



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCELA PEDROSO DE CAMARGO

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:
UM OLHAR PARA A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA**

**Londrina, PR
2012**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2012

MARCELA PEDROSO DE CAMARGO

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:
UM OLHAR PARA A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
obtenção do título de Mestre.

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central
da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação -na-Publicação (CIP)

C172d Camargo, Marcela Pedroso de.
Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina / Marcela Pedroso de Camargo. – Londrina, 2012.
128 f.

Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Universidades e Faculdades – Corpo docente – Teses. 2. Ensino superior – Formação de professores – Teses. 3. Professores universitários – Formação – Teses. I. Vasconcellos, Maura Maria Morita. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 378.12

MARCELA PEDROSO DE CAMARGO

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:
UM OLHAR PARA A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maura Maria Morita Vasconcellos
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi.
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr^a Neusi Aparecida Navas Berbel
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr^a Teresa Kazuko Teruya
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 30 de agosto de 2012.

AGRADECIMENTO (S)

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre guiar meu caminho.

A meus pais, Iolanda e Odair, pelo amor incondicional e apoio em todos os momentos de minha vida.

Agradeço Ao meu esposo Rafael, pelo amor e por estar constantemente ao meu lado nesta caminhada.

Agradeço À professora Maura Maria Morita Vasconcellos pela sua orientação e dedicação com que encaminhou este trabalho, e, sobretudo, principalmente por seu carinho.

Às professoras Mara Regina Lemes de Sordi e Neusi Aparecida Navas Berbel pelas valiosas contribuições na ocasião da qualificação desta dissertação.

À professora Teresa Kazuko Teruya pela disponibilidade e, principalmente pelas preciosas contribuições dadas que enriqueceram este estudo.

Aos professores que gentilmente concederam-me as entrevistas.

CAMARGO, Marcela Pedroso de. **Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 124 f. Dissertação (*Mestrado em Educação*) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

RESUMO

O foco da presente pesquisa é a formação pedagógica necessária ao docente universitário. A pesquisa desenvolveu-se em torno do seguinte problema: Qual é a perspectiva institucional da Universidade Estadual de Londrina no que tange à formação pedagógica de seus docentes? O objetivo geral do estudo é analisar criticamente questões relativas à perspectiva institucional da docência universitária e sua respectiva formação pedagógica nessa Universidade. Estadual de Londrina. Para isto, utilizou-se um estudo qualitativo, exploratório-descritivo, com consulta a documentos da instituição, a qual direcionando o olhar em relação à formação pedagógica, além de cinco entrevistas semiestruturadas com professores que estão em cargos da administração da universidade focalizada, com o intuito de evidenciar como a formação pedagógica é concebida pela instituição. Para a análise dos dados, utilizou-se o método hermenêutico-dialético, por possibilitar uma aproximação com a realidade. O estudo confirmou o que a literatura evidencia: que a formação pedagógica é fundamental na formação do docente universitário, mas poucas são as ações voltadas a esta direção nas instituições de ensino superior. Diante da análise e dos resultados obtidos, considera-se que alguns aspectos se destacaram mais até aqui, entre eles, a preocupação em relação à qualidade do ensino, uma vez que foi abordada por todos os colaboradores da pesquisa. Evidencia-se que há uma preocupação institucional no que se refere à qualidade de ensino praticado na graduação. No que diz respeito à formação pedagógica dos docentes universitários, constata-se até o momento que não existem ações efetivas, mas apenas algumas iniciativas isoladas de movimentos em direção a esta questão. Apesar de as iniciativas ainda não serem suficientes, é preciso valorizá-las, pois visto que abrem caminho para novas atitudes frente à formação pedagógica.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação pedagógica. Ensino Superior. Formação de professores.

CAMARGO, Marcela Pedroso de. **University teaching and pedagogical training: a look at State University of Londrina**. 2012. 124 f. Thesis (Masters in Education) - University of Londrina, Londrina, PR.

ABSTRACT

The focus of this work is the pedagogical training required for college professors. The research was developed around the following issues: what is the institutional perspective of Londrina State University related to the pedagogical training of their professors? The objective was to critically analyze issues related to institutional perspective of university teaching and their pedagogical training at State University of Londrina. For this, it was used a qualitative, exploratory and descriptive study, consulting institution's documents which we direct our gaze in relation to teacher training, besides five semi-structured interviews with teachers who work at the chosen university, aiming to show how pedagogical training is conceived by the institution. In order to analyse data, it was used an hermeneutic-dialectic method, because it allows an approximation to reality. This study has confirmed what literature shows: that pedagogical training is essential to teacher's education, especially training of university professor, but there are few actions directed to this direction in high education institutions. Due to analysis and results obtained, it is considered that some of them appear more, among them the concern about quality of education, since it was addressed by all employees of this research. It is evident that there is an institutional concern regarding the quality of teaching practiced at graduation. What refers to pedagogical training of university teachers, it seems so far that there are no effective actions, but only some initiatives of movements toward this issue. Although initiatives are not yet sufficient, it is necessary to value them, because they open way for new attitudes towards pedagogical training.

Keywords: University teaching; Pedagogical training; Higher education; Teaching education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de Avaliação dos SINAES.....	87
Quadro 2 – Conceitos de Avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).....	88
Quadro 3 – O Que as Universidades Deveriam Aprender e Desaprender.....	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da Pró-Reitoria de Planejamento	25
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação (Presencial e a Distância) – Brasil 2001-2010	27
Gráfico 2 – Crescimento das Instituições de Ensino Superior	30
Gráfico 3 – Índice de Titulação dos Docentes da Universidade Estadual de Londrina	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAE	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
DAAI	Diretoria de Avaliação e Acompanhamento Institucional
DES	Didática do Ensino Superior
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
GEPE	Grupo de Estudos de Práticas de Ensino
GTs	Grupos de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LABTED	Laboratório de Tecnologia Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCD	Plano de Capacitação Docente
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento

PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAP	Setor de Apoio Pedagógico
SETI	Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino do Estado do Paraná
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAP	Unidades de Apoio Pedagógico
UBA	Universidade de Buenos Aires
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CENÁRIO DA PESQUISA	20
2 ENSINO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS	27
2.1 O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE E A QUALIDADE DE ENSINO	32
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO SUPERIOR: uma relação Necessária	37
3.1 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: BREVE ANÁLISE.....	42
4 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	49
4.1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	52
4.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA : RESPONSABILIDADE DE QUEM?.....	59
4.3 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS	68
5 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	75
5.1 REGIMENTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, ENSINO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	75
5.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES CONSULTADOS	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	117
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Esclarecido.....	118
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista.....	119
ANEXO	120

ANEXO A – Sugestão de avaliação de prova didática de concurso público para o cargo de professor substituto na UEL.....	120
--	-----

INTRODUÇÃO

Pensar o ensino superior no Brasil e em qualquer parte do mundo requer considerar suas especificidades, assim como o sistema educativo que o envolve, visto que este se constitui por características próprias. No caso das universidades, o tripé ensino-pesquisa-extensão é ponto fundamental em sua estruturação.

A literatura em relação a este nível de ensino cresceu e tem possibilitado a discussão de aspectos que o envolvem, porém ainda não é o suficiente, já que o ensino superior é uma área repleta de complexidades que necessitam ser desvendadas. Aprofundar pesquisas neste campo é uma das possibilidades para que haja reflexões a respeito das questões que giram em torno do ensino superior, dentre elas a formação docente.

Diante desta constatação, este trabalho tem como ponto de partida alguns questionamentos que envolvem o ensino superior com a finalidade de compreender algumas características que o compõem, como também contribuir para que novas pesquisas sejam desenvolvidas, ampliando a exploração desse campo que se mostra crescente em nosso país. Os fatores que têm contribuído para tal avanço são diversificados, mas, dentre eles, podemos citar o processo de globalização que está definindo caminhos ao sistema educacional. Diante disso, é preciso considerar que,

Nas últimas três décadas, a sociedade brasileira vem sofrendo profundas alterações, provocadas principalmente pela nova revolução tecnológica da informática e da telemática que, além de afetar a vida cotidiana das pessoas, atinge os setores fundamentais da vida universitária (MASETTO, 2004, p. 198).

Esta situação reflete-se na organização das instituições de ensino superior, especialmente nas universidades (foco do estudo), afetando sua estrutura administrativa, a maneira como se organizam seus currículos, sua concepção de educação, de formação e de docência, entre outros. Outra questão importante diz respeito à maneira como as políticas públicas se estruturam diante desta realidade e a forma como estão sendo aplicadas nas universidades, de modo que elas são influenciadas por pressupostos políticos.

Há uma complexidade neste contexto da globalização, visto que as estruturas e os princípios da universidade se reconfiguram ao procurar atender àquilo que está

sendo promovido pelas transformações. O que nos chama atenção é a questão da formação docente para atuar no ensino superior. Existem problemas sobre os quais, muitas vezes, não paramos para pensar, sobretudo pela falta de respaldo científico, visto que as pesquisas, investigações e questionamentos, em grande parte, voltam-se à educação básica e, quando nos deparamos com situações específicas do ensino superior e suas diversidades, enfrentamos dificuldades e somos envolvidos por uma rede de insegurança e dúvida.

É vital considerarmos a relevância deste nível de ensino, da mesma forma que a educação básica, já que estão interligados e apresentam necessidades, carências e problemas que requerem reflexão e junção de esforços por melhores condições. As pesquisas relacionadas ao ensino superior estão sendo ampliadas, porém há muitos desafios ainda para serem vencidos.

São muitos os questionamentos gerados quando se objetiva compreender como o ensino superior tem se estruturado. Essas dúvidas, conseqüentemente, carecem de maiores investigações e a pesquisa científica é um importante instrumento para auxiliar no entendimento de tal situação, porque pode contribuir para a proposição de hipóteses e até mesmo de medidas que amenizem as interrogações que o ensino superior nos tem provocado.

Os questionamentos são muitos, mas, para que se estabeleça uma busca por novos conhecimentos, é imprescindível que um recorte seja feito. Portanto, com o propósito de ampliar as discussões sobre o ensino superior, discutimos nesta pesquisa a lacuna existente no que tange à formação pedagógica necessária ao docente universitário, assim como a importância do papel institucional perante esta questão.

Há um interesse pessoal no assunto, que se iniciou durante a realização da graduação em Pedagogia entre os anos de 2006 e 2009. O ensino superior era discutido em algumas situações, mas poucos eram os momentos em que estudos específicos se desenvolviam, pelo fato de ser um curso de graduação e não objetivar uma formação para o ensino superior, mas sim para a educação básica. Segundo a LDB 9394/96, seu Art. 66 estabelece: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Desde essa época, a vontade de pesquisar e atuar no ensino superior ganhou força e permaneceu.

Uma oportunidade que surgiu para que este desejo fosse concretizado foi a

aprovação no Programa de Mestrado em Educação logo após a conclusão da graduação, o qual permitiu dar continuidade ao processo de formação e adquirir novos saberes, assim como possibilitar a atuação no ensino superior, embora ainda haja um caminho a ser percorrido.

A ideia de pesquisar o ensino superior permanecia durante a realização das disciplinas do Programa de Mestrado em Educação. Foi nesse período que passei a identificar o valor do ensino superior na educação brasileira e os problemas que tem enfrentado, que, até então, não eram claros e passaram a compor meus questionamentos.

Foi durante a realização de uma disciplina específica “Estudos Avançados em Processos de Formação Docente” que o contato com as especificidades do ensino superior tornaram-se evidentes. Com isso, novos conhecimentos foram se constituindo, o que permitiu o esclarecimento sobre muitas dúvidas. As perguntas no decorrer da disciplina foram muitas, mas o que sobressaiu foi a questão da formação do docente que atuará neste nível, sendo um tema instigador e que ainda tem se mostrado relevante nas discussões sobre o assunto. As leituras, discussões, problematizações e reflexões sobre este tema foram ricas diante do interesse na proposição de novas hipóteses sobre a temática. Porém faltava algo para que esta pesquisa tivesse condições de se efetivar.

O fato que colaborou para a consolidação da pesquisa sobre o referido tema foi a participação no projeto de pesquisa *Docência na universidade e formação pedagógica: elementos para discussão e análise*. Tinha como finalidade contribuir com as discussões referentes à formação do docente universitário e orientar sobre a importância de programas de formação, tendo como campo de análise a Universidade Estadual de Londrina. O contato com esta pesquisa fez com que fossem identificadas algumas lacunas existentes no que se refere à formação pedagógica dos professores que atuam no ensino superior.

Estudos sobre novos elementos referentes à formação pedagógica do docente universitário apresenta-se como necessidade ao campo educacional. A docência neste nível envolve complexidades e especificidades e o profissional precisa estar ciente disso para se posicionar perante a realidade na qual se insere. Franco (2000, p. 62) ressalta que

Quando se fala em formação de professor para o ensino superior, a questão parece ficar ainda mais complexa, porque a ela se une, com maior força do que nos demais graus de ensino, questões que abarcam o *ethos* qualificador de sua identidade e da racionalidade da sua formação.

Diante disso, os princípios que fazem parte da docência universitária carecem de reflexão constante, em especial a maneira como ela tem se caracterizado no ensino superior brasileiro. É fundamental que se compreenda qual o papel que os docentes desempenham, quais finalidades envolvem seu trabalho, que tipo de profissional é preciso formar e para qual sociedade está direcionada esta formação.

As políticas públicas voltadas a este nível de ensino ainda são insuficientes para oferecer avanços, por serem escassas e emergenciais, pretendem resolver algumas situações momentâneas, sem ao menos preocupar-se com as consequências que podem gerar e se realmente trouxeram soluções à sociedade. Cunha (2003, p. 60) entende que, “[...] no fundo, aparece com clareza uma questão de poder. Poder de quem está conseguindo definir o que é e o que dá prestígio”, ou seja, as políticas não estão dando conta das dificuldades enfrentadas pelo ensino superior.

Grande parte deste problema resulta do fato de as políticas serem definidas por minorias que fazem escolhas que, em muitos casos, não conseguem atingir resultados satisfatórios que atendam às necessidades que o sistema educacional enfrenta. Com isso, gera-se um ciclo com proporções inimagináveis, levando-nos a um futuro incerto.

A contradição nas políticas públicas é notória, já que o Estado dissemina a ideia da importância da educação, porém não oferece condições para que a efetivação desta proposta ocorra concretamente e que produza resultados significativos à sociedade.

Defender o estabelecimento de políticas que deem suporte à educação e mais especificamente ao nível superior se faz urgente. Pimenta (2000, p. 35) destaca que “[...] é uma questão bastante relevante e desafiadora para aqueles que se preocupam com a escola de qualidade e com a democratização real e efetiva do ensino e da educação”, preocupação esta que carece de prioridade por parte do Estado na elaboração e execução das políticas que norteiam o sistema educativo.

Tais políticas possuem papel importante na definição das diretrizes que orientam o processo de formação dos docentes. Autores como Gadotti (1985),

Nóvoa (2002), Pimenta e Anastasiou (2010), dentre outros indicam que estamos enfrentando no âmbito da formação de professores um momento desafiador pela deficiência desta formação, o que torna essencial a reflexão voltada a este assunto.

As mudanças estruturais que estamos presenciando são decorrentes das transformações sociais. A própria concepção de educação tem se transformado. Hoje, há consenso de que a educação escolarizada e sistematizada não é a única fonte de saber. O sistema educacional necessita acompanhar as modificações sociais para desenvolver a contento seu papel e não pode desconhecer seu entorno, o qual influencia todas as decisões tomadas, inclusive na formação de professores.

Se observarmos a formação de professores com base nas mudanças estruturais que estão sendo definidas pelo processo de globalização, constatamos:

As demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e as configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p. 166).

As políticas públicas desempenham papel importante neste aspecto, visto que elas direcionam as ações a serem colocadas em prática pelas universidades, assim como influenciam a forma como se concebe a educação, o ensino e o trabalho docente. Portanto, a discussão em relação à universidade e à formação do professor universitário requer uma caracterização de como as políticas públicas estão sendo definidas e colocadas em prática neste contexto de mudanças.

Não há dúvidas de que avanços foram conquistados graças à aprovação de políticas públicas. Uma delas é a LDB 9394/96, que fez ressurgir a preocupação com o ensino público e gratuito, de forma a ampliar a escolarização a várias camadas sociais. Em contrapartida, faltam ações para que o ensino seja praticado com qualidade. A ampliação do ensino foi uma conquista considerável, até mesmo pelo fato de a educação escolarizada sempre ter sido destinada à classe dominante. Entretanto as condições efetivas deste acesso à educação não são visíveis, uma vez que, para atender a essa demanda, é fundamental o preparo do professor, a melhoria das condições oferecidas nas instituições de ensino e nos espaços educativos, aspectos que têm progredido muito pouco.

Estamos cientes de que muitos limites existem, e esta investigação tem o intuito de evidenciar algumas possibilidades de transformação e contribuir com mais

reflexões sobre a formação de professores, mais especificamente do ensino superior. A atuação no ensino superior requer conhecimentos específicos, entretanto não basta ao professor dominar somente os conteúdos de sua área. É preciso também deter conhecimentos pedagógicos e didáticos, entre outros, como, por exemplo, saberes advindos da experiência. São esses aspectos que, ao se integrarem à prática docente, podem oferecer maior qualidade ao processo educacional.

Com esta preocupação, propomos uma discussão voltada a este assunto, valendo-nos de análises de vários autores, assim como de uma análise das informações obtidas em investigação própria. Acreditamos que podemos tecer ideias que contribuam para a ampliação de ações que favoreçam o reconhecimento e a devida valorização da formação pedagógica na formação do docente universitário (foco deste estudo) como para outras modalidades de ensino que poderão utilizar-se desta característica.

Aliando o interesse em pesquisar a educação superior e as propostas do projeto de pesquisa citado anteriormente, esta pesquisa abordará elementos que envolvem a formação pedagógica do docente universitário, tomando como local de análise a Universidade Estadual de Londrina. Para tanto, elegemos a seguinte questão como problema de pesquisa: **Qual a perspectiva institucional da Universidade Estadual de Londrina no que tange à formação pedagógica de seus docentes?**

O objetivo geral de investigação é: **Analisar criticamente questões relativas à perspectiva institucional da docência universitária e sua respectiva formação pedagógica na Universidade Estadual de Londrina.**

Para atingir tal objetivo, alguns objetivos específicos foram traçados:

- Aprofundar conhecimentos sobre docência universitária e formação pedagógica;
- Identificar nos documentos e regimentos da Universidade Estadual de Londrina as concepções de docência universitária, ensino e formação pedagógica, assim como elementos ou aspectos que indiquem uma preocupação com o aperfeiçoamento docente;
- Buscar subsídios a respeito da preocupação institucional com a formação pedagógica de seus docentes, por meio de consulta a professores com

funções e cargos relevantes nos setores da administração, ligados ao ensino de graduação;

- Problematizar aspectos relativos à responsabilidade institucional na formação pedagógica do docente universitário;
- Apontar necessidades, desafios e possibilidades relativos à dimensão institucional da formação pedagógica universitária, no contexto da Universidade Estadual de Londrina.

Espera-se que, com este estudo, novos saberes possam se estabelecer, contribuindo para a área de formação de professores e para a reflexão sobre a formação pedagógica dos profissionais que atuam no ensino superior.

O relatório de pesquisa está organizado em seis seções. A primeira seção refere-se ao cenário da pesquisa. Relatamos nosso caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, nossa opção por uma pesquisa de cunho qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, com levantamento de informações, por meio de entrevista semiestruturada, com professores que ocupam cargos na administração da instituição analisada. Delimitamos a realidade investigada e o recorte realizado.

Na segunda seção, fazemos alguns apontamentos referentes ao ensino superior, apresentando dados voltados ao crescimento do ensino superior no Brasil e uma reflexão sobre as características específicas deste nível de ensino. Além disso, analisamos o papel social desempenhado pela universidade a partir das mudanças sociais que estamos vivenciando e dos avanços da tecnologia.

Na terceira seção, é feita uma breve discussão a respeito das políticas educacionais para o ensino superior, focando os sistemas de avaliação. As influências que estes provocam na universidade mais especificamente e, com isso, relacionar suas ações no que se refere à formação pedagógica de seus docentes.

A quarta seção traz uma discussão referente à docência universitária e à formação pedagógica do professor universitário. Abordamos questões que caracterizam a atuação em nível superior, suas especificidades e necessidades. Além disso, é feita uma problematização voltada à análise dos elementos que constituem a formação pedagógica e de quem é a responsabilidade por esta formação, com o objetivo de evidenciar movimentos que venham ao encontro da proposta de uma formação pedagógica para o professor do ensino superior.

Apresentamos algumas experiências que foram desenvolvidas em instituições de ensino superior voltadas diretamente à formação pedagógica.

Na quinta seção, voltamos nossos olhos ao contexto do presente trabalho, a Universidade Estadual de Londrina. Por meio de análise do Regimento da Instituição, priorizamos a compreensão de sua concepção de docência universitária, ensino e formação pedagógica, além da discussão das informações obtidas com as entrevistas aos professores que ocupam cargos administrativos na instituição.

As considerações finais da pesquisa figuram como último item da presente pesquisa.

1 O CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa é o ponto chave do conhecimento científico. Para tanto,

[...] a pesquisa sempre parte de um tipo de problema, de uma interrogação. Dessa maneira, ela vai responder às necessidades de conhecimento de certo problema ou fenômeno. Várias hipóteses são levantadas e a pesquisa pode invalidá-las ou confirmá-las. (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 18).

Com base nesse pressuposto, há o entendimento de que a pesquisa permite que novos conhecimentos se constituam e hipóteses sejam molas propulsoras das investigações, especialmente porque “[...] a pesquisa parte, pois, de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta ou solução” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 1996, p. 44).

Considerando os objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por uma metodologia qualitativa de caráter exploratório-descritivo.

Richardson (1989, p. 39) ressalta:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento de particularidades do comportamento dos indivíduos.

O que esta investigação propõe está referendada pelo que a afirmação acima descreve, já que a pesquisa qualitativa permite o contato direto entre o pesquisador e o ambiente que será investigado, auxiliando o processo de descrição. Consideramos as limitações que possam surgir, visto que toda abordagem deixa lacunas que, de certa forma, influenciam as pesquisas propostas.

Pode-se afirmar que o sistema educacional é um contexto que constantemente se modifica e a pesquisa possibilita captar esta realidade que envolve complexidades e diversidades (LÜDKE, 1986). Portanto, o caminho a ser seguido partirá desta perspectiva, levando em consideração a não neutralidade do processo investigativo.

A metodologia qualitativa permite captar detalhes da realidade, fator este que, com a pesquisa quantitativa, nem sempre é possível, porque tem “[...] a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação [...]” (RICHARDSON, 1989, p. 29).

Neste sentido, o método qualitativo identifica-se com o objetivo do trabalho de investigar como a Universidade Estadual de Londrina lida com a formação pedagógica de seus docentes, de maneira a compreender como esta realidade está estruturada. Minayo e Sanches (1993, p. 244) evidenciam esta possibilidade ao afirmarem:

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Esta relação permite delinear uma rede de significados que possibilitam a aquisição de informações de caráter subjetivo que fazem parte das ações humanas e, conseqüentemente, torna possível a compreensão de como e porque certos caminhos são tomados. Por isso, concordamos com Minayo e Sanches (1993, p. 245) quando defendem que,

Por trabalhar em nível de intensidade das relações sociais (para se utilizar uma expressão kantiana), a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa.

Na pesquisa qualitativa, um dos principais objetivos é verificar os fenômenos e atribuir a estes significações. Para tanto, não se utilizam métodos estatísticos, embora não haja empecilho para que estes sejam usados.

O presente trabalho parte do método exploratório-descritivo por acreditar que há necessidade de relacionar os estudos teóricos com a realidade investigada, com o intuito de criar relações e significações que permitam a discussão pertinente dos objetivos propostos por esta pesquisa. De acordo com Cervo, Bervian e Silva (1996, p. 61), a pesquisa descritiva é aquela em que se

Observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

Levamos em consideração os cuidados que a pesquisa qualitativa exige para que o estudo não seja prejudicado, embora nenhuma pesquisa envolva neutralidade, já que o pesquisador possui valores, crenças, ideologias que se fazem presentes no processo investigativo. Entretanto é fundamental ter cautela para que as informações não sejam modificadas de acordo com o interesse do investigador. Neste sentido, procuramos informações sobre o tema, além de selecionar os procedimentos mais adequados a nossa investigação.

O contexto da investigação é a Universidade Estadual de Londrina. Centramos nossa análise em questões referentes à posição institucional a respeito da formação pedagógica dos docentes e, para atingirmos tal objetivo, realizamos uma análise documental dos regimentos da Universidade, assim como alguns documentos disponibilizados em meio eletrônico, que contribuíram para a obtenção das informações.

A pesquisa documental, para Lüdke (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Portanto, ela pode servir como complementação às informações obtidas por outros mecanismos de investigação.

Além da análise documental, entendemos ser importante o acesso a informações que possibilitassem descrever a formação pedagógica do docente de ensino superior na Universidade Estadual de Londrina, partindo deste foco para a estruturação da pesquisa. Para tanto, realizamos uma coleta de dados em alguns setores da administração da universidade ligados aos cursos de graduação. Esta escolha se deve ao fato de os setores administrativos terem contato com os docentes destes cursos e com as normatizações institucionais referentes aos setores de tais profissionais, sem contar que são os possíveis “responsáveis” pela implementação de programas direcionados aos professores.

Esta coleta se deu por meio de entrevista semiestruturada, visto que, na presente investigação, o questionário seria limitado por não permitir a obtenção de algumas informações mais específicas sobre o tema. Fraser e Gondim (2004, p.140) explicam o que pode se obter mediante uma entrevista.

[...] a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante.

Ao contrário dos questionários, que, de acordo com Richardson (1989, p. 142), “cumpram duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”, de certa maneira, não permitindo a obtenção de informações que mostrem evidências mais específicas, a escolha da entrevista se justifica pelo contato que a mesma possibilita entre pesquisador e pesquisado, sendo possível uma descrição maior do fenômeno a ser investigado. Essa relação é apontada por Fraser e Gondim (2004, p. 150) como válida, porque

[...] a relação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado permite um diálogo amplo e aberto, favorecendo não apenas o acesso às opiniões e às percepções dos entrevistados a respeito de um tema, como também a compreensão das motivações e dos valores que dão suporte à visão particular da pessoa em relação às questões propostas.

Para a análise dos dados da presente pesquisa, utilizamos o modelo hermenêutico-dialético, por ser uma articulação que fundamenta as pesquisas qualitativas (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005, p. 89). Consideramos que esse método permite a reflexão, essencial ao estudo proposto, por isso, o método hermenêutico-dialético vai além de uma teoria para tratamento de dados. Permite uma aproximação com a realidade, visto que a hermenêutica valoriza a comunicação entre os atores e a linguagem como meio de interpretação da realidade. A dialética, “[...] diferentemente da hermenêutica, busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005, p. 89) e, de certa forma, complementam-se.

Por meio deste método, é possível realizar uma interpretação próxima à realidade, uma vez que, à medida que a comunicação estabelece, conseguimos apreendê-la. Desta forma, compreendemos que a utilização do método

hermenêutico-dialético é proveitosa na análise dos dados, em particular se levarmos em conta a complementaridade da hermenêutica e da dialética.

O método hermenêutico-dialético guiou-nos nesta investigação, já que procuramos compreender a linguagem, o contexto, o texto e os depoimentos, aspectos que compõem o processo de conhecimento. A maneira como o utilizamos no decorrer da pesquisa nos possibilitou analisar a realidade investigada, assim como refletir sobre as possibilidades de superação dos problemas voltados à formação pedagógica.

Para iniciar o estudo, pesquisamos na literatura elementos que possibilitassem a discussão referente ao tema. As pesquisas voltadas à formação pedagógica do docente universitário são crescentes, verificadas durante a coleta de informações em relação ao assunto, constatando-se que novos caminhos estão se abrindo a esta temática.

Para darmos início à coleta de dados nos setores estratégicos da instituição, foi realizado um levantamento e análise dos organogramas das pró-reitorias da Universidade Estadual de Londrina, com o objetivo de identificar quais setores poderiam ser os responsáveis pelas propostas de formação pedagógica. A Pró-Reitoria de Recursos Humanos e a Pró-Reitoria de Planejamento foram elencadas como setores importantes para uma análise.

O primeiro contato foi com a Pró-Reitoria de Recursos Humanos, composta pela Diretoria de Seleção e Aperfeiçoamento. Esta Diretoria é composta pelos seguintes setores: Divisão de Seleção e Avaliação de Docentes, Divisão de Recrutamento e Seleção, Divisão de Acompanhamento e Treinamento, Divisão de Cargos e Salários e Divisão de Capacitação Docente e Técnica.

Os contatos foram por telefone e meio eletrônico, de maneira que todas as divisões foram consultadas sobre a possibilidade de participar da pesquisa, porém não obtivemos êxito, porque se justificou que esse setor não poderia atender ao tema abordado nesta pesquisa. Grande parte das divisões indicou a Pró-Reitoria de Planejamento como o setor mais adequado ao que se estava solicitando.

Encaminhamo-nos à Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN e fomos direcionados a um de seus setores: Diretoria de Avaliação e Acompanhamento Institucional – DAAI, conforme pode ser visualizado no organograma abaixo:



Fonte: Universidade Estadual de Londrina – Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN (2012).

Figura 1- Organograma Pró-Reitoria de Planejamento

Ao entrarmos em contato com o pró-reitor deste setor, agendamos a entrevista. Esta entrevista, assim como as demais foram realizadas no ambiente de trabalho dos colaboradores, fator que gerou questionamentos, visto que o ambiente de trabalho pode interferir nas opiniões emitidas, sobretudo se elas estiverem relacionadas ao local de trabalho.

Em algumas situações, as entrevistas foram feitas em salas fechadas do setor, longe dos demais funcionários, entretanto houve casos em que as entrevistas foram feitas no *hall* do setor. Toda essa situação não reduz o valor das informações obtidas, consideramos que possuem características próprias.

Para a realização das entrevistas, foi utilizado um gravador, com a permissão dos participantes, para que pudessem ser transcritas e facilitar a análise dos dados.

Essa primeira fase de entrevistas nos encaminhou aos demais atores pesquisados, como a fala do próprio Pró-Reitor deste setor que afirmou ser importante entrarmos em contato com os responsáveis pela Comissão Permanente de Avaliação – CPA, por desenvolverem um trabalho integrado no que diz respeito à avaliação institucional, assim como em relação à formação de seus docentes. Além da CPA foi sugerido que procurássemos a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, o que foi feito.

O responsável pela Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN atua na Universidade Estadual de Londrina desde 1992.

Na sequência, entramos em contato com a diretora da Comissão Permanente de Avaliação – CPA, que está na universidade desde 1991 e, nesta função específica, está há um ano e meio. O contato com o Pró-Reitor de Graduação – PROGRAD – foi realizado e este nos encaminhou para a Diretoria de Apoio à Ação Pedagógica, na qual o cargo foi ocupado recentemente por uma professora do Departamento de Educação da Universidade.

Além disso, entramos em contato com a diretora da Diretoria de Planejamento de Desenvolvimento Acadêmico – DPDAC, que nos atendeu e respondeu aos questionamentos da entrevista. Esta colaboradora está na Universidade Estadual de Londrina desde 1973 e, neste cargo, há cerca de um ano.

Essas quatro entrevistas foram realizadas no decorrer de 2011 e, com as novas propostas que a instituição promoveu em relação à formação pedagógica, foi fundamental retomar, em 2012, a busca por informações no Grupo de Estudos em Práticas em Ensino (GEPE/UEL), que é de responsabilidade da Diretoria de Apoio à Ação Pedagógica na Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Ao voltar para a coleta de dados neste setor, deparamo-nos com a mudança de coordenação desta diretoria, mesmo assim, realizamos a coleta de dados para fundamentar a pesquisa.

Foram, então, realizadas cinco entrevistas com os responsáveis pelos setores mencionados. Aos participantes, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Os participantes demonstraram interesse pelo tema, assim como contribuíram para a elaboração da pesquisa.

Com esta pesquisa, foi possível realizarmos uma reflexão em torno da formação pedagógica não somente voltada ao ensino superior, como às outras modalidades de ensino. Consideramos, porém, que o tema é complexo e que mais elementos podem ser abordados, o que permite dar continuidade à pesquisa. O crescimento do ensino superior tem sido considerável, por isso é fundamental discutirmos sobre suas características. Esses aspectos são importantes para darmos sequência ao tema proposto pela pesquisa.

2 ENSINO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS

O ensino superior tem apresentado significativo crescimento. Segundo dados do Censo da Educação Superior no Brasil, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2010), percebe-se que o número de matrículas, em 2001, era de 3.000.000 e, em 2010, esse número passou para 6.379.299, um crescimento considerável.

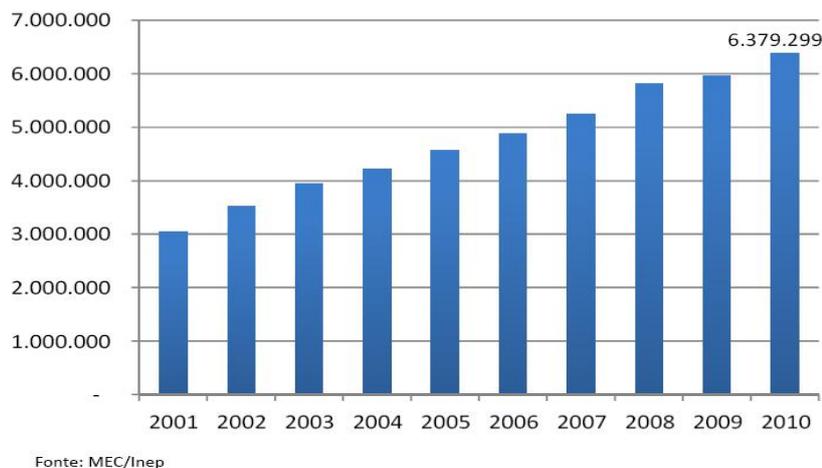


Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação (presencial e a distância) Brasil – 2001-2010

Fonte: Brasil (2010).

Esta situação está aliada a vários fatores, dentre eles, ao princípio de que é preciso haver uma democratização do ensino superior. Autores como Gomes e Moraes (2009) acreditam que estamos vivenciando a transição de um modelo de ensino superior voltado às elites para um que propõe ampliar o acesso da massa, partindo do pressuposto da necessidade de um ensino público, gratuito e de qualidade. Porém, na realidade, percebe-se uma situação repleta de dificuldades neste processo. Foi ampliado o número de pessoas que ingressam no ensino superior, entretanto a qualidade do mesmo tem ficado em segundo plano.

Vale ressaltar que

Dessa forma, o padrão, ritmo e volume de crescimento e expansão faz emergir problemas de várias ordens nas mais diferentes partes do sistema (nas formas de acesso e seleção da população estudantil, na qualidade do ensino, na distribuição do currículo, na organização

e realização da pesquisa, na gestão das universidades e demais instituições não universitárias etc.) (GOMES; MORAES, 2009, p. 3).

Em determinadas circunstâncias, as dificuldades são muitas para acompanhar tal ritmo, porque adequar-se às novas condições estipuladas, em grande parte pelo sistema econômico, não é uma tarefa fácil. Com isso, os objetivos do ensino superior se transformam e constata-se que não há efetivação de uma identidade própria do ensino superior, no aspecto estrutural, de formação e dos fins pretendidos. De acordo com SEVERINO (2008, p. 75).

[...] de resto, fica a demonstração de uma realidade extremamente heterogênea, sob todos os aspectos, do sistema de ensino superior no país, com diferenciadas organização e cultura. Heterogeneidade estrutural e instabilidade temporal, uma vez que esse segmento de ensino não encontrou ainda seu modo de ser, manifestando-se constantemente em processo de transformação, em metamorfose permanente.

O ensino superior está diretamente envolvido pelos interesses econômicos e voltado, em especial, à ampliação do número de matrículas para atender aos propósitos do mercado de trabalho, visto que as próprias políticas públicas não oferecem suporte para a modificação deste cenário.

As políticas educacionais, em muitos casos, priorizam o mercado de trabalho, característica norteadora dos ideais neoliberais. O governo, por sua vez, de forma estratégica, interfere na educação e, desta maneira, está sintonizado aos objetivos do mercado de trabalho, como, por exemplo, a preparação de jovens para atender à demanda existente.

Para Gentili (2002), “com essa opção política e econômica, a educação, em sua relação com o trabalho, é entendida sob a consígnia da Teoria do Capital Humano, destinando-se em sua prática a formar profissionais em sua imensa maioria para o trabalho [...]”. Dentre as principais exigências feitas à sociedade e que se refletem diretamente na estruturação do ensino superior, está seu papel de qualificar o profissional, visando atender às solicitações do mercado de trabalho.

O problema central presente é que a valorização da quantidade assume destaque em detrimento da qualidade, de modo que a formação humana não recebe o valor que merece. O foco está na aceleração da formação como uma aquisição de diploma e não como uma formação baseada no sujeito. Com esta concepção, o

ensino superior (universidade) passa a englobar diferentes modalidades para atender à demanda da forma mais rápida possível. Bellei (2006, p. 53) entende que “[...] a universidade vivenciou sempre, em outras palavras, condições de interesse, ou seja, condições de ‘estar entre’ (inter esere) exigências contraditórias: a sua própria e a de outros”. Portanto, cabe uma reflexão sobre o tipo de formação que se está desenvolvendo e que consequências podem trazer à sociedade.

As políticas públicas estabelecem padrões a serem alcançados, mas estes estão relacionados aos propósitos de teorias, como, por exemplo, do capital humano, em que a formação é direcionada à produção de mão de obra para atender às demandas do mercado. Diante disso, houve um aumento significativo na ampliação de instituições de ensino superior, sobretudo na década de 1990, com a aprovação da nova LDB 9394/96.

A Constituição Federal de 1988 reforça, em seu Artigo 209, que

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas às seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação;

II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público; (BRASIL, 1988).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2009, realizado pelo INEP, houve crescimento no número de instituições de Educação Superior no Brasil, instituições públicas cresceram acerca de 3,8%, enquanto privadas 2,6%. Entretanto o número de instituições privadas é predominante, por representarem 89,4% do número de Instituições de Ensino Superior – IES (BRASIL, 2009).

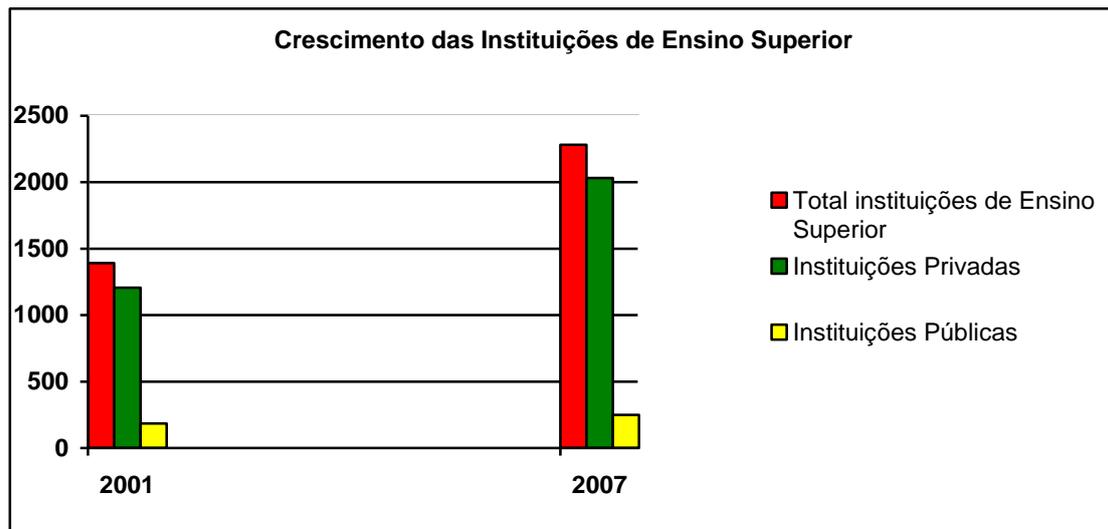


Gráfico 2: Crescimento das Instituições de Ensino Superior, 2009
Fonte: Brasil (2009).

O crescimento das instituições privadas é evidente, mas é preciso refletir sobre suas características, seus objetivos e a maneira como concebem a educação. As universidades sofrem influências do ensino privado, entretanto seus objetivos são diferentes. A liberdade que é oferecida ao âmbito privado nas políticas educacionais tem gerado desafios ao ensino público, inclusive às universidades. Severino (2008, p. 87) assim se expressa a este respeito:

Na verdade, os desafios das universidades públicas são os mesmos de toda a educação pública, em todos os seus níveis e modalidades, resumindo-se no conflito dilemático que atravessa a realidade social brasileira da atualidade: o confronto entre uma educação pautada nas premissas da teoria do capital humano e uma educação que se quer identificada com a teoria da emancipação humana, entre uma educação que se coloca a serviço do mercado e uma outra que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada, onde o trabalho é uma mediação essencial do existir histórico das pessoas e não um mero mecanismo da produção para o mercado.

As possibilidades de mudança são variadas e requerem reflexão sobre que objetivos estão sendo seguidos pela educação superior. O caminho para transformação requer um novo posicionamento das instituições de ensino superior e das políticas que norteiam esse nível de ensino, para definir com clareza qual sua função e quais os objetivos que precisam delimitar para que atue efetivamente na formação de profissionais das diversas áreas de conhecimento.

A democratização do ensino superior enfrenta problemas com a expansão das instituições e com as propostas de maior acesso a este nível de ensino. Como, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, pode ser analisado, já que é tido como um mecanismo que visa à qualidade no ensino superior (BRASIL, 2005).

Tal programa oferece bolsas de estudo em cursos de graduação, vagas em instituições de ensino superior privadas a alunos que concluíram o ensino médio, prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e possuem renda familiar até três salários mínimos. Em troca, a instituição ficará isenta de alguns tributos. Porém o que questionamos é que o ENEM possui dupla função: medir o desempenho dos estudantes do nível médio e tornar-se variável para o acesso ao ensino superior nos programas citados, ou seja, volta-se ao objetivo de atender às exigências do mercado de trabalho. Para Severino (2008, p. 82), esta situação está envolvida mais por um discurso.

[...] sempre embalado num discurso retórico em defesa da qualidade do ensino e da excelência da educação, e dos decorrentes corolários, a democratização da sociedade, a realização da cidadania, a melhoria de vida para seus destinatários diretos e indiretos, incluindo aí a inclusão no mercado de trabalho, o governo toma iniciativas alegadamente fundadas em argumentos técnicos e vai implementando ações nem sempre articuladas em torno de um projeto político-educacional orgânico.

Tais aspectos, aliados aos aspectos de ordem social, política e cultural, desenvolvem no campo do ensino superior alguns questionamentos, por exemplo, dentre outros: *Que tipo de formação este nível deve ofertar? Qual a principal função da educação superior? Que saberes são necessários para atuar no ensino superior?*

O ensino superior brasileiro está envolvido por complexidades, já que engloba uma gama de cursos em diversas modalidades de maneira que se exigem novas formas de lidar com ele. Seus agentes estão diante de evoluções e necessitam compreendê-las para se posicionar frente aos acontecimentos. Masetto (2004, p. 199) aponta:

Sendo o conhecimento a matéria prima de trabalho da escola, em particular da educação superior, é preciso avançar na

reflexão sobre as consequências das alterações na sociedade, trazidas pela tecnologia, para o trabalho acadêmico na universidade, a exigir mudanças profundas na cultura organizacional da instituição.

Nesse cenário, percebemos que a ampliação das Instituições de Ensino Superior (IES), mais do âmbito privado, tem gerado nova organização deste nível de ensino. Os desafios são muitos e se refletem na maneira como as universidades definem suas ações, por isso se faz necessário uma discussão a respeito da universidade diante de seu papel social, visto que este vem sendo influenciado pelo crescimento do ensino superior.

2.1 O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE E A QUALIDADE DE ENSINO

Estamos em um momento em que muitas mudanças estão ocorrendo nas universidades, tanto estruturais como no aspecto social. Esta situação agrava-se com as transformações que a sociedade vem enfrentando e a universidade necessita acompanhá-las para encarar os futuros desafios. Como evidenciamos anteriormente, a legislação também tem se modificado para subsidiar as ações das universidades frente à sociedade.

De certa maneira, essa situação gera indagações, visto o conceito de universidade ter se tornado instável devido às inúmeras reformas pelas quais o ensino superior vem passando.

Se nos dermos ao trabalho de comparar as instituições que se denominam universidades quanto à natureza, à organização, aos objetivos, às áreas de trabalho, aos interesses, às formas de financiamento, entre outros aspectos, certamente não chegaremos a um mínimo denominador comum (GOERGEN, 2005, p. 65).

Isso se reflete em todas as dimensões da universidade: na estrutura, na formação de seus alunos, no sistema de avaliação e até mesmo na concepção de educação que a conduz. Não podemos desconsiderar que a universidade faz parte de uma realidade e que esta influenciará sobre seus comportamentos, portanto, apresenta um caráter social. Ela é influenciada pelo entorno, assim como o influencia. Além disso, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 168) explicam que a “[...]”

universidade vem perdendo essa característica secular de instituição social e tornando-se numa entidade administrativa”, deixando de ter a sociedade como princípio.

Tais modificações são decorrentes do sistema econômico vigente que conduz a sociedade a partir dos interesses baseados na lucratividade, competitividade, excelência e competência. O foco das universidades passou a se configurar na formação de profissionais para o mercado de trabalho, por isso, presenciamos alterações nas propostas curriculares, no projeto pedagógico das instituições

A universidade não pode perder de vista seu caráter social. De acordo com o Artigo 43 da LDB9394/96, a educação superior tem a finalidade de

[...] 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; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura e 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 (BRASIL, 1996).

As universidades são detentoras de três funções fundamentais e indissociáveis: o ensino, a pesquisa e a extensão, formando um tripé que deve subsidiar suas ações. Todos possuem a mesma importância, aspecto este reforçado pelo Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, ao estipular que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

O ensino permite aos alunos o contato com o conhecimento científico, que favorece a compreensão de mundo, ou seja, cria condições para que as ações dos indivíduos contribuam com o meio social. O professor é fundamental neste processo, por ele atuar como mediador e levar os alunos em direção a este conhecimento. Por isso, é fundamental uma formação ao docente universitário que compreenda esta dimensão, assim como o aspecto pedagógico que oferece condições para que o professor atue como mediador nesta construção.

Já a pesquisa é uma forma de relacionar os conhecimentos científicos adquiridos na universidade à realidade na qual se insere, enquanto a extensão

caracteriza-se como a “aplicação” dos conhecimentos adquiridos em favor da comunidade, ações que gerem melhorias em seu entorno.

Entendemos que, apesar de necessária esta indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, há um cenário diferente do que se propõe. Até mesmo pelo fato de a universidade ter o papel de construir conhecimentos e torná-los acessíveis à comunidade. Um dos problemas desta relação universidade-comunidade diz respeito à falta de informação, já que não se sabe com clareza de que maneira tais conhecimentos podem chegar à população. Valêncio (2000, p. 74) destaca que “se este conhecimento não estiver referido à sociedade na qual a Universidade estiver inserida, se não chegar até ela, então, a Universidade não terá razão para existir”, mas isso não se resume apenas à extensão, porque ela acontece a partir do ensino, que desencadeia questionamentos perante a realidade para, na sequência, apontar possibilidades de transformação desse contexto. Ao manter seu argumento, Valêncio (2000, p. 77) reforça que “ao estender conhecimentos que interessam aos diversos segmentos dessa sociedade – conhecimentos que, assimilados/incorporados, instrumentalizam e otimizam as suas práticas –, a Universidade estaria se legitimando”.

Quando falamos em responsabilidade social, pautamo-nos na concepção defendida por Goergen (2005, p. 69) de que “o foco da responsabilidade social deve recair sobre o que ela sabe, e pode e deve fazer. Fazer bem o que ela deve fazer é criar as condições para a produção de conhecimentos e saberes e formar bons profissionais nas suas áreas de atuação”. Contudo, parece que a universidade não está conseguindo atingir tais propósitos, uma vez que perdeu o controle de seus processos devido às fortes mudanças sociais, políticas e culturais que o sistema vigente gerou.

O ensino superior, agora nos referindo ao privado, ganha força para ser visto como uma mercadoria. Desta forma, “a relação entre a instituição e os alunos é a de vendedor e comprador” (GOERGEN, 2005, p. 71), o que ocasiona problemas gigantescos, visto a formação nas instituições de ensino superior ter, em alguns casos, sido considerada como fábrica de diplomas e nada mais além de “jogar” profissionais no mercado de trabalho para atender às suas demandas.

Para Bellei (2006, p. 57),

Essa penetração do mercado significa [...] uma redefinição generalizada de formas e funções em que, por exemplo, se invertem hierarquias de forma a privilegiar administradores mais do que docentes e pesquisadores; enfatiza-se a percepção do aluno como consumidor e do professor (devidamente rebatizado como “servidor”) como vendedor de pacotes prontos para a entrega; e por fim, institui-se a redução drástica do que se conhecia anteriormente como educação, ou seja, a formação ética do indivíduo para a cidadania e para o exercício das práticas sociais responsáveis, a formas rápidas e “produtivas” de adestramento.

As exigências feitas à universidade se modificaram, da mesma forma como a concepção de universidade se modificou, considerando que a valorização de aspectos voltados à visão mercadológica, dentre eles a qualidade de ensino, passam a ser priorizados.

A discussão referente à qualidade de ensino ganha destaque no âmbito educacional, especialmente com a influência do capitalismo, no qual novos termos, como qualidade total, passaram a fazer parte não somente das empresas, mas da educação como um todo. A disseminação de tal postura vem sendo reforçada pelos organismos internacionais que definem muitas políticas voltadas à educação com o intuito de manter os ideais de sistema econômico vigente. Segundo Vasconcellos (2005, p. 53),

No processo de difusão de um discurso da qualidade tiveram papel importante os organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Este tipo de defesa gera uma mudança completa do papel da educação, porque as exigências feitas a ela passam a ser diferentes. Reforçando esta questão, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 12) reafirmam que

As concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos, em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade à medição, rendimento e à indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida.

Estas características evidenciam que o Estado regulador ganha força para medir os níveis de qualidade da educação e verificar se as ações educativas estão direcionadas para estes aspectos. Mesmo tendo certa autonomia, as universidades são afetadas por essas exigências, já que, em grande parte, os sistemas de avaliação da qualidade destinam-se a controlar os financiamentos. Zabalza (2004, p. 27) alerta que “o controle da qualidade e o estabelecimento de padrões (ou os chamados contratos por objetivos) transformaram-se em uma nova obsessão política”, todavia a preocupação é exclusivamente com a administração dos recursos e não com a melhoria que poderiam gerar na educação.

A universidade possui papel social, portanto, não pode ignorar as exigências impostas pelo sistema econômico, caso contrário perderá de vez seu papel, mas é fundamental que ela volte seus olhos a seus estudantes, que não se renda à *performance* provocada pelos atuais conceitos de qualidade que são publicados, sobretudo pela mídia, para classificar os melhores resultados. Considerar somente esse desempenho mascara a real situação da educação brasileira, visto que a universidade não podem apenas se pautar por esses índices, porquanto “[...] deve, sempre, preservar seu espaço de soberania, não podendo abrir mão de sua fidelidade ao saber, ao pensamento e à verdade” (GOERGEN, 2005, p. 88). A universidade pode analisar a realidade e propor novas ações à comunidade. Com isso, ela estará desenvolvendo parte de seu papel social em prol da transformação de seu contexto. O que não pode é permanecer dominada pelos interesses mercadológicos.

A universidade precisa se organizar para que as mudanças ocorram, possibilitando que se crie uma cultura que priorize uma formação humana e não apenas voltada às demandas econômicas, porque esta cultura formativa possibilita a discussão do trabalho docente como elemento fundamental. Isso implicaria, também, na constituição de uma nova visão em relação à formação do docente para atuar neste contexto de mudanças.

Outro aspecto que permite novas ações diz respeito às políticas educacionais. Estas são responsáveis por direcionar caminhos às instituições de ensino superior – IES, por isso, precisam ser consideradas no contexto do ensino superior.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO SUPERIOR: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Ao discutirmos o tema da educação no contexto das políticas públicas, necessitamos de uma análise direcionada às mudanças nos conceitos e na forma como as políticas educacionais estão sendo definidas.

A partir dos anos 1990, instaurou-se uma reforma do Estado no que diz respeito às políticas educacionais, entretanto, com a crise do Estado, gerada em especial pelo processo de globalização, a opção por novas prioridades fez com que seu papel perante as políticas sociais diminuísse. De acordo com Cunha (2005, p. 60), “a partir de 1995, o Ministério da Educação começou a dar novos rumos às políticas educacionais, reforçando os mecanismos de controle pela avaliação, numa perspectiva em que o discurso modernista passou a substituir as iniciativas emancipatórias”.

Este cenário de Reforma do Estado, devido à crise, tem como foco “[...] permitir maiores transações internacionais e facilidades para o capital expandir os mercados [...]” (MAUÉS, 2008, p. 1). Seus objetivos se modificaram, de maneira que os princípios que norteiam as políticas educacionais passaram a atender aos princípios mercadológicos, para os quais a competitividade, a competência, a habilidade e a produtividade são palavras-chave para o desenvolvimento.

A educação tem sido utilizada pelo neoliberalismo como meio de disseminação dos ideais do mercado. Os organismos internacionais colaboram com essa situação, visto que a ênfase na competitividade e na formação de profissionais para o mercado de trabalho direciona suas propostas. Conforme análise de Andrioli (2002, p. 3),

De acordo com o Banco Mundial são duas tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade).

Esse cenário reflete a forma como se concebe a docência na estruturação curricular, nos conteúdos a serem trabalhados nas modalidades de ensino, assim como nos objetivos que se pretende alcançar com a educação.

Diante disso, vale a reflexão perante as prioridades que estão sendo definidas mediante as políticas públicas no que diz respeito à educação. É preciso esclarecer que a crítica às políticas não pode ser de forma generalizada, considerando que existem medidas que possuem propostas relevantes e este aspecto deve ser considerado.

Acreditamos ser fundamental essa problematização, porque, no momento atual, o processo de globalização gerou muitas transformações e o Estado passou a assumir um novo papel nas políticas sociais. A maneira como as políticas são encaminhadas nos permite identificar que o Estado tem se adequado à lógica liberal, visto que nossa legislação indica ações em direção aos interesses do mercado e das instituições financiadoras, além de assumir papel regulador e incentivar as políticas de avaliação.

A educação, neste cenário, torna-se estratégia de desenvolvimento para enfrentar os padrões impostos: produtividade, competitividade e qualidade. Esta situação passa a exigir da educação uma formação de competências. Com isso, ela está presente nas discussões governamentais para a definição dos caminhos que deve seguir para atender o que a ordem social vigente necessita. Ângulo (*apud* CUNHA, 2005, p. 16) afirma:

[...] as exigências externas de mercado estão marcadas e são provavelmente maiores do que aquelas que as escolas tradicionalmente têm suportado, não resta outra opção senão abraçar o mercado, porque qualquer outra coisa é perda de excelência educativa, falta de qualidade, ineficiência e burocracia escolar.

Tais exigências estão destinadas à educação como um todo, seja em relação aos conteúdos, seja ao processo de formação do docente. É uma realidade que afeta todas as modalidades. Por isso, partiremos de uma análise que permita uma discussão em relação às políticas públicas de avaliação no ensino superior, possibilitando a compreensão de como tais políticas podem influenciar e direcionar a estrutura das instituições no que se refere à formação pedagógica, ou seja, ao posicionamento institucional perante essa formação para seus docentes.

As políticas públicas norteiam as ações desenvolvidas nas instituições, “é preciso reconhecer, entretanto, que é grande o peso das políticas institucionais e o poder do Estado na definição das formas de ensinar e aprender na universidade”

(CUNHA, 2005, p. 60). Como reflexo da atual conjuntura econômica e social (domínio do mercado), as políticas públicas estão sendo definidas com base em princípios que atendam à lógica liberal. Quando analisamos o processo de avaliação definido pelas políticas, notamos que são medidas avaliativas que visam à competitividade entre as instituições de ensino, ao classificá-las segundo padrões pré-estabelecidos de qualidade.

Estas questões que envolvem a avaliação são complexas, geram dúvidas e questionamentos tanto no que se refere ao método utilizado como aos resultados obtidos. Em grande parte, isso ocorre devido aos critérios de avaliação não serem bem definidos, não apresentarem com clareza seus objetivos. Concordamos, nesse sentido, com Cunha (2005, p. 14) quando destaca:

Avaliar em razão de quê? Como não foram explicitadas as respostas para as indagações chaves – Universidade para quê? Para quem? Qual a sua finalidade? –, o parâmetro de qualidade não se delineou com clareza, favorecendo a tendência tradicional, atingida pela forte onda de privilégio do mercado, própria dos tempos atuais.

Ao voltarmos os olhos para a universidade, podemos afirmar que o reflexo desta situação está na relação entre ela e o Estado. Os processos avaliativos praticados nas universidades estão priorizando o controle, com o intuito de atender à perpetuação do modelo social vigente. Entretanto é preciso reconhecer que fazemos parte de uma sociedade capitalista e que tais sistemas avaliativos são influenciados pelo aspecto político.

As universidades, assim como as demais Instituições de Ensino Superior devem assumir uma posição ativa perante esta situação. Evidentemente, é essencial considerarmos as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, mas não podemos nos conformar com esse controle influenciado pela lógica liberal.

Pimenta e Anastasiou (2010) defendem que “a universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais [...]” (p. 173). Com esse posicionamento, desenvolvendo ações que caminhem para esta via de reflexão, as instituições têm possibilidade de se reforçar internamente para poder lutar contra à imposição de determinados processos avaliativos. É importante uma mudança que se inicie dentro da instituição

por meio de uma cultura institucional para que consiga alcançar resultados perante as determinações estatais.

Quando nos propomos a analisar o ensino superior à luz das políticas educacionais, tanto internas como externas, é fundamental pensarmos que temos sido influenciados pelas políticas neoliberais e estas direcionam cada vez mais as políticas educacionais no país e no mundo. Uma das principais questões a se pensar é o fato da crescente privatização do ensino, o que traz como consequência menor participação do Estado no que diz respeito às suas responsabilidades com a educação e maior abertura aos organismos internacionais nas decisões político-educacionais.

Os reflexos no ensino superior estão cada vez maiores, e precisamos atentar para este aspecto, visto que as discussões não podem cessar, sobretudo, no que se refere à formação de professores, ao sistema avaliativo, à concepção de educação que se propõe e, até mesmo, ao entendimento do que seja ensinar, com o intuito de estabelecermos novas alternativas para o sistema avaliativo do ensino superior.

A expansão do ensino superior não só no Brasil como no mundo tem sido considerável, e nos coloca, entre outras questões, a regulação do Estado e a cultura desenvolvida pelas instituições de ensino superior no que se refere à avaliação. Esse controle por parte do Estado será caracterizado ao longo da discussão, entretanto é importante considerar sobre que tipo de avaliação nós estamos nos referindo, que tipo de cultura avaliativa tem permeado as instituições de ensino superior, mais especificamente as universidades.

Muitas são as ações definidas pelas políticas educacionais que são utilizadas para avaliar o ensino superior. Entre elas podemos citar o Índice Geral de Cursos das Instituições de Educação Superior (IGC). Ele é um índice que classifica as instituições de ensino superior em relação à qualidade de ensino e pode ser caracterizado como um sistema de regulação do ensino superior, já que seus índices geram a competitividade entre as instituições por serem divulgadas as notas obtidas por cada instituição.

Ao observarmos a reação que esses dados geram, torna-se patente que a competição passa a ser valorizada no que se refere à avaliação. Além disto, o aspecto mercadológico tem ganhado espaço no sistema educacional, passando a ditar regras aos índices de avaliação, de modo a atender àquilo que o sistema vigente estipula como sendo importante de se avaliar.

O crescimento no número de instituições de ensino superior também se reflete neste cenário das avaliações. A legislação que rege a educação brasileira, LDB 9394/96, favorece, em seu artigo 7º, a expansão de instituições de ensino superior privadas, ao autorizar a instauração de “[...] instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa [...]”. A influência na forma como as instituições definem seu trabalho é visível, uma vez que, com o aumento das instituições, a prioridade consiste em alcançar índices altos nas avaliações com o objetivo de conquistar um número maior de alunos e um bom posicionamento nas avaliações.

Como Welter *et al.* (2006, p. 7) afirmam:

Avaliação e quantidade passam a ser sinônimos, tanto que as universidades e a própria sociedade passaram a ser reféns de uma avaliação reduzida à lógica de critérios definidos de cima para baixo sem uma percepção da realidade local. O produto final da avaliação externa é, pois, regulado pelo estado e fundamenta-se na lógica do mercado, que, por sua vez, é fundada na ideologia neoliberal.

Com isso, o Estado passa a reduzir sua intervenção na educação, posto que tem transferido ao setor privado várias responsabilidades até então estatais, como, por exemplo, o financiamento da educação.

Podemos observar, portanto, que os sistemas de avaliação praticados no ensino superior vêm seguindo dois caminhos: atender às transformações econômicas e sociais e, ao mesmo tempo, atender aos propósitos políticos. De forma semelhante, pratica-se o controle perante as instituições de ensino superior e se utiliza deste para ampliar a competição entre elas. Isso evidencia a força das políticas de avaliação, uma vez que direcionam o sistema educacional, conforme evidencia Ribeiro (2011, p. 62) ao afirmar que “os processos de avaliação são, portanto, políticas públicas com grande capacidade para promover mudanças e adequações nos sistemas de ensino frente às demandas sociais”.

Esse cenário de transformações nos faz pensar sobre o papel do ensino superior e das universidades. A lógica mercadológica vem se instaurando de forma rápida na educação e interfere diretamente nas políticas para o ensino superior, criando novos padrões institucionais e estruturais. Além disso,

Todos esses aspectos sinalizam a efetivação de um novo parâmetro político-pedagógico, qual seja, a adoção de uma “pedagogia da concorrência, da eficiência, dos resultados e da produtividade” vinculada à lógica de mercado, o que pode ser amplamente observado no processo de reconfiguração do ensino superior (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

A influência de princípios do mercado favorece a mudança na identidade e na diversificação das instituições de ensino superior, além de ocorrer de maneira muito acelerada.

3.1 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: BREVE ANÁLISE

Ao discutirmos a forma como as políticas de avaliação estão sendo colocadas em prática, torna-se evidente que precisamos, antes de tudo, considerar que a avaliação em si não é uma questão negativa, pelo contrário, ela deve ocorrer com o objetivo de promover mudanças. Segundo Libâneo (2004, p. 235), a "avaliação diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa visando a emitir um juízo de valor" e, com base nesse processo, tomar decisões.

Na década de 1990, o Estado passou a propor uma reforma no sistema educacional, medida que passou a ser reforçada pelas diretrizes propostas na LDB9394/96 e pelas influências dos organismos internacionais.

A ideia básica presente nas reformas educativas, nas décadas de 80 e 90, em consonância com os organismos internacionais, é que os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade (DOURADO; CATANI, 1999, p. 9).

Diante desta tendência, fica complicado manter um nível de boas condições considerando que as exigências são outras.

Um dos sistemas avaliativos que foram instaurados após esta reforma para o ensino superior foi o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o qual tinha como foco “[...] rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a melhoria da qualidade e a pertinência das atividades desenvolvidas” (LEITE; MOROSINI, 1997, p. 132).

De acordo com as autoras, o PAIUB era composto por etapas de avaliação: 1ª) Diagnóstico – análise dos dados quantitativos da instituição; 2ª) Avaliação interna – sendo uma autoavaliação, realizada pela comunidade acadêmica, e uma consolidação dos dados, pela comissão de avaliação da instituição; 3ª) Avaliação externa – constituída por acadêmicos de outras instituições, profissionais da área, representantes de entidades científicas, profissionais, empregadores, entre outros; 4ª) Reavaliação interna – com base nos resultados obtidos, seria feita uma análise com a comunidade acadêmica; 5ª) Realimentação e difusão – reconsolidação dos dados, a tomada de decisões das ações a implementar e a publicação dos resultados.

Este sistema de avaliação demonstra a valorização da autoavaliação nas instituições, tem o intuito de alcançar novas ações para as melhorias necessárias. A autoavaliação deve ser trabalhada a partir de um objetivo comum à universidade. Considerando seu papel social e seus objetivos como uma instituição formadora, pode ser um meio para se criar uma cultura institucional de avaliação. Segundo Polidori, Araújo e Barreyro (2006, p. 427),

O PAIUB foi estabelecido a partir da Comissão Nacional para Avaliação das Universidades Brasileiras, criada em julho de 1993 [...], o programa foi elaborado seguindo os princípios de: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade do processo de avaliação.

As discussões referentes a este sistema foram muitas, entretanto ele não conseguiu atender àquilo que o sistema educacional necessitava em relação à avaliação do ensino superior, e acabou sendo substituído pelo Exame Nacional de Cursos – ENC, mais conhecido como “Provão”, após inúmeras discussões de setores públicos, acadêmicos e sociedade civil. A avaliação, passou a priorizar a análise dos cursos de graduação e não mais das instituições em si. De um modo geral, o que está por trás desta política avaliativa é o fato de o papel das universidades deixar de ser considerado como instituição formativa e ser reduzido à formação de profissionais de acordo com as demandas do mercado. Além disso, o Estado volta-se ao controle do desempenho das instituições (ROTHEN, 2006).

O sistema econômico, mais uma vez, é transferido para a educação, neste caso para o ensino superior. Toda essa situação não ocorreu rapidamente, ela

envolveu muitas discussões nas diferentes esferas da sociedade e, paulatinamente, foi se estruturando, até que, em 2003, foi criada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), que desenvolveu uma proposta de elaborar ações para uma reconfiguração do sistema de avaliação da Educação Superior (MAUÉS, 2008).

A instituição de um novo sistema avaliativo para o ensino superior se mostra complexa, visto que fica evidente que novos caminhos deveriam ser trilhados, considerando que o sistema de avaliação praticado até aquele momento não atendia adequadamente ao que se propunha como avaliação. As ideias em relação ao sistema avaliativo são diversificadas. Logo, cada pessoa possui ideologias do que seja o mais adequado a se avaliar. Em virtude disso, a complexidade que envolve essa discussão, assim como a responsabilidade desta comissão são fatores importantes a serem considerados.

Essas discussões nortearam para um novo sistema de avaliação que foi intitulado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, por meio da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a). As diretrizes para este sistema partem dos seguintes elementos: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Podemos observar que a avaliação institucional passa a ocupar espaço central neste sistema, considerando tanto a avaliação interna como externa.

A autoavaliação representa, neste sistema avaliativo, o ponto de partida para a criação de uma cultura de avaliação nas instituições, por ser importante no momento em que outras avaliações forem desenvolvidas. Uma visão geral da instituição por parte de seus atores é fundamental para seu bom desenvolvimento. Diante disso, é possível “[...] envolver na autoavaliação a comunidade acadêmica para comprometê-la nas descobertas, de forma participativa, com a finalidade de melhorar ou reforçar aspectos detectados pelas IES que sejam relevantes para os atores institucionais” (POLIDORI; ARAUJO; BARREYRO, 2006, p. 432).

Neste contexto, é preciso constituir uma cultura avaliativa com princípios que fortaleçam a instituição e que não tenham como único objetivo atender às normatizações impostas pelo sistema vigente. A autoavaliação possui força para modificar realidades, todavia desde que seja praticada por meio da reflexão, como forma de promover o desenvolvimento de todos os envolvidos.

As avaliações externas também fazem parte dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A avaliação externa das instituições de ensino superior parte dos seguintes princípios:

- Respeito às peculiaridades históricas e características institucionais de cada IES;
- Observação da missão e do processo de autoavaliação da instituição como pontos de partida e elementos fundamentais da avaliação realizada por pares externos;
- Realização de um adequado processo de autoavaliação, com identificação das potencialidades e fragilidades de cada IES, com a finalidade de desenvolver projetos voltados à melhoria da qualidade acadêmica;
- Manutenção constante do processo de autoavaliação, com a assimilação das recomendações resultantes do processo de avaliação externa;
- Elaboração de relatório de avaliação externa que sirva como referencial básico para o aperfeiçoamento da instituição, que ofereça subsídios para o aperfeiçoamento da política de educação superior e que forneça elementos para os processos regulatórios do sistema educativo (BRASIL, 2005, p. 13).

O documento evidencia um projeto de avaliação com caráter formativo, por indicar em seu texto itens de avaliação que apresentam essa característica, mas, na prática, essas avaliações causam receio no avaliado, visto que o objetivo, muitas vezes, resume-se a obter um bom conceito perante os avaliadores externos. E é neste momento que a ideia de avaliação formativa proposta nas diretrizes entra em contradição com o que vem sendo praticado nas universidades de forma mais específica.

No âmbito das universidades, constatamos, com base na literatura, que o bom desempenho nas avaliações assumiu caráter financeiro, uma vez que os índices altos se refletirão em maiores recursos para a instituição conseqüentemente. Embora isso dependa muito da forma como a universidade concebe a avaliação, como ela lida com o sistema avaliativo.

No SINAES, há um momento de avaliação que está a cargo dos estudantes. Eles são atores nesse processo avaliativo. Isso ocorre por meio do Exame Nacional

de Desempenho dos Estudantes – ENADE, que, segundo a Lei nº 10.861/2004 em seu art. 5º, define que o exame

[...] aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para o ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004b).

Fica evidenciado, portanto, que o objetivo maior é a avaliação da formação profissional, de modo que as competências sejam valorizadas. Isso é resultado da nova conjuntura social, em que o Estado deixa de assumir determinadas responsabilidades e o mercado apropria-se da situação, controlando e ditando as regras a serem seguidas.

O SINAES, em seu discurso, prioriza uma avaliação emancipatória, mas a aplicação desta é um dos obstáculos a ser superado, porquanto, se analisarmos as universidades, encontramos a realidade descrita por Zabalza (2004, p. 27) em que “[...] numerosos mecanismos de controle foram sendo gerados nas instituições universitárias em razão dos poderes políticos. Muitos desses mecanismos de controle foram vinculados às políticas de financiamento e controle de qualidade”.

Criam-se padrões a serem seguidos pelas universidades. Com o propósito de atingir um alto nível nas avaliações, são privilegiados mais os “*rankings*” do que seu papel social.

O poder dos sistemas externos de avaliação é muito forte. As universidades estão atendendo aos requisitos por eles estabelecidos. De fato, as políticas externas definem quais políticas internas devam ser instituídas, apesar de a universidade deter sua autonomia.

Ao analisarmos, sob o foco desta pesquisa, a formação pedagógica dos professores universitários, constatamos que esta é amplamente influenciada pelo sistema das políticas externas. Ao descrevermos, de forma breve, os objetivos dos sistemas externos de avaliação das instituições de ensino superior para as universidades, verificamos que as exigências giram em torno das competências, ou seja, a universidade precisa considerar este princípio para definir suas ações.

Os critérios de avaliação vão direcionar a concepção de educação que se tem, assim como a ideia de qual é o tipo de professor mais adequado para atender aos objetivos propostos. Esta relação é complexa e exige reflexão constante, considerando que as políticas externas, apesar de serem definidas por minorias, afetam diretamente toda a universidade. As universidades ficam acuadas, embora possuam autonomia em relação ao que é proposto como ideal a ser alcançado. Para Cunha (2005, 76), “a rapidez com que são implementadas as novas diretrizes destoam do ritmo natural da reflexão acadêmica que, geralmente, é mais lento e está acostumado a certo distanciamento dos fatos para empreender a sua interpretação”.

Essa realidade advinda dos processos avaliativos interfere na maneira como a universidade (foco deste estudo) conceberá o ensino. Com as políticas caminhando para o novo discurso, podemos afirmar que as palavras que passaram a ser valorizadas são competência e produtividade, ou seja, a preocupação com os resultados finais e não mais com o processo.

Cabe às universidades utilizarem sua autonomia para criar uma cultura em que seja possível lidar com tais políticas de forma diferente, ter um posicionamento mais ativo para ações transformadoras que não sejam apenas de conformismo. Utilizarem-se das próprias políticas externas para buscarem soluções é um caminho possível e desejável.

As políticas definidas para o ensino superior, como já foi citado, modificam-se de acordo com o momento histórico e com os interesses políticos, por isso, é fundamental as universidades se respaldarem nestes momentos de mudança, porque, se ficarem apenas na situação de meras receptoras das normas dos órgãos superiores, com certeza, seu desenvolvimento enquanto instituição formativa não vai caminhar.

Visando atender às políticas externas, é evidente que o papel desempenhado pelos docentes universitários aos poucos perde de vista o sentido de sua profissão. Para Cunha (2005, p. 24), “[...] atender aos parâmetros avaliativos passou a ser o principal papel do professor”, desta forma, ele tende a se afastar do processo educativo.

Os professores, ao tentarem alcançar aquilo que lhes é imposto, são afetados pelo excesso de trabalho e, muitas vezes, responsabilizam-se pelo mau desempenho nos sistemas avaliativos, desconsiderando que isso é resultado de

várias causas e não somente de seu trabalho. Cunha (2005, p. 67) defende que “[...] a concepção de educação que o Estado-avaliador vem impondo sobre as universidades redundava numa concepção de docência que contraria as posições ligadas ao paradigma emancipatório”.

As críticas precisam ser feitas, porém adotar uma postura dentro das universidades que conceba os sistemas avaliativos como meio de emancipação e não somente como obtenção de “notas” se faz urgente no âmbito do ensino superior. Pequenas ações dentro da instituição podem fazer a diferença. Um bom começo seria rever a maneira como a autoavaliação vem sendo praticada. Se ela está apenas como algo que precisa ser aplicado para ser apresentado aos avaliadores, ou se, com base nela, é feita uma análise e discussão dos dados com os atores envolvidos com o objetivo de alcançar mudanças efetivas na maneira de ser da universidade.

São situações a se pensar, uma vez que o caminho é longo, especialmente quando se trata de romper ideologias historicamente construídas, como foi possível verificar na breve explanação das políticas para o ensino superior, assim como dos instrumentos de avaliação deste nível de ensino.

Consideramos que tais políticas interferem diretamente na forma como as instituições concebem a docência e a formação pedagógica. Fatores esses que necessitam ser definidos e discutidos para que a proposta da formação pedagógica se estabeleça nas universidades.

4 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A formação para o magistério superior é um tema que ganha destaque, em especial, pela ampliação do ensino superior. Autores como Anastasiou (2005), Isaia (2005), Masetto (1998) e Vasconcelos (1996) defendem que é fundamental haver uma formação pedagógica aos docentes universitários.

Esta necessidade reafirma-se pela diversidade de profissionais que compõe o nível superior. Vários profissionais com formação diferenciada dele fazem parte, embora possuam características comuns, entre elas a docência universitária. São também responsáveis pela formação dos futuros profissionais, e uma parte desses alunos atuará nesta mesma profissão.

As políticas públicas necessitam caminhar para a efetivação de ações que auxiliem o ensino superior no que se refere à formação de seus docentes. Para isso, é preciso definir parâmetros claros. As discussões em eventos da área de formação de professores, entre outros, a exemplo da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, têm priorizado discussões sobre o tema formação do professor universitário, evidenciando sua relevância. Por outro lado, vários autores, como mencionamos, partiram para a busca e análise das possibilidades que uma formação pedagógica pode gerar tanto ao professor quanto aos alunos (em grande parte também futuros professores).

Antes de iniciarmos as reflexões em torno desta temática, é oportuno mencionar que, para ser professor, faz-se necessário compreender o processo de ensino-aprendizagem, já que “sabemos que [...] ensinar implica outros conhecimentos, habilidades e atitudes [...]” (AMARAL, 2004, p. 140) que não somente transmitir informações.

Diante disso, podemos afirmar que toda profissão exige um saber específico e com a educação não é diferente. O professor universitário tem contato com características específicas em seu trabalho, embora, na sua formação como profissional, não devesse abarcar somente a valorização do conhecimento e o domínio de métodos. Na realidade, o que acontece é a valorização do conhecimento da área em que atua, ainda que consideremos que este deva, sim, estar presente, mas não pode ser o único elemento de constituição deste profissional.

Vasconcelos (1996, p. 1) esclarece que “o aspecto da competência pedagógica envolve, na verdade, muito mais do que o simples domínio de métodos e técnicas”, porque ela possibilita uma postura diferenciada em relação ao trabalho docente. O domínio técnico não é suficiente para o exercício docente, embora grande parte dos docentes atue nesta perspectiva, até mesmo pela falta de conhecimento sobre esta problemática, aliada ao fato de que “[...] a maioria dos professores do ensino superior não teve a possibilidade de se apropriar de saberes e habilidades referentes à docência” (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2005, p. 205). Este pouco contato torna-se um grande problema ao ensino superior e requer a utilização de medidas que o amenizem.

Como a docência universitária se constitui por profissionais das mais diversas áreas, é interessante a classificação definida por Behrens (1998, p. 57) em relação aos quatro tipos de grupos de professores que exercem a docência no ensino superior: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico; d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Há diversificados profissionais que, em sua maioria, não passaram por uma formação pedagógica. O caso se agrava nos cursos de Bacharelado, sobretudo naqueles em que os aspectos pedagógicos não são contemplados. Nas licenciaturas, há, de certo modo, um contato, ainda que mínimo, com elementos pedagógicos. Como consequência, temos que:

Esta insuficiência na formação da área pedagógica conduz docentes que assumem a carreira na universidade a repetir com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo pelo docente que, como especialista o domina, e reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, visando o sucesso nos exames. (ANASTASIOU, 2005, p. 147-148).

A falta de políticas que definam qual tipo de formação deve ter este profissional gera as dúvidas em relação ao professor universitário. As recomendações estão direcionadas aos espaços onde estas acontecem: em nível de

mestrado e doutorado. A principal lei que trata da educação brasileira em seus diversos níveis e modalidades, a LDB 9394/96, não faz referência a uma formação pedagógica para os professores do ensino superior. Diante disso, basta atender às exigências de titulação, que, reconhecemos, são importantes, mas não devem ser utilizadas como única alternativa.

Refletir sobre a prática docente é um dos elementos mais importantes da atuação docente e, a partir do momento que se possui o conhecimento pedagógico, este processo de idas e vindas refletidas faz com que haja crescimento profissional, intelectual e até mesmo pessoal. Este último é um aspecto relevante a toda profissão, já que priorizamos o pressuposto de que o professor precisa se ver como sujeito de sua profissão para se engajar nas descobertas permitidas pela reflexão.

Encontramos realidades diversas em relação à docência no ensino superior, como, por exemplo, alguns docentes acreditarem ser suficiente dominar o conteúdo da disciplina que ministra para ser um bom professor. Ademais, a profissão docente descaracterizada com frequência por alguns desses profissionais. De fato, muitos deles dedicam-se à docência algumas horas e, quando questionados sobre sua profissão, mencionam a que lhes garante prestígio, atuando como professor nas horas vagas, isto é, colocam a docência em segundo plano, que, ao final do mês, garante-lhes uma renda a mais. Este é um cenário lamentável para aqueles que valorizam a docência e a compreendem sob uma perspectiva contrária à que mencionamos.

Quando esses professores assumem que trabalham também como docentes, procuram integrar o termo universitário por causar impacto e gerar status. A preocupação em relação à essência da profissão docente é escassa, já que “os erros e acertos vão caracterizando sua caminhada acadêmica” (BEHRENS, 1998, p. 60).

Por meio de leituras a respeito da temática, percebemos que existem algumas instituições de ensino superior preocupadas com a formação pedagógica de seus docentes, visto que existem programas de formação voltados a esta questão, uma realidade que poderia ser vivenciada pelas demais instituições. Zabalza (2004, p. 156) defende a ideia de

[...] elaborar planos de formação para a docência que especifiquem as prioridades, os responsáveis e os recursos para seu

desenvolvimento. Eles deveriam ser apresentados como propostas básicas, as quais iriam ramificando-se nas instâncias intermediárias (faculdades, departamentos, áreas de conhecimento, etc.) como iniciativas concretas de formação.

Oferecer apoio aos docentes é uma atitude que as instituições devem tomar, pautando-se no objetivo de constituir a docência caso esse professor não tenha contato com o ambiente pedagógico. As possibilidades para a realização desta perspectiva são muitas, porém defini-las no momento não é o intuito desta investigação.

Isaia (2005, p. 66), em suas pesquisas, destaca que as principais dificuldades para o aprimoramento pedagógico de parte dos docentes existem, porque

[...] esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolvam esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos.

Seria interessante integrar o auxílio institucional com a vontade do professor de compreender os saberes necessários à sua atuação, mas os obstáculos existem devido à resistência natural que o ser humano tem à mudança. Existem possibilidades, todavia é necessário que as políticas direcionadas ao ensino superior criem diretrizes que caminhem para esta conquista. Para isso, pesquisas referentes ao tema são vitais, as quais permitem delimitar possibilidades de efetivação para uma docência significativa.

Com esta pesquisa, não pretendemos obter respostas conclusivas para o problema levantado, e sim problematizar a formação dos profissionais que atuam na docência superior e chamar a atenção para um aspecto que merece destaque e que, na realidade, tem recebido pouca atenção, caminhando, por isso, lentamente.

4.1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

As transformações que a sociedade vem passando contribuem para a mudança na concepção de educação. Tal situação influencia todas as estruturas

que compõem a educação, entre elas a formação do professor. As discussões a esse respeito têm sido ampliadas de maneira muito satisfatória, mas acreditamos que haja um longo caminho a ser percorrido para que as dificuldades presentes sejam superadas. A especificidade da profissão docente não é reconhecida devidamente, e isso vem acompanhado das mudanças referentes ao papel da escola, da concepção que se tem em relação ao conhecimento escolar e até mesmo da profissão do professor, além do novo perfil dos alunos.

Esta realidade exige da escola e do sistema educativo novas atitudes, que consigam atender às necessidades para oferecer um ensino de qualidade voltado ao processo de formação humana, que tenha como um de seus objetivos superar as desigualdades sociais. Tal mudança demanda “[...] aderir à perspectiva, mais complexa, da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (LIMA, 2004, p. 18).

A visão que se tem de educação torna-se complexa, ainda mais para o contexto da formação de professores para a educação superior, a qual precisa superar a ideia de que para ser professor basta o domínio do conteúdo e um domínio técnico para transmitir os conhecimentos. Segundo Pimenta (2000, p. 30), a “[...] formação sempre passa pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”. A prevalência de uns em detrimento dos outros precisa ser superada, sendo a reflexão um dos melhores meios para se atingir esse objetivo.

Compreendemos que a formação para a docência deve abarcar várias áreas do saber, tanto experienciais como pessoais, mas notamos que a formação pedagógica tem sido pouco questionada no âmbito da educação superior. Diante disso, ressaltamos a necessidade de integração entre os saberes na formação docente. O ponto inicial é compreender que a formação pedagógica vai além de uma simples técnica metodológica em que os professores se baseiam para ministrar suas aulas.

A formação pedagógica enfrenta muitas dificuldades já que os cursos de nível superior tentam abarcar os conhecimentos específicos da área para que consigam formar de um jeito mais rápido, deixando pouco espaço para a questão pedagógica. A situação agrava-se para os bacharéis que se tornarão professores, porque a formação pedagógica, quando é realizada, se dá em cursos de lato ou

stricto sensu, geralmente por meio de uma disciplina com carga horária insuficiente para promover o conhecimento necessário para a atuação na docência. Consideramos que a formação pedagógica não pode ser resumida a esta disciplina, por possuir uma dimensão específica e complexa, visto que ser professor envolve uma rede de dimensões como, por exemplo, o pessoal e o profissional.

As dificuldades existem e são difíceis de serem superadas. Contudo, as possibilidades também existem e podem ser iniciadas com pequenas ações que, em conjunto, poderão fazer a diferença. Por isso, cada professor poderia repensar sua prática para desenvolver um trabalho voltado à transformação da realidade.

Os elementos constitutivos desta formação pedagógica precisam estar em consonância com as particularidades da profissão do professor universitário, uma vez que ser docente universitário

[...] é uma tarefa complexa e exigente, do ponto de vista intelectual, e envolve saberes específicos, incluindo saberes de índole didático-pedagógica, que podem ser adquiridos e melhorados, desde que se tenha em conta a especificidade de contextos de trabalho e de ensino dos docentes, seu perfil e suas expectativas. Isso significa que não devem ser feitas transferências apressadas de experiências de sucesso mas relativas à formação de professores de outros níveis de ensino que não têm em conta situações pedagógicas concretas do ensino universitário (CACHAPUZ, 2002, p. 124).

Uma proposta de formação pedagógica precisa estar atenta a esses fatores, visto que ela alcançará pontos positivos se partir de uma análise da realidade na qual está inserida para, em seguida, promover ações a fim de atendê-las. E não apenas focar-se na concepção tradicional de formação, visando ao desenvolvimento profissional, porque ela vai mais além.

Em pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), as questões de cunho pedagógico foram elencadas como um dos graves problemas enfrentados tanto pelos professores quanto pelos alunos (LEITE *et al.*, 1998). Ao buscar na literatura mais informações sobre o aspecto pedagógico, deparamo-nos com outras pesquisas que trazem a mesma preocupação. Vale pensarmos na importância que a formação pedagógica tem e que as consequências de sua ausência afetam ambos os lados: os docentes e os alunos.

A formação pedagógica oferece um amplo suporte ao professor no que diz respeito ao trabalho docente. Nesse sentido, ela envolve conhecimentos em relação

à universidade, ao processo educativo, às concepções que se tem de educação, de sociedade, etc. Muitos elementos importantes estão nas raízes da formação pedagógica, mas infelizmente parece que ela tem sido percebida com algo desnecessário. Até mesmo a própria legislação não se refere claramente à formação pedagógica, mencionando apenas que a formação do professor do ensino superior deverá ocorrer. Fica, portanto, a cargo de cada instituição definir sua forma de desenvolvimento. Isso revela que a formação pedagógica não tem recebido a atenção que merece, enfim, a ideia de que para ensinar basta dominar o conteúdo específico tem ganhado força a cada dia e perde-se, assim, o sentido da docência.

Outro fator que precisamos analisar neste momento é a maneira como a pesquisa e o ensino estão se distanciando dentro das instituições de ensino superior, o que reforça ainda mais a situação de desvalorização do caráter pedagógico na atuação do docente universitário. Segundo Pachane (2003, p. 51), “ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e com os critérios de avaliação premiam apenas a segunda. Uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico”. Como reflexo, temos a descaracterização do âmbito pedagógico.

Os professores universitários passam a ser “valorizados” conforme a quantidade de produção científica que possuem. Consideramos que esse elemento constitui sim seu trabalho, mas não pode ser utilizado como único e exclusivo desempenho para caracterizá-lo como um bom professor.

Alguns professores reconhecem a falta de uma formação pedagógica. Em pesquisa realizada por Vasconcellos (2005), para sua tese de doutorado, 16,73% dos professores entrevistados apontaram a formação pedagógica como um dos principais problemas enfrentados no ensino superior. A preocupação existe e isso evidencia que há interesse por parte de muitos docentes em melhorar seu trabalho. Em contrapartida, existem aqueles convictos de que seu trabalho está bom, não admitindo mudanças e muito menos a interferência. Veiga e Castanho (2000, p. 190), esclarecem:

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

Vale ressaltar que o saber docente recebe muitas influências por ser um “[...] saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. O saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2011, p. 54). O professor sofre influências externas na construção do conhecimento, ele não produz seu saber sozinho, parte de um ponto pré-determinado, seja pelo Estado, pela instituição formadora e até mesmo pelas experiências que vivencia em seu processo formativo.

Tudo isso mostra o quão complexa é a formação docente, para a qual não basta “saber ensinar”, é preciso refletir sobre: “o que ensinar?”, “para que ensinar?” “como ensinar?”, entretanto, quantos profissionais fazem isso? Questões estas fundamentais a uma proposta de formação pedagógica.

De acordo com Leite *et al.* (1998, p. 50), “a ênfase pedagógica pode tornar possível a interrogação dos paradigmas da modernidade, para permitir a busca de novos referenciais numa perspectiva de emancipação humana”, um papel fundamental no processo de formação docente. Neste sentido, afirma Freire (1996, p. 103):

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica.

O grande problema que se coloca é a opção de alguns docentes por desconsiderar isso, por acreditar que o domínio dos conteúdos é o que constitui o professor. Esta concepção é fortíssima entre os professores universitários. Em razão disso, enfatizamos a importância da reflexão por parte do professor universitário no que se refere à sua formação pedagógica. Como sinaliza Freire (1996, p. 39), “[...] 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 próxima prática”. Com isso, a prática do professor pode evidenciar até que ponto sua formação está contribuindo para os propósitos de emancipação humana perante todos, princípio esse no qual a educação deve se fundamentar.

Devemos tomar cuidado em relação à maneira como concebemos o termo reflexão, uma vez que todos os professores, de certa forma, são reflexivos. Ao abordar o termo reflexão, concordamos com Zeichner (2008, p. 546) ao defender que

[...] precisamos reconhecer que a “reflexão” por si mesma significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como. Diferentes arcabouços conceituais têm sido desenvolvidos, ao longo dos anos, em vários países, para descrever modos distintos de se definir o foco e a qualidade da “reflexão”.

Por meio da reflexão, o processo formativo pode ser reavaliado e, assim, promover o interesse por parte das instituições e dos professores em relação à formação pedagógica. Vale ressaltar que essa reflexão deve ser feita tanto pelos professores como pelas instituições, já que estas detêm sua parcela de responsabilidade na formação de seus docentes. Discutiremos esse aspecto no decorrer da pesquisa, mas evidenciamos que um dos pontos de interferência na reflexão por parte dos docentes é o contexto no qual ele está atuando. As instituições sofrem influências externas de acordo com determinações normativas provenientes em grande parte dos interesses do mercado de trabalho, o que gera mais complicações para a atividade docente.

As políticas educacionais ainda não são suficientes para fornecer uma formação efetiva aos professores não só em nível superior, como em todos os níveis de ensino.

Como mencionamos anteriormente, os desafios não são provenientes somente destes aspectos, outros estão presentes, embora acreditemos que a definição de políticas que valorizem a formação pedagógica nas instituições de ensino superior se fazem urgentes. Um dos motivos para que elas não estejam acontecendo pode ser pelo fato de grande parte dos docentes universitários, especialmente nos cursos de bacharelado, defender que o papel do professor universitário é ser pesquisador. Essa defesa é válida, porém ser pesquisador não pode ocupar o lugar da função de ser professor por não oferecer garantias de uma boa prática docente, já que a docência, assim como qualquer outra área profissional, exige um saber específico.

Há uma tendência de considerar o professor universitário como um profissional para além da docência, e isso, em muitos casos, acontece por desenvolver atividades complementares. Entretanto, no momento em que se atua como professor é preciso valorizar a docência como profissão e, de igual forma, desempenhar bem suas outras atividades, visto que sua docência pode ser ainda mais efetiva. “[...] não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98).

O professor detém esse “poder” de transformação, mas para atingi-lo necessita ter uma base sólida que lhe ofereça condições de realizar um trabalho que alcance tal objetivo; precisa constituir sua profissão a partir de saberes dos mais variados, e um deles pode ser tido como essencial na formação docente: o que se refere ao pedagógico, aquele que caracteriza a docência. Esses saberes plurais são os que favorecem a construção da professoralidade docente. A formação é

Como uma rede de relações implica necessariamente compreendê-la dos seguintes pontos: a atenção ao papel da reflexão; as relações entre a teoria e a prática pedagógica; a análise de situações pedagógicas; a transformação das representações e das práticas; as observações entre professores; a percepção de como acontece a ação pedagógica – o saber-fazer e o saber-saber; a metacomunicação entre professores e entre os professores e seus alunos; o modo de interação através da rede de relações estabelecida para a apropriação dos conhecimentos; as histórias de vida dos professores – análise das trajetórias docentes; a experimentação e a experiência; interações e mediações possíveis sobre o saber e o saber-fazer (ISAIA, BOLZAN, 2007, p. 163).

Essas dimensões podem ser oferecidas em uma formação pedagógica que parta da docência como princípio essencial da profissão docente. O *know-how* defendido pelo atual sistema não pode servir de parâmetro para definir a formação docente. Ela vai além deste saber fazer, como estamos verificando na realização desta pesquisa. O professor universitário precisa ter um olhar diferenciado para sua profissão, percebê-la a mediante as dimensões que envolvem um saber plural na formação.

4.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: RESPONSABILIDADE DE QUEM?

Como já mencionamos, a formação pedagógica se mostra como um dos aspectos essenciais a ser seguido durante a formação do professor universitário que pode ser desenvolvida em qualquer estágio de trabalho em que o professor está. Entretanto, quando propomos a discussão em relação à formação deste professor, deparamo-nos com alguns questionamentos: *Que tipo de formação oferecer? Quais os agentes desta formação? A busca pela formação pedagógica é uma responsabilidade individual ou institucional?*

Podemos considerar que, em muitos casos, pela falta de compreensão do que seja formação pedagógica, a ação acaba por não se efetivar, uma vez que “a formação para o exercício do ensino superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas” (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 4).

As propostas de formação para o professor do ensino superior, geralmente, estão ligadas apenas à disciplina de Metodologia do Ensino Superior nos cursos de formação *lato sensu* e *stricto sensu*, visto que cada instituição a denomina e a organiza conforme seus objetivos (BRASIL, 1996). No entanto, essa formação passa a ser procurada pelo fato de ser requisito ao ingresso à docência universitária, uma formação no mínimo em *lato sensu*. Examinando essa circunstância, constatamos que não existe uma formação efetiva voltada ao ensinar, já que o domínio do conhecimento basta e, com isso, entramos em uma questão preocupante, a qual gera uma situação que não contribui para o processo formativo. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 36-37):

O professor é aquele que ensina, isto é dispõe os conhecimentos aos alunos. Se estes aprendem ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como uma concessão, como um favor, como uma forma de complementar seu salário, como um abnegado que vê no ensino uma forma de ajudar os outros, como um bico, etc.

Reafirmamos, aqui, que não basta o domínio das dimensões específicas (técnicas), mas é fundamental que o professor universitário domine o conjunto de saberes que envolve o processo ensino/aprendizagem. Aspectos esses que estão direcionados à relação construída entre professor e aluno, teoria e prática, a própria

concepção de educação, a metodologia mais adequada, o tipo de formação que tem sido oferecido, os objetivos a serem alcançados, os ideais que possibilitarão a transformação da realidade, entre muito outros que compõem uma formação pedagógica preocupada com a maneira como o ensino se desenvolve e como a aprendizagem acontece.

As políticas destinadas à formação de professores são escassas. Temos uma incorporação daquilo que o sistema vigente determina como sendo apropriado, visto que refletem exatamente aquilo que o mercado de trabalho exige no momento, uma formação aligeirada sem maiores preocupações em relação aos meios que são utilizados para atingir esse fim. Poucas são as medidas tomadas em relação à formação do professor universitário. O Relatório da Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspectiva docente, realizada em Paris em 1998, traz uma discussão, até então escassa, sobre a importância de se valorizar o docente do ensino superior. O documento expressa:

[...] a formação continuada dos professores do nível superior deixou até o momento muito a desejar. [...] Como podem os governos, a quem a qualidade do ensino preocupa tanto, investir tão pouco para oferecer ao pessoal dos estabelecimentos de ensino superior a possibilidade de melhorar seu desempenho no plano pedagógico? (UNESCO, 1998, p. 441).

A ideia de competência é evidenciada neste documento como decorrente do mercado de trabalho. O documento ressalta que não tem como objetivo (que nenhum) um professor que reúna em si as competências para ser um professor modelo, mas que “[...] a tendência será de incentivá-los a se especializarem em determinadas funções, para isso, cultivando atitudes correspondentes” (UNESCO, 1998, p. 438).

A maneira como a formação do docente é caracterizada é questionável, considerando que suas orientações estão voltadas a uma formação mais técnica, que é a exigência básica do mercado: competência. Com isso, o professor acaba se tornando um técnico que, por si mesmo, define como ocorrerá o processo de ensino e aprendizagem (ARCE, 2001).

Documentos elaborados por organismos externos possuem grande influência na definição das políticas educacionais, tanto no que se refere ao ensino como à

formação de professores, devido à necessidade de refletir sobre o papel do professor.

Ao analisarmos o documento citado, ao professor, particularmente diante de tais propostas políticas, cabe a atuação em diferentes áreas que envolvam seu trabalho. Essa atuação deve ser desenvolvida na instituição em que atua, podendo ocupar cargos de diretoria, coordenação de cursos, atuar em outros setores do local onde ele trabalha.

Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 39), essas discussões de organismos externos,

[...] têm conduzido à preocupação com a preparação dos docentes universitários, pois o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança.

As influências provenientes do mercado trabalho têm afetado a maneira como a formação de professores passou a se definir. Diante desta realidade, as instituições de ensino estão vivenciando um momento de reforma universitária devido às alterações provenientes da nova estrutura social, sendo afetadas pela mercadorização do sistema.

As transformações da última década foram muito profundas e, apesar de terem sido dominadas pela mercadorização da educação superior, não se reduziram a isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento (SANTOS, 2010, p. 62).

Por isto, torna-se válida uma formação que ofereça suporte ao professor para lidar com as mudanças ocorridas, de sorte que muitos professores ficam estagnados e desenvolvem um trabalho da mesma maneira como o faziam no início de sua docência, sem se questionar em relação à sua prática pedagógica. Ao discutir a formação de professores com base nos documentos elaborados por organismos internacionais, Arce (2001, p. 267) nos descreve como seria o seu perfil:

A formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim,

como parte desta análise teórica, refletir sobre sua prática, propor mudanças significativas na educação [...].

Diante de tal caracterização, consideramos que a formação pedagógica do professor universitário deve ser permanente, já que ela possibilita criar um ambiente em que os profissionais possam pensar sua prática, buscar a melhoria por meio da troca de experiências, propor novas ações, além de promover a integração de conhecimentos. A formação pedagógica valoriza aquilo que é comum entre os professores, que é a função docente.

A questão é qual formação oferecer aos professores do ensino superior, embora existam aqueles professores que defendem a concepção de que os conhecimentos específicos são os de base para ser um bom professor, enquanto outros partem da ideia de que o pedagógico é a essência da atuação docente. Assim, é preciso encontrar um equilíbrio sem prevalecer um sobre o outro, porque não consideramos que tais aspectos sejam dissociáveis, pelo contrário, complementam-se. Por isso, seria fundamental um respaldo legal para embasar esta formação, visto que cada instituição, quando promove a formação de seus docentes, fica desprovida de respaldo sobre como esta deverá acontecer.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 71),

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação humana), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes de experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Relacionar esses saberes é o ponto chave para a estruturação de uma formação pedagógica consistente, que auxilie o professor em seu trabalho.

Ao chegar ao ensino superior, o professor se depara com uma instituição diferenciada. Muitas vezes, são ex-alunos que agora se veem como docente da instituição, e, portanto, “[...] trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 79). Ante essa situação, é fundamental que as instituições estejam preparadas para oferecer um apoio a esses profissionais, porque, em alguns casos, o professor chega à universidade com uma

ideia concretizada do que seja um bom professor devido à sua experiência, por exemplo, como aluno. A reprodução do modelo que considera ser de um “bom professor” servirá como espelho para sua atuação. Porém nem sempre pode ser o melhor caminho, levando em consideração que a realidade é outra, as necessidades dos alunos se modificam com o passar do tempo, a própria estrutura da universidade não permanece sempre a mesma, são novas exigências às quais o professor precisa estar atento.

A identidade profissional do docente universitário precisa ser constituída e ele precisa confrontar seus saberes com a prática que desenvolve. O apoio da instituição neste processo torna-se essencial. Oferecer condições para o aprimoramento docente é um papel fundamental que as IES deveriam ter claramente definido, no entanto, a realidade mostra o contrário. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 89) explicam que

Valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente; significa também rever e modificar a precariedade da carreira docente nas diferentes instituições de ensino superior.

Se o professor obtiver esse apoio por parte da instituição em que atua, será possível ter meios para a construção e efetivação de sua identidade profissional. Porém, neste cenário, evidencia-se que a dúvida de quem deva ser o responsável pela formação pedagógica dos docentes universitários seja constante, porque não se tem definido nada a respeito, existem apenas algumas ações isoladas voltadas a essa formação.

Para ingressar no ensino superior, é exigido que o professor seja submetido a um processo de seleção, para o qual deve ter como formação mínima a formação em mestrado, embora haja variações entre as instituições quando definem tal requisito. Em geral, é realizada uma prova da área específica, uma prova didática, com o intuito de identificar como o professor desenvolve determinado conteúdo, e a análise de seu currículo.

Após esse processo, o professor que for considerado apto para a docência irá iniciar seu trabalho. Depois, poucas ações são realizadas pelas IES para verificar o desempenho deste profissional como docente, assim como são poucos os investimentos em formação continuada se comparada à necessidade que a

profissão docente exige. Muitas instituições, sobretudo as universidades, permitem que seus professores tenham licença para a realização de mestrado, doutorado, etc. Mas uma formação destinada especificamente ao trabalho docente pouco tem sido praticada nas instituições. A situação se agrava ainda mais nas instituições particulares.

Há uma confusão a respeito de quem são os agentes responsáveis por esta formação. As instituições de ensino superior têm a responsabilidade pela formação pedagógica de seus docentes, mas as ações caminham para a ideia de que esta formação deva partir do professor, por outro lado, estes já defendem que a instituição precisa oferecê-la. As universidades têm a responsabilidade de criar espaços que permitam o aperfeiçoamento de seus docentes, além de projetar elementos para políticas de formação. Segundo Zabalza (2004, p. 160), “obviamente, a ela corresponde também a responsabilidade de viabilizar os recursos necessários para que tal política de formação seja colocada em prática e não fique no mero enunciado político de intenções”. Acreditamos que essa tarefa não seja fácil, visto que as contradições existem, mas seria válido o investimento e a preocupação das instituições com a formação de seus docentes.

Consideramos que de nada adianta as instituições oferecerem essa proposta de formação pedagógica se os professores não aderirem. O que notamos, com base na literatura estudada, é que o docente do ensino superior se vê como detentor do saber e não aceita que um colega de trabalho venha ensinar a ele. A questão hierárquica atrapalha muito nesse processo e é preciso infundir em alguns professores universitários a ideia de que docência envolve tanto o ensino como a aprendizagem, e que ele faz parte disso, uma vez que, da mesma forma como ele ensina, ele aprende.

Contudo,

A instituição compreende o espaço da formação como o lugar de autonomia do profissional; e o profissional se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para o ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 5).

As instituições de ensino superior precisam promover ações mais efetivas em relação à formação pedagógica de seus docentes. Entretanto, em grande parte dos

processos de formação pedagógica, o mais comum são as participações em eventos, licença para o desenvolvimento de cursos em nível de mestrado e doutorado. O olhar diante da ação do professor em sala de aula e o seu desenvolvimento pedagógico nem sempre são colocados em questionamento, visto que se costuma verificar se seu currículo evidencia uma produção científica satisfatória, um nível de formação elevado, após esta constatação, presume-se que seja um bom professor, o que nem sempre corresponde à realidade. Para Vasconcellos (2005, p. 178),

No Brasil, acompanhando uma tendência internacional, adotamos a ideia de utilizar como indicadora da capacitação a titulação formal dos docentes nas instituições através da verificação da proporção de doutores, mestres, especializados e graduados. Essa ideia fundamenta-se no pressuposto de que a titulação formal melhora a qualidade dos docentes e de que quanto mais docentes titulados, mais capacitado o corpo docente da instituição.

O que estamos questionando é se realmente esses elementos são suficientes para uma análise do trabalho docente realizado nas IES. Uma das dificuldades apresentadas para a estruturação de uma formação nas instituições está relacionada ao fato de quem ministrará tal formação. Como argumenta Zabalza (2004, p. 162):

Como qualquer liderança, na universidade, não é tarefa fácil de levar adiante a formação. Os colegas apresentam fortes exigências de “legitimidade” e “credibilidade” a seus possíveis formadores. Eles não dariam, com facilidade, a qualquer um o título de formador, mesmo que a instituição tenha feito isso formalmente e tenha atribuído a ele essa função.

Compreendemos que isso seja reflexo da falta de uma cultura que valorize a formação do docente universitário, visto que esta sofre influências da racionalidade técnica, que concebe o ensinar como dominar os conteúdos. As barreiras nos cursos de bacharelado são ainda maiores, devido à formação pedagógica ser tida como responsabilidade das licenciaturas. A construção de uma cultura que valorize a formação do docente universitário é essencial.

As universidades, para desenvolverem uma formação neste nível, necessitam criar novos espaços, porque “[...] gera novos compromissos para a própria

instituição, a qual deverá oportunizar a existência de instâncias especializadas em formação que funcionam como estímulo e coordenação das iniciativas neste sentido” (ZABALZA, 2004, p. 163).

Por isto, concordamos com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 110) quando esclarecem que

É necessário estudar e propor encaminhamentos necessários ao envolvimento, à construção e à sistematização do coletivo que se pretenda atender. Embora estejamos advogando uma abrangência coletiva ao trabalho, é preciso destacar que a adesão deve ser voluntária, pois não se faz mudança por decreto.

Fica-nos evidente que a formação precisa de um apoio institucional, a possibilidade de um desenvolvimento melhor depende de um setor responsável pela formação pedagógica que tenha determinações próprias e consiga oferecer ações especificamente voltadas aos docentes.

Um dos aspectos que também tem gerado muitos questionamentos diz respeito aos modelos mais eficazes para que essa formação seja proposta. Zabalza (2004, p. 168) observa esse dilema e propõe algumas possibilidades de planos de formação nas universidades. Além disso, enfatiza “[...] a importância de respeitar o papel dos participantes na formação e de buscar sistemas participativos em seu desenvolvimento”.

Esta formação deve pautar-se na realidade do professor, atender às suas necessidades, às dificuldades do dia a dia, assim como projetar um avanço ao desenvolvimento profissional a esse docente.

Considerando a complexidade que envolve a estruturação e definição dos melhores movimentos destinados à formação do docente universitário, Zabalza (2004) conclui que não há um modelo único de formação, sendo importante valorizar aquilo que a sociedade propõe, assim como as necessidades do sistema educativo. O respeito tanto à responsabilidade individual como institucional faz com que seja possível desenvolver uma formação dos professores universitários de maneira construtiva. Além disso, destacamos que não são com pequenos cursos oferecidos pelas instituições que se pode afirmar que há uma formação pedagógica suficiente, é necessário, caso esses cursos não atinjam a reflexão em relação ao trabalho que vem sendo praticado, que se criem novas atitudes. A validade da formação está relacionada às mudanças que ela pode gerar na educação.

Pachane (2003, p. 58) destaca que

A falta de formação específica voltada à docência universitária pode implicar, por um lado, em problemas didáticos decorrentes da inexperiência do professor iniciante e, por outro, no risco de que não aconteça uma renovação da cultura e dos métodos encontrados na academia, estagnação proporcionada pela imitação acrítica por parte dos novos docentes daqueles procedimentos pelos quais eles mesmos foram formados.

Às universidades, cabe rever a maneira como têm lidado com seus docentes, para que possam iniciar um processo de formação pedagógica. Existe, portanto, uma relação de via dupla em relação às responsabilidades da formação pedagógica do docente universitário, que tem o desafio de romper com a lógica cristalizada de que a titulação é requisito suficiente para ser um bom professor no ensino superior, ideais da lógica racionalista que compreende o conhecimento como resultado da técnica.

As ações estão se desenvolvendo mais em direção à superação desta realidade, mas ainda são pequenas e necessitam ser multiplicadas, e até mesmo propor medidas políticas para que isto aconteça. Segundo Vasconcellos (2005, p. 179), “[...] parece ser consenso, na visão oficial e nas políticas de capacitação, a consideração de que dada uma maior capacitação quanto à titulação, ocorrerá maior qualidade do desempenho docente”.

As IES não assumiram para si a responsabilidade pela formação de seus docentes, ela acaba sendo direcionada aos cursos de pós-graduação, nos quais a disciplina de Metodologia do Ensino Superior (geralmente denominada assim) responde pela formação dos mais diversos profissionais. Ainda mais:

Não há uma construção teórica sobre métodos de ensino suficientemente consistente para distinguir a metodologia utilizada no Ensino Superior da metodologia de ensino utilizada nos níveis anteriores de escolaridade. Além disso, as evidências apontam para a não diferenciação de tal disciplina quando comparada com a didática geral [...] em ambos os casos, a metodologia tem sido tratada com um conjunto de técnicas, atividades, procedimentos desarticulados de um método, com raras exceções (BERBEL, 1994, p. 72).

Desta maneira, não pode ser responsabilidade dessa disciplina oferecer uma formação pedagógica aos docentes universitários, até porque ela é insuficiente. Além disso, há um fator preocupante evidenciado por Vasconcellos (2005):

A maioria dos cursos de pós-graduação em várias áreas privilegia em seu currículo o aprofundamento do conhecimento em sua área, concentrando-se no domínio de campos específicos do saber, privilegiando a capacitação para a pesquisa científica. Porém, para a docência, não bastam esses saberes; a formação didático-pedagógica do professor universitário é necessária.

O que discutimos nesta pesquisa condiz com esta afirmação, já que valorizar a formação pedagógica dos professores do ensino superior e oferecer meios para que sua formação seja praticada efetivamente nas instituições de ensino superior são processos que precisam ser conquistados. As universidades e demais instituições de ensino superior pedem mais tempo, mas sabemos que os desafios são grandes e esperamos que estudos decorrentes possibilitem gerar novos questionamentos e pesquisas que discutam o tema e proponham novos caminhos para que a formação pedagógica do docente universitário seja valorizada e que ações efetivas de mudança sejam estimuladas.

A partir de todas as discussões realizadas até o momento, foi possível verificarmos o quão importante e necessária se faz uma formação pedagógica aos professores do ensino superior. Para exemplificar como esta pode ser desenvolvida pelas instituições, faremos, a seguir, uma descrição de algumas iniciativas de instituições preocupadas com a formação de seus docentes e que promoveram ações voltadas a essa formação.

4.3 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

São escassas as iniciativas voltadas à formação pedagógica dos professores universitários. Para Vasconcellos (2005, p. 307),

A formação do docente universitário é um processo em construção que requer ainda muito investimento, mas até o presente tem relegado a um segundo plano os saberes mais relacionados com o ensino ou com a docência propriamente dita.

A efetivação de uma formação pedagógica tem sido praticada pelas instituições de ensino superior de forma lenta e, com frequência, não apresenta um compromisso por parte da instituição. Entretanto existem exceções, alguns movimentos estão, aos poucos, sendo estruturados com o intuito de promover essa formação. Segue uma breve descrição sobre algumas ações promovidas por instituições preocupadas com a formação de seus docentes.

Fernandes (1998) relata o exemplo da Universidade Federal de Pelotas, a qual, desde a década de 1970, tem preocupação voltada ao apoio pedagógico oferecido por algumas unidades denominadas Unidades de Apoio Pedagógico (UAP) aos docentes da instituição. Mudanças estruturais ocorreram devido a problemas financeiros e especialmente às modificações administrativas, tendo em vista que a formação pedagógica, assim como outros elementos que compõem as IES sofrem alterações conforme os ideais que seus dirigentes seguem, como também recebem influências do período histórico em que se encontram. Essas unidades criadas na Universidade Federal de Pelotas foram extintas, segundo registros das atas, pelo “[...] fato de que o trabalho desenvolvido mantinha suas características democráticas e, portanto, estaria incomodando o grupo de direção superior da instituição” (FERNANDES, 1998, p. 104).

As relações de poder existentes nas instituições e nas políticas que norteiam a educação afetam diretamente as ações desenvolvidas por elas. Neste sentido, Zabalza (2004, p. 85) ressalta:

Os processos de mudança nas organizações universitárias estão também sujeitos a esses “jogos de poder” entre os diversos grupos culturais. Porém, nem todos os componentes da cultura institucional são igualmente suscetíveis à modificação: isso vai depender do elemento cultural em si e do poder do grupo que o mantém.

As instituições são formadas por diversas culturas, apesar de nem sempre serem interesses antagônicos, o esforço pela prevalência de um ideal em detrimento ao outro é constante, mas vale lembrar que esses jogos de poder não são negativos e apresentam sua importância, por gerarem conflitos e mudanças que são bem vistos desde que não ultrapassem seus limites e que contribuam para garantir a vitalidade da instituição (ZABALZA, 2004).

Outro fator a ser citado foi a criação de um Setor de Apoio Pedagógico (SAP) na Universidade Federal de Pelotas, que pretendia, segundo Fernandes (1998, p. 105),

[...] a intervenção no currículo, a discussão com o estudante – na análise de seu ingresso e permanência – e com o professor, no cotidiano da sala de aula. [...] participava também de atividades emergenciais solicitadas pela comunidade acadêmica, tais como: avaliação de disciplina e avaliação docente; assessoramento a seminários dos diversos cursos de atualização para funcionários; concursos para funcionários e assessoramento à pró-reitoria no Fórum de Coordenadores de Colegiados de Curso, dentre outras atividades assistemáticas.

Em decorrência desta iniciativa, outros projetos foram desenvolvidos na universidade, entre eles o projeto intitulado *Produção do conhecimento*, em que a formação pedagógica era discutida com os professores, muitos deles vindos de outras instituições de ensino para participar dessa discussão com o objetivo de rever seu trabalho docente e aperfeiçoá-lo. Tal projeto promoveu parcerias entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidad de Buenos Aires (UBA), a Universidade Federal de Pelotas e a Universidade de Brasília, contando com a participação da Prof^a. Maria Isabel da Cunha (FERNANDES, 1998).

As preocupações voltadas à formação pedagógica do professor universitário apresentam-se evidentes já no final do século passado, por isso, podemos verificar que essa questão já estava sendo pensada. O que nos chama a atenção é que, depois de tanto tempo, as iniciativas ainda são escassas, tivemos poucas mudanças. Por isso, ressaltamos a importância da ampliação das discussões em relação à formação dos professores universitários para que ações mais eficazes possam ser propostas.

Outra instituição que vem promovendo ações voltadas à formação pedagógica de seus docentes – mais especificamente aos iniciantes – é a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que tem vivenciado um momento de perdas em relação a seus docentes que estão se aposentando. Por isso, o número de vagas ofertadas para concurso público tem sido ampliado e o ingresso de professores cada vez mais jovens levantou uma preocupação em relação à atuação dos mesmos, por isso,

[...] há alguns anos a UFMG promoveu tentativa de sensibilização desses profissionais com a criação do CAD – Curso de Aperfeiçoamento Docente – cujo objetivo era, ao lado de familiarizá-los com a história e os recursos da instituição, o de propiciar-lhes um “verniz” pedagógico, provido por rudimentos de Didática do Ensino Superior (AMARAL, 2004, p. 143).

Entretanto essa proposta foi abandonada devido aos interesses contrários daqueles que administram a instituição, como constatamos em outras instituições que foram citadas. De modo geral, essa preocupação passou a integrar a disciplina de Didática do Ensino Superior (DES), que, como já abordamos, acaba tornando-se insuficiente se analisada a sua carga horária. Mas um ponto positivo apresentado nesta instituição é que a procura por esta disciplina vem crescendo ao longo dos anos, não só por alunos como por professores de diversas áreas da universidade. Segundo Amaral (2004, p. 144), “a clientela da DES se constitui, em sua maioria, de professores da própria Universidade”. Isso mostra que há o interesse por parte de muitos docentes do ensino superior em buscar uma formação que subsidie seu trabalho, o que nos fornece esperanças em relação à ampliação de iniciativas voltadas a essa questão, evidenciando que “[...] é necessário proporcionar, aos professores principiantes e em serviço, apoio e recursos dentro das instituições nas quais atuam, além de ajudá-los a aplicar o conhecimento que já possuem ou podem obter por si mesmos” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 163). Destacamos ainda o passo dado pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) que, em 2001, implantou o Programa de Formação Continuada dos Docentes da UNIVALI que, de acordo com Borba, Ferri e Hostins (2005), atinge cerca de 1800 docentes, a maioria atua na instituição. O programa ofertou o curso depois de identificar, mediante uma avaliação institucional, as dificuldades enfrentadas no desempenho dos professores. Seus objetivos foram:

(a) aperfeiçoar e atualizar os saberes da docência no ensino superior, pela reflexão na ação; (b) habilitar docentes para avaliar o projeto pedagógico do curso articulado ao seu plano de ensino e (c) aprimorar a sensibilidade pessoal do profissional no exercício ético da docência (UNIVALI, 2002, p. 12).

As propostas se modificaram desde o seu surgimento, mas a essência do programa permanece a mesma, assim como a adesão voluntária por parte de docentes da instituição.

Essa proposta se desenvolve por intermédio de alguns eixos norteadores, entre eles: planejamento e estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, pesquisa-ação como investigação da prática docente, além de temas específicos, como educação inclusiva, educação a distância, entre outros. Como meio de disseminar essas discussões, vários fóruns são organizados internamente com o objetivo da troca de experiências entre os professores. Para que haja um trabalho efetivo, é oferecida uma formação específica aos que atuarão como formadores.

Ante o exposto, é possível inferir que há um respaldo institucional a esse projeto de formação que cria espaços destinados à discussão, reflexão e análise da atuação do professor. Para que as instituições de ensino superior estejam dispostas a promoverem esse apoio a seus docentes, é fundamental que elas reconheçam que, devido às mudanças sociais, novas exigências estão se constituindo perante as universidades. Temos presenciado mudanças significativas no que se refere aos avanços tecnológicos e a universidade passou a integrar tais mudanças. A educação oferecida por ela rompeu as paredes da sala de aula ao aderir a novas modalidades de ensino.

Como exemplo desta realidade, podemos citar um programa de formação desenvolvido pela Universidade Estadual de Goiás, que se utilizou da modalidade de educação a distância para oferecer um curso de extensão a professores da instituição e comunidade externa, denominado *Formação Pedagógica na Educação Superior*, que teve como objetivo “[...] refletir sobre a prática docente no ensino superior, nos elementos e processos que a constituem” (LIMA *et. al.*, 2010, p. 3).

Este exemplo nos mostra uma gama de possibilidades em que a formação pode ser desenvolvida. De acordo com a análise de Zabalza (2004, p. 64), “a incorporação das novas tecnologias da comunicação ao mundo da formação oferece múltiplas possibilidades de direcionamento das universidades para o seu entorno, incluindo universidades do mundo inteiro”. A utilização deste mecanismo deve estar direcionada à melhoria da educação e aos benefícios que podem trazer à formação docente.

Pimenta e Anastasiou (2010) citam exemplos de iniciativas voltadas a essa questão, como o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo (PAE/USP). O Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo (FE/USP) tem revelado a preocupação com a docência universitária, investigando experiências voltadas a esse aspecto.

A UFPR, desde a década de 1990, vem promovendo uma autoavaliação do docente, assim como a avaliação por parte dos alunos e, de acordo com as informações desse instrumento, os alunos evidenciaram a formação para a docência universitária como um dos principais problemas. Isso motivou professores pela formação específica. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 256), “as atividades implementadas para a docência, nesse programa, visam principalmente a propiciar um espaço de reflexão articulada que contribua com a formação inicial e continuada de educadores para o ensino superior”. De acordo com as autoras, as atividades desenvolvidas neste sentido, de formação pedagógica, tiveram início no Curso de Agronomia, sendo instituída no curso uma disciplina voltada à docência universitária. Com essa medida e mais as autoavaliações dos docentes e professores, existem evidências nas ações dos professores que possibilitam identificar que estas propostas permitem a revisão da prática tanto na dimensão individual como na coletiva.

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE/USP) reúne vários cursos de pós-graduação *stricto sensu* com o objetivo de melhorar a formação dos alunos no que tange à docência universitária e define duas etapas: a preparação pedagógica e o estágio em disciplina de graduação (PIMENTA;ANASTASIOU, 2010).

Trata-se de um passo importante no processo de formação docente. Seria ideal que todas as instituições se preocupassem com a formação pedagógica de seus professores, embora tenhamos clareza que apenas eles não conseguirão transformar a realidade do ensino superior, mas novos entendimentos podem surgir e provocar mudanças nessas instituições, sobretudo nas universidades.

Todos os movimentos referenciados acima demonstram que a formação docente envolve a formação inicial e continuada e que esta formação, quando voltada ao professor universitário, necessita de uma base institucional. A responsabilidade do professor existe, porém a instituição em que atua deve oferecer condições para que ele realize uma formação contínua.

As ações praticadas ainda são poucas se analisadas as necessidades que a formação pedagógica do professor universitário apresenta, todavia já é um começo que tende a caracterizar uma mudança nos rumos das instituições de ensino

superior no que se refere a seus docentes. Muitas outras ações como estas podem se concretizar. É fundamental que se integre o interesse individual ao institucional para que os dois encontrem o melhor caminho, sempre com o objetivo voltado à melhoria da educação.

Na universidade, a formação pedagógica encontra mais dificuldades, visto que sofre influências internas e externas das políticas que direcionam suas ações. Por isso, não poderíamos deixar de abordar estas questões para melhor compreensão do contexto ao qual a pesquisa voltou seu olhar.

Na próxima parte desta pesquisa, abordaremos, de forma específica, a formação pedagógica na perspectiva institucional, por meio de uma pesquisa realizada na Universidade Estadual de Londrina.

5 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Nesta seção, discutiremos as concepções de docência universitária, ensino e formação pedagógica da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem o intuito de identificar como esses conceitos estão sendo caracterizados por ela, considerando que a formação pedagógica possui relação direta com a concepção de docência e de ensino.

Para tanto, discutiremos como a instituição trabalha com esses elementos, assim como as ações que evidenciam sinais de uma formação pedagógica aos docentes. Por isso, faremos uma análise em documentos normativos da instituição, visando identificar como a mesma concebe a docência, o ensino e, conseqüentemente, a formação pedagógica.

5.1 REGIMENTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: ALGUNS APONTAMENTOS

O regimento de uma instituição define quais propostas ela prioriza, assim como evidencia os ideais que a direcionam. Por meio de seu regimento, as instituições definem os caminhos a serem seguidos. Esta legislação interna é influenciada por um sistema maior, o qual define fatores fundamentais do sistema educacional, assim como elementos a serem incorporados nos regimentos das instituições de ensino superior.

O estudo do Regimento da Universidade Estadual de Londrina torna-se pertinente aos propósitos desta pesquisa, uma vez que identificar como a instituição caracteriza a docência universitária permite associar as decisões tomadas por ela em relação à formação de seus docentes. Logo no início da leitura do Regimento, percebemos como a Universidade Estadual de Londrina caracteriza seu corpo docente: “o corpo docente da Universidade é constituído por quantos exerçam atividades inerentes ao sistema indissociável de ensino, pesquisa e extensão ou ocupem posições administrativas, na condição de professores” (UEL, 2002, p. 36).

Podemos observar que o tripé ensino-pesquisa-extensão é constituído de elementos essenciais na caracterização da docência universitária, de modo que os que ocupam essa posição devem envolver os elementos destas três bases para

compor o trabalho do docente universitário. Embora muitas outras atividades sejam inerentes à função, as obrigatórias são ensino, pesquisa e extensão.

Verificamos que, no Regimento da Universidade Estadual de Londrina, não se define de maneira específica quem é o docente universitário. São especificadas apenas as formas como seu trabalho deve ser desenvolvido. De modo geral, estabelece que “[...] o núcleo da definição de docente se apóie na tarefa do ensino” (VASCONCELLOS, 2005, p. 115).

Para atuar como docente do ensino superior, tal exigência deve ser cumprida, além de desempenhar outras atividades aliadas ao ensino, como se pode observar no Art. 135 do Regimento Geral da UEL:

Art. 135. Aos docentes, em todas as classes e regimes de trabalho, cumpre desenvolver básica e obrigatoriamente, além das atividades de ensino e atividades de pesquisa e ou de extensão, uma ou mais atividades, dentre as seguintes, a critério da Universidade:

- I. orientar os estudantes;
- II. promover e incentivar a integração dos estudantes na vida acadêmica e cultural;
- III. dedicar-se à geração, disseminação e socialização do conhecimento, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, indicando nas publicações que fizer, o nome da Universidade e as fontes dos recursos utilizados;
- IV. executar, no interesse da Universidade, programas especiais de trabalho com dispensa de outras obrigações constantes dos incisos deste artigo, desde que autorizada pela chefia imediata;
- V. desempenhar as obrigações inerentes às funções que lhe forem atribuídas pelos órgãos competentes, inclusive as funções de direção, chefia e coordenação na administração universitária;
- VI. participar de comissões por indicação do Reitor ou da chefia dos órgãos competentes;
- VII. participar de órgãos colegiados da Universidade;
- VIII. comparecer às reuniões a que for convocado pelas autoridades competentes;
- IX. apresentar, ao Departamento em que estiver lotado, o programa das disciplinas que ministra sob a forma de plano de curso. (UEL, 2002).

Não há esclarecimentos sobre o que a universidade concebe como ensino e nem como o professor deve praticar essa função. Apenas são descritas as atividades que precisam ser desempenhadas para além do ensino. Esta indefinição contribui para que nem sempre se tenha claro qual o papel do docente universitário, assim como qual a formação necessária para atuar neste nível de ensino.

Um aspecto que talvez indique a concepção de docência que a instituição segue encontra-se na forma de admissão dos docentes universitários. O Art. 139 define que:

Art. 139 - Para a admissão em qualquer classe da carreira docente, exigir-se-á como título básico, sem dispensa de outros requisitos, o diploma de curso superior de duração plena ou de pós-graduação que inclua, no todo ou em parte, a área de estudos correspondente ao Departamento interessado. (UEL, 2002, p. 38).

Tal exigência reafirma que o conhecimento específico é a via de acesso para a carreira docente no ensino superior, sendo um elemento que contribui ainda mais para ignorar o conhecimento pedagógico, como discutimos até o momento.

A admissão do professor universitário ocorrerá por meio de concurso público, levando em consideração algumas etapas:

Art. 142. O concurso público, para as diferentes classes da carreira docente, constará de provas e títulos e obedecerá, o disposto neste Regimento Geral e às normas aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, regulamentando o concurso em todas as suas fases, inclusive fixando os critérios para a avaliação dos títulos e das provas, observando os padrões pertinentes:

§ 1º O Concurso para Professor Titular constará de:

- a) análise do *curriculum vitae*;
- b) prova escrita, com leitura pública;
- c) prova didática;
- d) arguição sobre a qualificação científica ou literária ou artística do candidato;
- e) prova prática, se proposta pelo Departamento ao qual se destina o Concurso;
- f) defesa de memorial.

§ 2º Para os demais casos, o Concurso constará de:

- a) análise do *curriculum vitae*;
- b) prova escrita, com caráter eliminatório;
- c) prova didática;
- d) arguição sobre o ponto sorteado para a prova didática;
- e) prova prática, se proposta pelo Departamento ao qual se destina o Concurso. (UEL, 2002).

A prova didática é o único item que diz respeito ao aspecto pedagógico, mas, como destacamos anteriormente, ela não consegue oferecer suporte à atuação do professor nesta modalidade de ensino. Além da prova didática, é analisado o *curriculum vitae* do candidato. Nesse processo, uma banca examinadora é definida

para avaliar os candidatos e, tomando por base um “gabarito” com itens a serem observados na atuação do candidato, classifica-se qual o “melhor professor” para atuar na instituição. O agravante é que esse processo, na maioria das vezes, se encerra neste ponto.

O parágrafo primeiro do Art. 144 do referido Regimento estabelece os critérios de admissão de professores temporários: “§ 1º O título básico para a admissão de docente temporário será o diploma de curso de graduação, que satisfaça a exigência do artigo 139 deste Regimento” (UEL, 2002, p. 39). Neste caso, também não é feita nenhuma referência à formação pedagógica. Basta dominar o conteúdo específico da área e ter o diploma devidamente reconhecido para ingressar no ensino superior.

O acompanhamento do trabalho desempenhado por este docente geralmente não acontece, uma vez alcançada a pontuação necessária no processo de avaliação, o docente já pode assumir sua função e dificilmente será questionado. Precisamos rever nossa percepção do que seja o ensino e, em especial, a docência universitária, pois, somente com essa mudança será possível compreendermos a real necessidade de uma formação pedagógica dos docentes das instituições de ensino superior.

Com esta breve apresentação do Regimento da Universidade Estadual de Londrina, tivemos o intuito de identificar como a docência universitária é caracterizada pela instituição, assim como sua concepção de ensino e formação pedagógica. Vale ressaltar que, na leitura do documento, não encontramos nenhuma referência à formação pedagógica dos docentes. A concepção de ensino está atrelada à função da universidade de integrar ensino, pesquisa e extensão.

Observamos também que, em relação ao ensino, pouco é definido neste Regimento. Já em relação à docência universitária, nota-se a permanência da visão de que o conhecimento específico é requisito suficiente para ser professor. Como a formação pedagógica não é nem citada no Regimento da instituição, isso pode ser resultado da falta de compreensão que se tem sobre essa formação. O tema ainda é pouco discutido no âmbito da educação superior, mas, aos poucos, vem ganhando força.

Estudar o Regimento Geral da UEL nos permitiu compreender como a instituição se posiciona perante a formação pedagógica de seus docentes e, na sequência, relacionaremos essas informações com a visão dos professores que

ocupam cargos na administração e que são os possíveis responsáveis pela implementação da formação pedagógica na Universidade em foco.

5.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES CONSULTADOS

Compreender a maneira como a formação pedagógica ocorre em uma universidade exige que se dirija a atenção para setores estratégicos, de sorte que a formação pedagógica pode não se apresentar explicitamente, visto que cada instituição, para desenvolvê-la, parte de uma concepção do que seja o ensino e a docência. Fatores como área de atuação, recursos financeiros, materiais e até mesmo recursos humanos interferem na maneira como uma instituição concebe a formação pedagógica.

Como dito anteriormente, esta pesquisa inclui uma análise da Universidade Estadual de Londrina no que tange à formação pedagógica de seus docentes, com o intuito de identificar o posicionamento institucional perante esta questão. Esta formação gera benefícios importantes ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto a falta de compreensão do que seja a formação pedagógica contribui para que o docente continue considerando a docência apenas como mera transmissão de conhecimentos, sem ao menos entender quanto uma formação pedagógica poderá auxiliá-lo em seu trabalho.

Quando há preocupação em relação a uma "preparação" de caráter pedagógico do professor, paira a dúvida de como fazê-la, a quem cabe responsabilizar para que ela ocorra, e, ao se tratar do docente universitário, estes questionamentos tornam-se ainda mais complexos pelo fato, sobretudo, de tais profissionais já estarem em um nível de formação elevado. A diversidade de áreas e de perspectivas que compõe o professorado nas universidades influencia o caminho de formação pedagógica que se propõe, bem como a própria aplicação real desta formação.

Zabalza (2004, p. 145) afirma que "parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade". Com este trabalho, esperamos

contribuir com a reflexão a respeito da formação pedagógica do professor universitário.

Para delimitar o estudo, buscamos informações com professores que ocupam cargos estratégicos nos setores de planejamento, recursos humanos e administrativos, os quais seriam os principais responsáveis pela implementação e coordenação de formação pedagógica na universidade analisada.

Foram entrevistados cinco professores que atuam nos setores mencionados, sendo um responsável pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD); um atua na Pró-Reitoria de planejamento (PROPLAN); um responsável pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA); um responsável pela Diretoria de Avaliação e Acompanhamento Institucional (DAAI), além da diretora do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE/UEL).

Para a coleta de dados a respeito da formação pedagógica dos professores da UEL, foi utilizada uma entrevista semiestruturada com um roteiro previamente estabelecido (Apêndice B), para orientar sobre os principais aspectos a serem abordados.

Na sistematização dos dados, percebemos uma convergência nas respostas fornecidas, bem como momentos de divergências. Entretanto tais diferenças forneceram subsídios à análise das respostas. Após estudar os dados coletados, decidimos pelo estabelecimento das seguintes categorias: relação da formação com a qualidade de ensino, concepções de docência, relação da titulação e a qualidade de ensino. Acreditamos que tal sistematização dará maior organicidade à realização da análise e sistematização dos achados.

Percebemos nas entrevistas que existe uma preocupação com a qualidade de ensino praticado na graduação. Vale ressaltar que a formação pedagógica do professor universitário mantém estreita relação com a qualidade do ensino. Sobre este aspecto, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 249) afirmam que "a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os de graduação, revela a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes", fatores estes que, se integrados, refletirão na melhoria do ensino praticado não somente nas universidades, mas na educação como um todo.

Aos participantes foi perguntado se, no cargo que ocupam, há uma preocupação com a qualidade de ensino praticado na graduação. De acordo com

um dos participantes, existem ações na esfera administrativa que estão sendo desenvolvidas no que se refere à qualidade no ensino superior:

[...] é possível afirmar sim, que temos uma preocupação com o ensino de graduação tudo no que respeita à organização administrativa, tudo passa pela pró-reitoria de graduação. Então, toda preocupação que os funcionários têm, os professores, por meio do conselho constituído, que é a Câmara de Graduação, na elaboração de regulamentações que vão ajudar na organização das atividades de ensino, desde a matrícula até a emissão do diploma. (P1).

Este participante deixa transparecer o predomínio de ações preocupadas com resultados técnicos internos quando se refere à organização administrativa como base para o alcance da qualidade de ensino. E ainda possibilita inferir que a qualidade depende de aspectos voltados aos fatores administrativos.

Uma questão a ser ressaltada "[...] é que a qualidade é um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito, vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico" (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 2). Para Zabalza (2004, p. 22),

Houve muitas alterações na educação superior durante esses últimos anos: da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e novas orientações na formação (fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem), incluído na importante incorporação do mundo das novas tecnologias e do ensino a distância.

Foi possível constatar que existem alguns espaços, segundo a fala de dois participantes, que estão atreladas à preocupação com a qualidade do ensino praticado na universidade

[...] nós temos também espaços de discussão sobre o ensino de graduação na Câmara de Graduação. Ela tem pensado algumas ações de reavaliação das atividades que vêm sendo desenvolvidas pelos professores no ensino de graduação [...], então, há uma preocupação em avaliar o trabalho, [...] de discutir as atividades que estão sendo desenvolvidas [...]. (P1)

[...] eu acho que isso fica, a preocupação está na análise apurada que a gente faz dos processos. Agora mesmo, por exemplo, eu estou analisando a criação de três novos cursos na universidade [...] (P3).

Notamos, com base nos relatos, que algumas ações, na visão dos participantes, estão direcionadas à qualidade de ensino, entretanto, até o momento, eles não utilizam a palavra “qualidade” para fundamentar suas respostas. O que identificamos é que os participantes apresentam as ações que estão sendo desenvolvidas na universidade, e que para eles são tidas como preocupação com a qualidade.

Algumas das ações promovidas na Universidade Estadual de Londrina procuram ouvir os professores no que se refere aos problemas que enfrentam em seu trabalho e é aberto um espaço de discussão para propor melhorias, mas um dos colaboradores da pesquisa relata que:

[...] nós aqui na UEL vemos, por parte da administração, sim, uma preocupação muito grande com a qualidade. Às vezes as ações não chegam como deveriam. Nós temos nossas dificuldades, mas a preocupação eu vejo sim (P2).

Esta situação pode estar relacionada às políticas educacionais, uma vez que elas estabelecem normatizações a serem cumpridas pelas universidades, que dependem de aspectos externos para poder desenvolver ações internas. As universidades, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/ 96, possuem autonomia para fixar currículos, estabelecer planos, programas, número de vagas, enfim, uma gama de ações. Entretanto tais decisões são influenciadas por fatores políticos. Cabe, portanto, à universidade, aceitá-las, caso contrário, seus investimentos, parcerias e incentivos serão prejudicados, visto que, "apesar da autonomia formal de que sempre gozavam na lei, numerosos mecanismos de controle foram sendo gerados nas instituições universitárias em razão de poderes políticos" (ZABALZA, 2004, p. 27).

O trabalho docente torna-se refém deste cenário de interesses políticos. Esta é uma realidade que não pode ser esquecida. A efetivação de melhorias é um caminho difícil que requer dedicação e persistência para o alcance de uma qualidade real, acreditamos que a melhoria da educação em todas as modalidades pode ocorrer desde que existam ações condizentes com a sua efetivação. Claro que tudo pode acontecer com o passar do tempo, mas os resultados nem sempre são satisfatórios.

Pela análise das respostas obtidas, há outro setor na universidade em foco que tem ações em direção à qualidade de ensino, que é a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN). Há um apoio da administração em relação ao desenvolvimento institucional, como podemos identificar na proposta da coordenação deste setor quando questionada sobre a preocupação da instituição em relação à qualidade de ensino (APÊNDICE B).

[...] o setor de recursos humanos também trabalha levando em conta a necessidade da qualidade, porque veja bem, um de nossos focos é o desempenho institucional, nós fazemos um acompanhamento institucional. Nós também estamos ligados aos processos de avaliação que acontecem aqui na universidade. Fazemos alguns levantamentos de dados da UEL para que, juntamente com a administração, se perceba em que precisamos melhorar ou o que ainda falta. Então, essas atividades, esse trabalho que não só a gente desenvolve, mas também outros setores, são preocupações com a qualidade (P4).

A relação existente entre tais setores pode ser vista como positiva, pelo fato de estar aos poucos se criando uma cultura voltada para a qualidade do ensino praticado na graduação, podendo mobilizar outros departamentos para fortalecer as propostas.

Dois dos participantes da pesquisa revelam que um grupo está se concretizando na UEL no que tange às discussões relativas ao ensino da graduação.

Estamos elaborando para o segundo semestre o que nós estamos chamando agora de GEPE, que é um grupo de estudos e práticas de ensino. Então, é um grupo que vai se constituir, já está se constituindo por algumas pessoas que se interessam, representante dos nove centros de estudos da universidade, que se interessam pelo ensino da graduação e que estão preocupados com a prática pedagógica [...]. (P1).

[...] neste grupo, nós temos pensado a questão do ensino na graduação. Então, a gente precisa chegar até os professores para discutir essas questões. Então, todas as atividades pensadas são no sentido de estarmos junto com os professores, refletindo, discutindo buscando caminhos no sentido em que o ensino da graduação seja o mais qualificado possível (P5).

Os objetivos presentes neste grupo são as discussões referentes à prática pedagógica, os problemas enfrentados pelos professores em seus centros, e esses

são transmitidos aos representantes e levados ao grupo. Portanto, esta é uma proposta que tem possibilidades de contribuir com questões como a formação pedagógica dos docentes que atuam na instituição, visto que um dos objetivos principais deste grupo é promover uma formação continuada dos professores, como podemos observar na seguinte fala:

[...] vamos formalizar a existência desse grupo e vamos iniciar um processo de formação continuada com nossos professores. Então, esse é um projeto dessa gestão, que nós já começamos a discutir no final do ano passado e começou a tomar forma nesse primeiro semestre [...] (P1).

É uma nova cultura que estamos estabelecendo, é algo novo, porque a UEL tem 40 anos, mas nunca havia sido feito isso antes numa instância que agregasse todos os professores dos diferentes centros. Sabemos que existem atividades que já aconteceram, que acontecem, mas de forma isolada (P5).

Essas iniciativas valem como um começo para a proposição de discussões referentes ao ensino praticado, ao trabalho docente, assim como à elaboração de propostas que possam ser desencadeadas a favor da formação pedagógica dos professores universitários.

Conforme o Participante 1 (P1), a intenção de efetivação do grupo seria no segundo semestre de 2011, uma vez que estava em andamento sua implementação e, felizmente, a Resolução CEPE/CA nº. 093/2011 criou o Grupo de Estudos de Práticas de Ensino (GEPE), considerando a necessidade de reflexão em relação ao ensino e à prática educativa.

De acordo com 2º artigo dessa Resolução, o grupo de estudos e práticas de ensino da Universidade Estadual de Londrina tem como objetivos:

- Desenvolver e coordenar a formação continuada dos docentes interessados na reflexão e reelaboração de sua prática pedagógica;
- Promover fóruns de discussão sobre a prática pedagógica no âmbito da UEL;
- Promover eventos focados nos estudos, pesquisas e experiências da Educação Superior;
- Sistematizar e publicar os resultados dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do GEPE-UEL;
- Elaborar projetos para a captação de recursos a serem aplicados no ensino de graduação (UEL, 2011b).

A ideia inicial é formar grupos de trabalho – GTs – para que os objetivos sejam alcançados. Com as informações obtidas, percebemos que não havia na universidade esta sistematização. Existia apenas um acompanhamento de dados com caráter estatístico, mas o pedagógico está se estruturando com a criação deste grupo.

O gerenciamento acadêmico, os dados acadêmicos, o acompanhamento da vida acadêmica do aluno no sentido de registro, isto está consolidado [...], o que na nossa perspectiva estava precisando de um reforço no foco pedagógico (P1).

Os desafios são muitos, pelo fato de a universidade ser composta por docentes das mais diversas áreas, e, para que uma cultura seja instituída, é preciso que haja adesão não necessariamente total, uma vez que ela vai sendo vivenciada e apreendida pelos demais. Diante disso, um participante (P5), ao falar sobre o Grupo de Estudos de Práticas de Ensino (GEPE), enfatiza: “acho que pelas muitas atividades que os professores fazem, a participação vai, acredito que sim, ser melhor cada vez mais”.

Mais uma vez podemos discutir a questão do trabalho do professor universitário que atua de forma a integrar ensino, pesquisa e extensão, mas, como já identificamos na literatura, a ênfase na pesquisa prevalece sobre o ensino.

A partir da forma como este grupo vem se constituindo, torna-se claro que algumas ações estão sendo propostas na Universidade Estadual de Londrina. Porém ainda são escassas, justamente pela falta de adesão e incentivos à criação de ações de caráter pedagógico. Essas ações não são recentes, segundo um dos colaboradores:

[...] a discussão da formação pedagógica nós tínhamos já nos cursos de enfermagem. Eu sou formada em enfermagem aqui pela UEL e desde o tempo da graduação nós desenvolvemos alguns projetos no departamento, voltados à formação dos professores, isso na década de 80. Já vem se caminhando e o GEPE é uma possibilidade mais concreta. Apesar de eu ter contato com o curso de enfermagem e saber que lá essa preocupação tem sido muito discutida (P5).

As medidas vão sendo instauradas e, com isso, novas concepções vão se firmando, o que contribui para a criação de uma cultura que valorize a formação pedagógica nas universidades. A Universidade Estadual de Londrina mostra ações

voltadas à formação pedagógica, embora não apresente uma cultura que valoriza a mesma.

As informações referentes à preocupação com a qualidade de ensino da Universidade em foco são disponibilizadas em meio eletrônico, através do *site* da Universidade. Nele, podemos encontrar dados de pesquisas voltadas ao perfil dos alunos, à titulação docente, à avaliação dos cursos, entre outros que têm caráter estatístico, mas que, em alguns momentos, são utilizados por setores, como a Comissão Permanente de Avaliação (CPA), para propor novas medidas voltadas à qualidade do ensino.

Esta Comissão foi instaurada na Universidade Estadual de Londrina a partir da Lei n 10.861, que instituiu o Sistema Nacional do Ensino Superior (SINAES) (BRASIL, 2004b) com o objetivo de aumentar a qualidade de ensino. Por meio da Comissão Permanente de Avaliação, é feita uma autoavaliação da Universidade, visto que:

[...] a CPA coordena a autoavaliação institucional, porque não adianta só vir uma pessoa de fora e falar: você fez isso, você fez aquilo. Nós mesmos aqui dentro temos que detectar nossos problemas, nós temos que nos avaliar [...] (P2).

Essa proposta de autoavaliação permite à Universidade pensar quais objetivos se pautar, além de verificar se estas são as melhores alternativas. Zabalza (2004, p. 98) nos alerta para um fato importante a respeito desta questão:

Embora seja o primeiro passo, não basta ter claro que as organizações, incluindo as universidades, podem aprender a aprimorar seu funcionamento. É preciso antecipar o processo que se pretende realizar (isto é planejar) decidir o que, em que prazos, com que recursos, através de que meios, com que apoios, baseado em que contrapartidas, entre outros fatores.

De modo geral, ante tais atitudes podemos considerar que uma proposta vai se firmando. De acordo com um dos participantes, é feita na universidade uma autoavaliação, sendo esta elaborada com os mesmos critérios utilizados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Podemos observar no Quadro 1 os principais componentes deste sistema avaliativo:

Os SINAES está fundamentado nas avaliações institucionais de cursos e de estudantes.

1. Avaliação Institucional, interna e externa, em 10 dimensões:	2. Avaliação dos cursos, em 3 dimensões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Missão e PDI 2. Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão 3. Responsabilidade social da IES 4. Comunicação com a sociedade 5. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo 6. Organização de gestão da IES 7. Infraestrutura física 8. Planejamento de avaliação 9. Políticas de atendimento aos estudantes 10. Sustentabilidade financeira 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização Didático-Pedagógica 2. Perfil do Corpo Docente 3. Instalações físicas

Fonte: Brasil (2012)

Quadro 1: Critérios de Avaliação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)

Os estudantes compõem esse processo avaliativo por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Com base nos resultados obtidos, é elaborado um relatório que apresenta o instrumento utilizado, os critérios de análise e a conclusão com um conceito para a universidade. De acordo com um dos participantes, em relação ao ENADE, “[...] fazendo a média geral nós estamos com 3,78 e você vê que é uma avaliação boa [...]” (P2).

Esses conceitos variam numa escala de 1 a 5, sendo que cada um apresenta uma determinada nota, como podemos verificar no Quadro 2:

Conceito ENADE	Valor Contínuo
1	0,0 a 0,9
2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0
Sem conceito	Sem conceito

Fonte: Brasil (2009).

Quadro 2 – Conceitos de Avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O ENADE é parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e objetiva avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, as suas habilidades para adequação às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e as competências dos alunos para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão (BRASIL, 2009). O SINAES

[...] fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais (POLIDORI; ARAUJO; BARREYRO, 2006, p. 430).

Este sistema tem sido utilizado pela Comissão Permanente de Avaliação da Universidade Estadual de Londrina, assim como em outras universidades, para realizar sua autoavaliação. Entretanto tal instrumento não traz subsídios suficientes no que tange à formação pedagógica. Seus itens dizem respeito à formação docente, está direcionado à titulação, sendo este um dos requisitos considerados como fundamentais para a qualidade de ensino na descrição deste sistema de avaliação.

No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da universidade em foco, que estará em vigor até 2015, a avaliação e o acompanhamento das atividades ocorrem de duas formas:

- autoavaliação ou avaliação interna das atividades relacionadas aos cursos, projetos, programas e demais ações, bem como a gestão acadêmica e pedagógica e os recursos envolvidos (humanos, infraestrutura, orçamento), realizada pelas instâncias competentes, estabelecidas no Estatuto e Regimento da Universidade;

- avaliação externa solicitada por diferentes órgãos de avaliação e regulação, tais como: o MEC/INEP, CAPES e CONAES, CEE/PR, entre outros.

Retomamos novamente o fato de que a formação do docente universitário deve contemplar aspectos pedagógicos, baseados em um conjunto de saberes que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Tardif (2011, p. 119) observa que “assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica”.

Concordamos com o autor quando destaca que a reflexão ainda não é praticada como meio para a reavaliação do trabalho docente. As pesquisas evidenciam a reflexão como fator indispensável à atuação do professor, porém são poucos os professores que conseguem enxergar sua dimensão. A própria falta de conhecimento sobre como se pode pensar o ensino e a aprendizagem são elementos que contribuem para esta “falha docente”, e nos referimos a este termo porque acreditamos que a reflexão é um momento que permite ao professor rever seu trabalho, seja individual seja coletivamente, bastando que haja dedicação a esta proposta.

Acreditamos que o risco principal desta reflexão seja o da mudança, pelo fato de confrontarmos nossas ações e termos que sair de uma zona de conforto tida como adequada em direção à reflexão. Além disso, a insegurança torna esse caminho mais complicado. Por isso, “primeiro precisamos reconhecer que a reflexão por si mesma significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como” (ZEICHNER, 2008, p. 45).

Diante desta afirmação, nota-se a importância de o professor compreender, antes de tudo, qual a realidade em que está inserido, para que possa ter clareza a respeito de sua ação e até que ponto ela interfere neste meio, conseguindo visualizar as mudanças necessárias à sua prática docente, como resultado de sua reflexão.

A reflexão propicia um olhar diferente ao que seja a docência, e novas ações são desenvolvidas refletindo-se no ensino desenvolvido e, conseqüentemente, gerando melhoria de seu trabalho como professor e possibilitando priorizar a qualidade na educação.

Não basta apenas refletir. A mudança é importante para que benefícios sejam alcançados. Consideramos que uma formação pedagógica pode ser um dos caminhos para que a reflexão ocorra, porquanto, dentre os saberes que envolvem esta formação está o processo de reflexão sobre a prática docente. Com isso, cria-se uma rede de significados em relação ao trabalho docente, pelo fato de um aspecto tornar-se reflexo do outro.

Diante disso, verificamos que a formação pedagógica pode propiciar uma reflexão por parte do professor que gere novas ações perante seu trabalho, desta forma, será possível estabelecer meios para a qualidade praticada no ensino.

No caso do docente universitário, a reflexão assume dupla função, visto o professor ter que refletir sobre sua prática e também que está formando outros profissionais que em muitos casos se tornarão professores.

Para tanto, perguntamos aos participantes da pesquisa sobre a relação entre a qualidade de ensino e a formação pedagógica dos docentes. Para um deles, está questão não se aplica somente ao ensino superior:

Na verdade, eu acredito que isso não é só no ensino superior, mas até na educação básica. Se você não tem uma formação pedagógica e você não consegue desenvolver um bom ensino, com certeza existem falhas (P4).

Ao analisarmos as respostas obtidas, percebemos que elas variam conforme a visão que se tem da formação pedagógica, da docência, uma vez que um dos participantes afirma que esta formação envolve muitas formações: “[...] a formação não é só uma formação específica, mas a experiência profissional daquele docente, a experiência de vida e tudo isso vai influenciar muito na qualidade do ensino [...]” (P2).

Para outro participante, a formação pedagógica possui outro caráter, como observamos em seu relato:

[...] o ensinar está atrelado diretamente à compreensão da proposta pedagógica dos cursos. Se eu sei que profissional estou formando naquele momento, eu tenho condição de reorientar melhor minhas ações em sala de aula (P1).

Neste sentido, Cunha (2001, p. 31) explica que “[...] isto significa ter uma concepção nova da relação existente entre o sujeito socialmente situado e o conhecimento”.

Conforme a concepção que se tem sobre ser professor e sobre o que é a educação, temos a compreensão sobre a importância de uma formação pedagógica para o docente.

Outro relato pode ser analisado à luz do questionamento da relação da formação pedagógica e a qualidade de ensino, ao trazer uma experiência em relação ao curso de bacharelado. Segundo o participante 5,

[...] como eu sou professora de uma área técnica, na área da saúde, e lembro de que na minha época da graduação tinha uma disciplina que se chamava didática e hoje nem tem mais, a formação do bacharel é uma formação muito específica, técnica. Então, existe uma lacuna sim, pois não é um diploma que vai dar a primazia de você dizer que será um bom professor [...] (P5).

Entretanto o participante evidencia que o curso de enfermagem da universidade em foco promove discussões em relação ao pedagógico:

Na área da saúde, nós temos que pegar as teorias da educação e aplicar, nós somos muito favoráveis a isso. Eu acredito que a área da saúde tem uma abertura para o novo e o novo, lógico, exige um referencial da área da educação. É essencial essa formação (P5).

Isso nos revela que a formação pedagógica não é algo recente nas discussões da universidade em questão, existem situações, como mencionado, em que ela já foi pensada como, por exemplo, no curso de enfermagem.

Uma das falas nos chamou atenção por demonstrar que ainda existem concepções historicamente construídas em relação à formação pedagógica que precisam ser aclaradas, especialmente nas universidades. Ao perguntarmos se a formação pedagógica é de responsabilidade individual ou institucional, um dos participantes da pesquisa nos relata que:

[...] a formação pedagógica é uma coisa que diz respeito muito às licenciaturas e ultimamente o Brasil tem surpreendido, [...] a CAPES que é um órgão que investiu sempre na Pós-Graduação e na pesquisa agora está investindo em uma formação de professores, então, as licenciaturas estão tendo apoio. (P3).

Com esta visão de que a formação pedagógica está vinculada apenas às licenciaturas, vários setores estruturam propostas de ensino. No entanto, vale lembrar que,

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Esta realidade agrava a situação do professor universitário, quando, em muitos casos, como na universidade em que esta pesquisa direcionou o foco, as decisões voltadas aos docentes estão sendo tomadas por setores que possuem uma compreensão simplista no que se refere à formação pedagógica, ou seja, há uma complexa relação entre as concepções que norteiam as ações nas universidades e seus docentes. O professor, neste caso, acaba por reproduzir o que foi determinado sem possibilidades de refletir se sua prática está adequada ao que se propõe à docência.

Os equívocos de nossa legislação educacional são notórios no que se refere à formação pedagógica voltada aos docentes do ensino superior. Podemos constatar na LDB nº 9394/96, o Art. 66 estabelece que:

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. (BRASIL, 1996).

Nestas orientações, verificamos que não se concebe a formação em seu sentido pedagógico, posto que a formação em nível de pós-graduação não garante os conhecimentos pedagógicos suficientes para sua atuação. Esclarecemos que esse fator não pode ser considerado de forma generalizada, visto muitos cursos de pós-graduação possuir em seus princípios uma formação efetiva no aspecto pedagógico.

Cabe, portanto, uma discussão referente à formação pedagógica, mas, antes, é preciso pensar se estamos voltados à formação que envolve a reflexão do trabalho docente ou se as propostas estão direcionadas à mera preparação técnica e mais nada, esvaziando a formação. Por isso, seria papel fundamental da instituição utilizar-se de sua autonomia política e acadêmica para repensar o que considera como formação.

A preocupação com a formação é resultado de um longo processo de mudanças que as IES enfrentaram e estão enfrentando. Cada momento histórico reflete a maneira como a instituição compreende sua função, assim como o olhar que a sociedade tem sobre ela. Um dos participantes da pesquisa respondeu que a UEL, no seu período inicial, teve extrema preocupação com a capacitação docente:

[...] eu estou aqui com 38 anos de UEL, então quando eu cheguei era um quadro de professores muito jovens, eu mesmo estava terminando o mestrado, então a universidade investiu muito pesado na formação de seus professores. Tinha o Plano de Capacitação Docente (PCD) [que eram planos de capacitação] tinha bolsa para fazer o mestrado e doutorado (P3).

O aperfeiçoamento é incentivado, porém o que nos chamou atenção foi que, na continuidade da resposta, o participante enfatiza a importância da titulação para que haja qualidade no ensino.

[...] e hoje também a Universidade está tomando cuidado de abrir concurso para doutores, então receber o pessoal qualificado. Os programas de capacitação não existem como antigamente. Então é melhor que se contrate direto um doutor formado [...] (P3).

Com esta fala, percebemos o quanto ainda é predominante uma visão simplista em relação à atuação docente no ensino superior, por considerar que basta uma formação em nível de Pós-Graduação. Este aspecto é preocupante, porque não existe a cultura de se questionar quais os elementos necessários ao docente do ensino superior para atuar no ensino. A resposta do colaborador evidencia uma concepção limitada ao abordar esse fator. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 142) afirmam que

[...] esse ideário faz parte de um senso comum disseminado que sustenta que basta dominar o conteúdo para reunir em si condições suficientes para ser dele um transmissor e que, nesse contexto, ensinar é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula.

Isto pode ser analisado nos próprios editais para a contratação do docente na IES. Ao consultar os editais da Universidade Estadual de Londrina, encontramos, no Art. 10 da Resolução CEPE nº 0078/2009, que

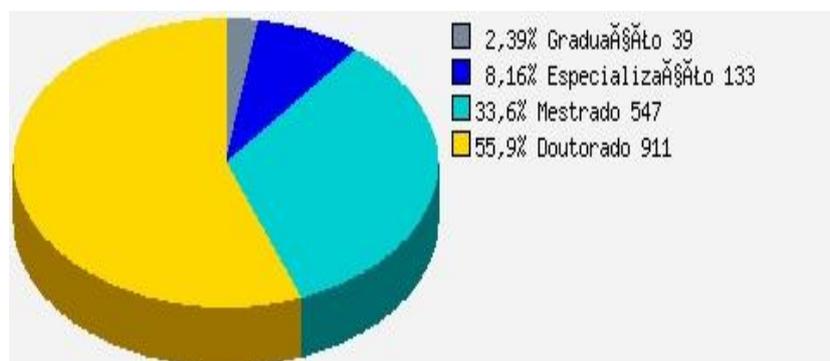
Art. 10 O concurso público constará de:
I- prova escrita, com caráter eliminatório;

- II- prova didática, podendo ser prevista atividade prática de habilitação específica, quando for o caso, mediante solicitação justificada do departamento;
- III- arguição sobre o ponto sorteado para a prova didática;
- IV- análise de curriculum vitae, com caráter classificatório (UEL, 2009).

Com isso, observamos que a questão pedagógica é avaliada na prova didática, na qual algumas competências são verificadas para identificar, por exemplo, se o professor possui domínio didático, conhecimentos específicos da área, se os objetivos são claros, conforme ANEXO A. Mas não apresenta nenhum critério que permita verificar sua formação pedagógica. Vale ressaltar que não estamos generalizando, e sim promovendo questionamentos em torno da importância de uma formação pedagógica ao professor universitário, visto que muitos demonstram tal preocupação e buscam desenvolver ações que propiciem a melhora em seu trabalho.

Essa situação é reforçada em muitos concursos para professores universitários. Como resultado, o apoio institucional se faz necessário, porque poderia ser oferecido um momento pós-contratação para propiciar uma reflexão perante o que se espera deste docente e, ao mesmo tempo, situar o professor sobre quais subsídios ele pode contar para contemplar seu trabalho na instituição. Porém notam-se poucas ações referentes a essa questão, já que a ênfase na titulação prevalece.

Em 2011, a Universidade Estadual de Londrina apresentou o seguinte índice de titulação de seus docentes.



Fonte: Universidade Estadual de Londrina – UEL (2011a).

Gráfico 3- Índice de Titulação dos Docentes da Universidade Estadual de Londrina

Observamos que a quantidade de professores com titulação de doutorado é significativa, assim como de mestre. Isso é um ponto relevante e consideramos tal fato, uma vez que um nível elevado na formação pressupõe conhecimentos específicos da área. Estamos questionando, entretanto, a prevalência da titulação como requisito principal para a docência universitária.

Como vimos anteriormente, os saberes que envolvem o trabalho docente compõem um saber social. Segundo Tardif (2011, p. 36), “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Tal especificidade possibilita a compreensão do que seja o trabalho docente. Portanto, se o professor se utilizar de tais saberes, incluindo o saber pedagógico, há como propiciar ações que sejam relacionadas à qualidade do ensino.

Aos participantes da pesquisa foi perguntado sobre a relação entre a formação pedagógica e a qualidade de ensino. E todos consideram que a relação existe e que a concepção de ensino que se tem pode direcionar suas ações, conforme podemos verificar nas seguintes falas:

[...] essa relação ela é absolutamente presente quando o docente entende que a função do ensino é não só compreender a função do ensino, o ensinar está atrelado diretamente à compreensão da proposta pedagógica do curso. Se eu sei que profissional estou formando naquele momento, eu tenho condição de reorientar melhor minhas ações em sala de aula para que este objetivo seja alcançado [...] (P1).

[...] o professor precisa buscar nova formação, uma formação continuada que dê suporte à sua atuação na sala de aula. Claro que ele enfrenta dificuldades, mas ele precisa saber que o objeto de seu trabalho é o ensino [...] (P4).

Ao discutirmos este tema, deparamo-nos com indagações sobre a formação que estamos aqui nos referindo, em especial de quem é essa responsabilidade. Com o intuito de encontrar elementos sobre tal problemática, questionamos nossos colaboradores sobre a responsabilidade individual ou institucional da formação pedagógica.

Dos cinco participantes, quatro defendem a ideia de que cabe tanto ao docente quanto à instituição promover a formação pedagógica. Essa questão é complexa, e, dependendo do cargo que a pessoa ocupa na universidade, sua

reposta pode variar, todavia compreendemos que cada um tem sua parcela de responsabilidade para que tal processo seja desencadeado, tanto a instituição quanto os professores. Alguns participantes consideram essa relação individual e institucional, como podemos observar nas seguintes falas:

[...] uma relação muito grande tanto individual quanto da instituição. O professor, ele deve procurar uma formação contínua como falei anteriormente [...], mas sem a instituição oferecer apoio para essa formação, o professor acaba se acomodando, porque ele acredita que do jeito que está, tá bom; são poucos os que procuram por si só essa melhoria. (P4).

Eu acho que as duas coisas, eu acho que a partir do momento que a universidade tem o docente, a instituição tem essa obrigação de promover capacitação profissional, isso tem. Às vezes por ser uma instituição pública a gente tem dificuldades disso e até de envolver as pessoas, para estimular pessoas (P2).

Um dos grandes dilemas enfrentados pelos docentes universitários é a manutenção de um pensamento que reduz a formação deste docente ao domínio de conhecimentos específicos da sua área.

Não se trata aqui de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas sim de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão do ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende) (FERNANDES, 1998, p. 97).

Concordamos com a autora neste aspecto, embora não basta ao professor dominar o conteúdo, já que a docência vai além do campo do conhecimento, ela integra algumas dimensões para se estruturar e estas não podem ser concebidas isoladamente.

As confusões são geradas neste ponto, porque não se tem claro quem é o responsável pela formação do docente universitário. Este é ainda um assunto que pouco entra em cena nas universidades, pelo fato de causar incertezas e conflitos entre seus agentes.

A universidade por si só não propõe esta formação, ela necessita de recursos humanos que estejam dispostos a realizá-la. Outro ponto fundamental a ser levado

em consideração são os escassos recursos financeiros se comparados àquilo que as IES realmente precisam. É neste cenário que a formação do docente universitário fica de lado.

Aliado a isso, muitas outras dificuldades acabam reduzindo as propostas de formação em apenas ideias, sem efetivação. Uma delas é que as instituições deverão criar instâncias para coordenar esta formação. Além de haver resistência por parte dos professores ao fato de quem irá lhes ensinar, a não aceitação de uma liderança, por achar que o conhecimento que detém basta, é um dos agravantes. Portanto, paira a dúvida se o mais adequado é um agente formador interno ou externo, uma vez que ambos trarão pontos positivos e negativos. Caso seja um profissional que atue na universidade, ele precisará afastar-se da docência e isso pode tornar-se incoerente com a proposta de formação, mas, se for externo, terá pouco conhecimento da instituição (ZABALZA, 2004).

Todo esse movimento necessário à formação do docente universitário é o que causa a acomodação tanto institucional quanto individual e, quando nos referimos ao medo de mudança, estávamos pensando nesse aspecto. A falta de adesão a propostas de formação tem estreita relação com essas situações decorrentes da efetivação de um sistema formativo.

Cunha (2001, p. 23) enfatiza que “muitos aspectos da formação do professor precisam ser mais aprofundados e definidos para que possam sofrer uma intervenção”. Iniciar propostas de formação é um dos caminhos possíveis.

Um dos participantes explica que a instituição, por meio de alguns setores, vem abrindo espaço à formação do docente universitário, mas dois relatos, de modo geral, defendem a proposta de mão dupla entre as responsabilidades da formação pedagógica, considerando o institucional juntamente como o individual, conforme podemos verificar:

Nós estamos criando alguns espaços institucionais de formação. Eu acho que para além da possibilidade da instituição oferecer ao professor a sua capacitação individual, [...] tem uma dimensão que é responsabilidade pessoal, porque é dever de ofício a formação permanente. Eu estou em processo, estou trabalhando, então eu tenho por dever de ofício me capacitar permanentemente. (P1).

As duas devem caminhar juntas, porque não adianta a instituição promover *n* atividades, ir aos centros, fazer grupos de estudos, se não tem o outro lado do professor, querer se envolver, se abrir para a

formação pedagógica dele, para ter uma ação mais evolutiva no ensino superior [...] (P5).

Concordamos com o participante 5, que há uma dupla responsabilidade e, sobretudo, que, a partir do momento em que atuamos como professores, precisamos estar constantemente em busca da formação, de novos saberes e concepções com o objetivo de melhorar a qualidade de nosso trabalho. De certa forma, com base neste relato, percebemos que, embora não se tenha definido explicitamente um sistema de avaliação voltado ao aspecto de formação pedagógica do docente do ensino superior, há a ideia de que o professor tem “obrigação” de aperfeiçoar-se e o próprio sistema cria instrumentos externos para avaliar a docência, sem ao menos desenvolver meios para que as IES possam auxiliar seus docentes neste processo de formação.

Ao contrário do que a maioria dos participantes respondeu, tivemos um deles que afirmou ser responsabilidade da instituição a formação pedagógica de seus docentes:

Eu acho que é institucional. Claro que o professor, ele mesmo, tem que estar consciente das suas limitações e procurar qualificação, mas eu acho que é institucional, a instituição tem que apoiar [...] (P3).

Esta responsabilidade existe, contudo, as ações para que ela aconteça ainda são poucas. A própria UEL possui o Laboratório de Tecnologia Educacional (LABTED) que oferece apoio pedagógico à comunidade interna e externa e serviços ligados ao uso de tecnologia de educação. Além disso, oferece capacitação a professores e alunos em relação a metodologias de ensino e uso de materiais didáticos. Para tanto, são oferecidos cursos, palestras, orientação individual/grupal.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo setor pedagógico do Laboratório de Tecnologia Educacional (LABTED), estão:

- Assessoria para a solução dos problemas básicos de ensino/aprendizagem.
- Cursos, treinamentos e oficinas: relações interpessoais e educação, comunicação e educação, laboratório de ensino, multimeios, habilidades didáticas em educação.
- Desenvolvimento, teste e avaliação de materiais e tecnologias instrucionais.
- Orientação sobre meios e materiais para o desenvolvimento de atividades acadêmicas.

- Operacionalização de programas de educação continuada e a distância.
- Orientação de professores para participação em concursos, exposições, em simpósios, seminários, congressos e defesas de dissertações e teses.
- Assessoria pedagógica na elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão (UEL, 2011a).

Em 2010, vários cursos sob o tema intencionalidade pedagógica foram oferecidos entre os meses de março e setembro (UEL, 2011a). Observamos que este é um meio de formação oferecido aos docentes, porém, ao analisarmos as condições em que estes cursos foram feitos, verificamos que nem sempre condizem com a disponibilidade do professor. É neste momento que o apoio institucional deveria ser oferecido, para que o professor disponha de condições para realizar um curso, uma vez que a maioria deles é realizada em horário de aula.

Se cada instituição organizasse uma instância responsável para coordenar a formação de seus docentes, haveria uma forma de contemplar cursos que tenham o objetivo de melhorar o trabalho docente. Alguns movimentos estão sendo percebidos em relação à criação de espaços formativos, como afirmou o Participante 1:

[...] nós temos também uma posição institucional de acompanhamento tanto que o GEPE, a ideia desse grupo surge justamente dessa preocupação para criarmos um espaço institucional para que essa ação pedagógica seja pensada. Isso implica diretamente na formação daquele que participa enquanto um grupo de trabalho (P1).

Um dos participantes, ao falar da universidade que temos em foco, relata:

[...] ao olhar o meu espaço, eu acho que agora Brasília está começando a mostrar preocupação com o ensino e a formação pedagógica e eu espero que o governo do Paraná retome algumas políticas que foram iniciadas no governo anterior, como, por exemplo, o Programa Universidade Sem Fronteiras (P3).

Esta última referência feita pelo participante diz respeito a um programa criado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino do Estado do Paraná (SETI), e que desenvolve a extensão universitária. Iniciou suas atividades em 2007 com equipes multidisciplinares compostas por educadores, professores

recém-formados e estudantes das universidades e faculdades públicas do Estado do Paraná, possibilitando a realização de projetos em 339 municípios do Estado.

Os projetos, divididos em oito subprogramas, são conectados entre si. São eles: Incubadora dos Direitos Sociais, Apoio às Licenciaturas, Apoio à Agricultura Familiar, Apoio à Pecuária Leiteira, Apoio à Produção Agroecológica Familiar, Diálogos Culturais, Ações de Apoio à Saúde e Extensão Tecnológica Empresarial (PARANÁ, 2011).

Ao citar este projeto, identificamos na fala do colaborador a associação da extensão como uma formação docente, até mesmo pelo fato de a universidade não poder dissociar seu tripé ensino, pesquisa e extensão. Como destaca Zabalza (2004, p. 65),

Propostas de atividades, visando o bem-estar e não apenas ao conteúdo acadêmico, relativas à dinâmica científica e social do momento, aos esportes, à música, ao teatro, à literatura, à arte, à natureza, constituem aspectos de muita relevância [...].

Esse envolvimento traz benefícios aos estudantes que participam do projeto, porque se deparam com novas realidades, além de favorecer a aprendizagem do docente envolvido nesta situação, visto ser um momento em que o professor deve refletir sobre as experiências geradas para melhorar seu trabalho. No entanto, isso só será possível se ele conseguir romper com a ideia de que basta o conhecimento científico para compor a docência.

Ao discorrer sobre o perfil do professor, Demo (2004, p. 121) esclarece que “o professor precisa compor-se com a atualização permanente, porquanto, se o conhecimento, de um lado, é aquilo que a tudo inova, do outro lado da mesma moeda, é aquilo que a tudo envelhece”. Esta circunstância de reflexão pode levar ao aprendizado para sua formação como educador.

A busca permanente de formação deve, sim, acontecer. Além disso, o apoio institucional faz parte desta via que precisa ser de mão dupla, já que os retornos serão para ambas as partes, especialmente, para o aluno.

Não procuramos defender uma ideia fantasiosa de formação pedagógica, embora compreendamos as dificuldades do cotidiano das instituições e dos docentes, mas procuramos estabelecer algumas relações para que novas situações de formação sejam propostas.

Vários condicionantes interferem nesta situação de dificuldades como podemos observar no comentário deste participante:

[...] por esses dados que a gente coletou, porque quando a gente coleta nós perguntamos quais os problemas, por exemplo, o que falta, aí vem: falta de capacitação docente, falta de estímulo, falta de bolsa, falta de dinheiro para sair e fazer capacitação fora, burocracia para fazer um curso [...] faltam programas de capacitação pedagógica (P2).

Concordamos com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 259) quando destacam:

O avanço no processo da docência e do desenvolvimento profissional, mediante preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior.

A formação do professor envolve desde situações pessoais até institucionais, por isso uma proposta de formação pedagógica necessita contemplar esses processos. No entanto, a valorização do aspecto pedagógico nem sempre recebe a atenção merecida por parte dos docentes. O seguinte relato evidencia este fator:

[...] existem dificuldades para a efetivação disso em todos os campos, porque a formação exige disposição e aí a disposição do docente de participar ou não participar mais ou menos. A disposição é da instituição também em criar esses espaços para que a formação aconteça, [...] as dificuldades estão presentes, porque o trabalho coletivo é um desafio [...] (P1).

Estas considerações permitem retomar a ideia da participação tanto institucional como individual, só assim será possível partir para uma cultura que valorize o novo olhar sobre o professor universitário, rompendo com a concepção de que o conhecimento da área específica é determinante para ser um bom professor, claro que este é necessário, embora não seja o único fator que constitui a docência. Outro ponto importante nesta renovação das práticas formativas é insistir na qualidade do trabalho e na necessidade de unir as instituições formativas (ZABALZA, 2004, p. 166).

Os investimentos são fundamentais e, desse modo, mudanças ocorrem e necessitam de recursos financeiros. Apesar destes não representarem as únicas

dificuldades, há também que se romper com culturas institucionais. Valendo-se disso, podemos ressaltar as ideias de Zabalza (2004, p. 103) quando descreve como pode ocorrer o aprender e o desaprender das universidades, explicitado no quadro a seguir:

Desaprender	Aprender
Percepções de professores e alunos Culturas institucionais	Conhecer-se (avaliação) Explicitar pensamentos e necessidades.
Resistências à mudança	Posicionar-se frente às características e necessidades de alunos, professores e profissão.
Rotinas e ritos.	Ajustar mecanismos institucionais.

Fonte: Zabalza (2004).

Quadro 3 - O Que as Universidades Deveriam Aprender e Desaprender.

Estes aspectos, se repensados, favorecerão uma proposta de formação pedagógica, porque a percepção de professores em relação a esta formação tem um peso, já que a adesão dos professores a ela será influenciada por suas concepções. As culturas são difíceis de romper, um dos motivos é pelo fato delas variarem de uma instituição para outra.

A mudança é um ponto crucial para que a formação pedagógica do professor universitário seja efetivada, uma transformação que atinja diretamente a concepção de docência. Entretanto acreditamos que, embora este item seja o mais trabalhoso para acontecer, é possível.

Quando é feita referência às rotinas, deparamo-nos com as políticas públicas, que interferem na maneira como a universidade vai estruturar a formação para seus docentes: Que critérios serão estabelecidos? Atendendo a que determinações? Um dos participantes confirma que o desafio desta formação diz respeito às políticas públicas.

[...] sem políticas claras, bem definidas, um planejamento eu penso que não tem como mudar a educação neste país, portanto, eu sempre defendo que você tem que ter projetos e não só projetos de pequeno fôlego devem ser audaciosos [...] (P3).

Um ponto a ser ressaltado e que foi evidenciado por um dos participantes é a pouca adesão por parte dos professores. O participante da pesquisa esclarece que, “[...], além disso, uma das principais dificuldades é a adesão, porque os professores acreditam que já têm uma formação [...]” (P4).

Outra dificuldade de se implantar uma formação pedagógica na universidade é a falta de apoio por parte dos atores envolvidos. Em sua resposta, o Participante 1 (P1) entende que um dos obstáculos à formação do docente universitário seja

[...] o movimento mesmo de conquista, de convencimento, que não é fácil. E quem trabalha na educação, se não acredita em uma mudança mesmo que a médio e longo prazo já perdeu a força de início (P1).

O que podemos constatar é que são movimentos importantes para a reflexão do que seja a formação pedagógica, de quais princípios a envolvem. Notamos a presença de algumas medidas em direção à formação do docente, mas ainda faltam propostas concretas. Parece evidente que a formação do professor universitário está atrelada à qualidade de ensino, e todos os colaboradores da pesquisa fazem esta relação.

Diante da análise dos resultados obtidos, podemos considerar que se destacaram: a preocupação em relação à qualidade de ensino, já que foi abordada por todos os colaboradores da pesquisa. Além de enfatizarem que essa qualidade é medida com base nos instrumentos de avaliação nacional. Com os resultados destas avaliações, é criado um padrão de qualidade a ser alcançado, conforme pudemos constatar no estudo em relação aos sistemas de avaliação do ensino superior.

Essa questão necessita ser repensada, porque tais instrumentos não conseguem avaliar a instituição como um todo. Há elementos, por exemplo a cultura da instituição, que interferem em seu desenvolvimento, mas que não são contempladas nas avaliações. Vale ressaltar que não estamos discutindo a validade destes instrumentos, e sim propondo uma reflexão de como eles definem os padrões a serem alcançados, porque tudo isso interferirá na maneira como a universidade concebe a educação e, conseqüentemente, o trabalho docente.

De acordo com os participantes, há uma preocupação institucional no que se refere à qualidade do ensino praticada na graduação. Em relação à formação pedagógica dos docentes universitários, constatamos que existem ações isoladas de

movimentos em direção a esta questão. Outro ponto que merece destaque é a concepção evidenciada por um dos participantes da pesquisa, de que a formação pedagógica diz respeito às licenciaturas, não considerando as demais áreas.

O conhecimento pedagógico deve compor a formação do docente universitário independentemente de sua área, porque, para atuar como professor, não basta dominar conteúdos, uma vez que o ensino vai além. Entretanto ainda existem os que afirmam o contrário, e são justamente aqueles que possivelmente seriam os responsáveis por propor e implantar ações voltadas à formação dos professores.

A responsabilidade institucional é enfatizada pelos colaboradores da pesquisa, acrescentam, porém, que não basta o incentivo se não há adesão por parte dos professores. Portanto, é uma relação em que ambos têm seus direitos e deveres. Todavia, pelo que observamos, é destinado à instituição o papel principal neste processo.

Em suma, na análise das informações obtidas, fica claro para nós que a formação pedagógica dos professores universitários tem ficado em segundo plano, de sorte que a valorização do domínio de conteúdos específicos fica evidente na fala dos participantes da pesquisa, embora haja iniciativas que estão sendo desenvolvidas com o objetivo de romper com esta concepção, ainda pequenas se comparadas à necessidade desta formação. Os documentos analisados, em especial o Regimento Geral da UEL, não evidenciam elementos que possibilitem identificar movimentos de formação para seus docentes, até mesmo porque não se define com clareza qual concepção de ensino e docência universitária norteia sua atuação.

Apesar de as iniciativas ainda não serem suficientes, é preciso valorizá-las, uma vez que abrem caminho para novas atitudes frente à formação pedagógica. As dificuldades são muitas, e as mais citadas pelos participantes da pesquisa se atêm à questão política e financeira que, por consequência, interferem na maneira como a instituição define seu funcionamento.

Ampliar tais ações é uma das principais possibilidades de mudança no que diz respeito à formação pedagógica do professor universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou dois pontos importantes da educação superior: a docência universitária e a formação pedagógica dos professores que atuam neste nível de ensino. Este é um campo complexo que permite a discussão de conceitos importantes em relação ao ensino superior. As pesquisas voltadas a esta temática estão sendo desenvolvidas e permitem que novos trabalhos sejam elaborados.

Ao pensar a respeito da formação pedagógica do professor universitário, entramos em um caminho de muitas possibilidades, porém nos deparamos com concepções historicamente construídas que precisam ser compreendidas para que esta formação passe a ocupar espaço que lhe cabe nas universidades e demais instituições de ensino superior.

As respostas obtidas com esta pesquisa puderam ser relacionadas ao problema levantado: Qual perspectiva institucional da Universidade Estadual de Londrina no que tange à formação pedagógica de seus docentes?

Os depoimentos obtidos com as entrevistas e a análise da literatura pertinente nos trouxeram a compreensão de quão peculiar é o tema da formação pedagógica. Sua função no processo formativo dos docentes é necessária, considerando que, independentemente da área, o professor deve possuir conhecimentos pedagógicos para atuar de maneira efetiva em seu trabalho docente.

A formação pedagógica é influenciada pelas concepções que norteiam a organização das instituições, tem a ver com a maneira como as instituições a percebem. As universidades, por exemplo, possuem uma estrutura em que cada departamento possui certa autonomia para definir suas propostas e isso gera diferentes ações em relação ao trato do que seja importante na formação do professor que irá atuar no ensino superior.

Podemos considerar que o objetivo geral da pesquisa, analisar criticamente questões relativas à perspectiva institucional da docência universitária e sua respectiva formação pedagógica na Universidade Estadual de Londrina, foi alcançado. Logo, a pesquisa viabilizou reflexões a respeito da estruturação da universidade, considerando que esta tem um papel social, além de abordar um panorama da universidade em foco em relação às ações que estão se desenvolvendo, voltadas à formação pedagógica de seus docentes.

Para atingirmos este objetivo maior foram traçados alguns objetivos específicos: i) Aprofundar conhecimentos sobre a docência universitária e a formação pedagógica; ii) Identificar nos documentos e regimentos da Universidade Estadual de Londrina as concepções de docência universitária, ensino e formação pedagógica, assim como elementos ou aspectos que indiquem uma preocupação com o aperfeiçoamento docente; iii) Buscar subsídios a respeito da preocupação institucional com a formação pedagógica de seus docentes, por meio de consulta a professores com funções e cargos relevantes nos setores da administração, ligados ao ensino de graduação; iv) Problematizar aspectos relativos à responsabilidade institucional na formação pedagógica do docente universitário; v) Apontar necessidades, desafios e possibilidades relativos à dimensão institucional da formação pedagógica universitária no contexto da Universidade Estadual de Londrina.

De modo geral, ao fazermos um balanço da pesquisa desenvolvida, acreditamos que os objetivos foram alcançados na medida do possível e das condições concretas de realização. Entretanto compreendemos que esta pesquisa pode ser explorada e ter continuidade, uma vez que a formação pedagógica para o docente universitário é um campo vasto e permite novas apropriações.

O primeiro objetivo foi atingido à medida que os demais eram desenvolvidos, estudando/pesquisando sobre a docência na universidade e a formação docente. A consecução do segundo objetivo ocorreu mediante a análise de documentos internos da universidade em foco, sendo o Regimento Interno o que nos permitiu identificar a maneira como a instituição concebe a docência, o ensino e, além disso, verificar se existem, nesses documentos, indicativos voltados à formação pedagógica para os docentes da Universidade Estadual de Londrina.

Com as entrevistas semiestruturadas, foram explicitados o sistema de funcionamento e a forma de pensar em setores estratégicos da instituição, atendendo ao terceiro objetivo proposto, já que as informações favoreceram sua caracterização com base nos dados fornecidos.

O quarto e quinto objetivo foram alcançados, porque, no decorrer de todo o trabalho, utilizamo-nos da relação entre formação pedagógica e âmbito institucional, o que nos permitiu embasar nossas ideias no que se refere à formação ao professor universitário. Ademais, foi possível construir novas concepções em relação ao papel da universidade e perceber a nova reconfiguração do ensino superior no sistema

vigente, suas diferentes modalidades, além das políticas direcionadas a este nível de ensino.

Outro ponto a ser ressaltado é o fato de a discussão referente a algumas políticas públicas terem sido fundamentais para esclarecer nossas ideias sobre como as universidades se posicionam tanto interna como externamente. As influências que as políticas geram contribuem diretamente para a forma como a universidade irá conceber a formação pedagógica e estruturar suas propostas.

Diante dos resultados explicitados, consideramos que as universidades, por seu papel social, influenciam na forma como a instituição concebe a formação de seus docentes. A universidade em foco apresenta movimentos direcionados à formação pedagógica, uma cultura que vem sendo, aos poucos, instituída, mas que necessita de avanços.

As ações desenvolvidas não são recentes, entretanto não conseguiram efetivar uma cultura voltada à formação pedagógica dos docentes. Trata-se, portanto, de um desafio a ser enfrentado. É preciso compreender, todavia, que essa mudança está relacionada diretamente às concepções de educação, docência e qualidade de ensino, e que estas, ao mesmo tempo, são definidas conforme as políticas educacionais.

Os movimentos são importantes e não devem cessar. Notamos que a instituição objeto desta pesquisa está caminhando, tem aplicado medidas que podem ganhar espaço e atingir objetivos importantes no que se refere à formação pedagógica de seus docentes. Em contrapartida, é possível notarmos a presença de uma concepção em que o domínio do conhecimento específico é caracterizado como principal fator para ser um bom professor universitário.

O papel do professor universitário tem se reconfigurado juntamente com as transformações das universidades. A permanência de concepções de que, para ser um bom professor universitário, é preciso deter conhecimento específico da área está muito presente na realidade do ensino superior e, em algumas falas dos participantes da pesquisa, pudemos também observar esse fator.

A responsabilidade pela formação pedagógica é um aspecto que gera dúvidas, mas, diante dos resultados, ficou evidenciado que a responsabilidade institucional vem sendo apontada como fator fundamental para a valorização e a efetivação da formação pedagógica dos docentes universitários, como foi

apresentado nos relatos dos participantes da pesquisa na análise da universidade em foco.

As dificuldades para a efetivação de uma formação pedagógica são muitas, entre elas podemos citar a gama de cursos que compõe a universidade; os próprios recursos financeiros que não possibilitam novas ações; a legislação que norteia as políticas educacionais e até mesmo o interesse por parte da instituição em relação à formação de seus docentes. Os desafios são grandes, mas é preciso encontrar alternativas que possibilitem ações efetivas e que, mesmo a longo prazo, possibilitem ao professor universitário uma formação pedagógica que contribua não apenas para seu trabalho, mas para sua formação pessoal.

Nossa intenção, com esta pesquisa, esteve direcionada a contribuir com os estudos voltados à formação pedagógica do professor universitário. Porém, acima de tudo, influenciou um aprendizado pessoal e profissional, por terem sido muito importantes suas contribuições. Percebemos o quanto é importante uma formação pedagógica para atuar como professor no ensino superior, além da complexidade que envolve as decisões a serem tomadas nas universidades voltadas a esse aspecto, uma vez que as propostas precisam estar em consonância com as decisões externas. Esses desafios estão presentes nas universidades e são importantes para que elas se construam como espaço formativo, atentando para seu papel social.

A formação pedagógica pode ser constituída de várias formas, não havendo um sentido único de sua elaboração, visto que precisa envolver múltiplos saberes do trabalho docente. Um ponto fundamental é que se crie uma cultura nas universidades com o objetivo de valorizar essa formação em seus docentes, porque a instituição (alunos, professores, funcionários...) ganhará com esta questão, já que, como constatamos em nossa pesquisa, há uma forte relação entre a formação pedagógica e a qualidade de ensino.

Sabemos que é preciso avançar e muito nas questões que envolvem a docência no ensino superior. Com este estudo, esperamos incentivar novas pesquisas e possibilitar uma reflexão sobre o papel da formação pedagógica para o professor universitário. Acreditamos que esta é uma semente lançada e que pode gerar frutos importantes à área acadêmica, uma vez que o fato de promover a reflexão sobre o tema já é um importante começo.

A pesquisa foi realizada com um grupo de professores que ocupa cargos estratégicos na administração da universidade em foco. Seria interessante um estudo semelhante com outros setores da instituição, assim como outras universidades.

Defendemos a ideia de que é preciso haver engajamento de todos os envolvidos com este nível de ensino, considerando as complexidades existentes com o objetivo de alcançar mudanças no que se refere à formação pedagógica do professor universitário e assumir as lutas necessárias a esta mudança no sistema educacional, em especial no ensino superior.

Acima de tudo, não podemos deixar de destacar o aprendizado que esta pesquisa nos trouxe, contribuindo para nossa formação, tanto como estudante de pós-graduação como para nossa atuação como docente e pesquisadora. Entretanto reconhecemos que limitações possam existir resultantes das decisões tomadas no decorrer de sua efetivação ou até mesmo por limites em nossa formação. Merece destaque, todavia, que pesquisar novas informações e novos conhecimentos nos permitiu caminhar pelo campo da pesquisa e atingir um aprendizado importante para nossa atuação como professor universitário, além de nos propiciar momentos de reflexão do que é ser professor, sobretudo no ensino superior.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Lúcia. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura L. O. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 139-150.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 147-165.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 13, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 57-68.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. Universidade, mercado e crise do pensamento. In: RISTOFF, D.; SAVEGNANI, P. **Universidade e compromisso social**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 53-64.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A questão da identidade. In: _____. **Metodologia de ensino superior: realidade e significado**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 69-75.

BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina C. L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 203-215.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 ago. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004a.

_____. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004**. 2004b. Disponível em: www.inep.gov.br/superior/enade. Acesso em: 24 maio 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PROUNI**: apresentação. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2010**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 26 maio 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE 2009**. 2009. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2009/relatorio/ies/00094113700.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.

_____. CONAES – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- **Avaliação externa de instituições de educação superior**: diretrizes e instrumento. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conaes/arquivos/pdf/avaliacao_institucional_externa_8102005.pdf. Acesso em: 17 jun. 2012.

CACHAPUZ, A. F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papius, 2002. p. 115-139.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 002, p. 45-68, 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416204.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. **O bom professor e sua prática**. 12. ed. São Paulo: Papius, 2001.

_____. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Universidade pública: políticas e identidade institucional**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. **Anais...** 2005. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/.../10eixo.pdf>. Acesso em: 05 jun.2011.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998. p. 95-112.

FRANCO, Maria Estela dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 61-73.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIN, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre e entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, 2004. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/28.htm>>. Acesso em: 04 ago. 2010.

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

GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente**. São Paulo: Loyola, 1985.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados / HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

GOERGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Universidade e compromisso social**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 65-95.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. **A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate**. 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt11-5848--Int.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2010.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação**

superior. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 63-84.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007. p. 161-177.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor *sobrando*. **Revista Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68. Campinas, SP, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2012.

LEITE, Denise *et al.* A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 39-56.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília Costa. Avaliação institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade?. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 123-148.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Daniela *et al.* Estudo de caso: formação pedagógica a distância para docentes da Universidade Estadual de Goiás. **Seminário de Educação em rede**: aprendizagem em processos virtuais e presenciais. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2010. Disponível em: <www.rtve.org.br/seminario/anais.html>. Acesso em: 20 out. 2011.

LIMA, Emília Freitas. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue. Bomura.; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na educação superior. **Interface**. v. 08, n. 14, p. 197-202, set. 2003/fev. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832004000100018&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 out. 2011.

_____. **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

MAUÉS, Olgaíses. **A política de educação superior para a formação e o trabalho docente**: a nova regulação educacional. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-3974--Int.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

MINAYO, Maria Cecília S; ASSIS, Simone G; SOUZA, Edinilsa R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementariedade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da UNICAMP. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

PARANÁ, Governo do Estado do. **Universidade sem fronteiras**. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>>. Acesso em: 25 set. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma. Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POLIDORI, Marlis Morosini; ARAUJO, Claisy M. Marinho; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v. 16, n. 1, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772011000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt /> Acesso em: 03 maio 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. **Revista Educação**: Teoria e Prática, São Paulo, v. 15, n. 27, jul.-dez. 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/scielo/er/n31/n31a06.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior: tendências de educação superior para o século XXI**. Paris:1998.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Pró-Reitoria de Ensino. Formação continuada para docentes do ensino superior: apontamentos para novas alternativas pedagógicas. **Cadernos de Ensino – Formação Continuada**, Itajaí, SC: UNIVALI, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Laboratório de Tecnologia Educacional (LABTED)**. Disponível em: <http://www.uel.br/labted/index.php?arg=ARQ_Pedagogico>. Acesso em: 15 out. 2011a.

_____. **Resolução CEPE nº 093/2011**, de 20 de julho de 2011. Cria o Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE) – Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Londrina (PROGRAD), Londrina, PR, 2011b.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento. **Organograma – PROPLAN**. Londrina, PR, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/oem/Regimento_Geral.doc>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento. **Regimento Geral da UEL**. Londrina, PR, 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/oem/Regimento_Geral.doc>. Acesso em: 23 out. 2011.

_____. **Resolução CEPE nº 0078/2009**, de 23 de abril de 2009. Estabelece o Regulamento do Concurso Público para Provimento no Cargo de Professor de Ensino Superior da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2009.

VALÊNCIO, Norma Felicidade Lopes da Silva. A indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão: verdades e mentiras sobre o pensar e o fazer da universidade pública no Brasil. **Proposta**, n. 83, dez./fev. 1999/2000. Disponível em: <http://www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/Upload/1/File/Proposta83/norma_valencio.PDF>. Acesso em: 17 out. 2011.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Desafios da formação do docente universitário**. 2005. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

WELTER, Cristiane Bakes. Políticas educacionais; algumas reflexões sobre a educação superior. **Unirevista**. v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_welter_et_al.pdf>. Acesso em: 14 maio 2012.

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

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 24 set. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa de mestrado junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina intitulada: “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: MOVIMENTOS E INICIATIVAS” tem por finalidade discutir e analisar questões relativas à perspectiva institucional da docência universitária e a formação pedagógica na Universidade Estadual de Londrina.

Para tanto, é muito importante que sejam realizadas entrevistas com os responsáveis pelos setores estratégicos da administração ligados a ação pedagógica, ao planejamento e desenvolvimento acadêmico e aos recursos humanos, com o objetivo de colher subsídios a respeito da preocupação institucional com a formação pedagógica de seus docentes.

Os pesquisadores comprometem-se em manter total anonimato em relação aos dados dos professores, assim como asseguram o direito do entrevistado de, a qualquer momento, retirar seu consentimento para uso de dados.

Ao mesmo tempo, solicitam sua colaboração, participando desta pesquisa.

Em / / 2011

Marcela Pedroso de Camargo
Tel. (43) 3321-7263 / (43) 8407-8296
Email: marcela2236@hotmail.com

Concordo em colaborar com a Pesquisa, nos termos acima.

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Neste setor em que trabalha ou especificamente no exercício do cargo que ocupa, é possível perceber uma preocupação institucional com a qualidade do ensino praticado na graduação?
2. Neste setor, há indicadores, resultados de pesquisas, dados, propostas ou planos que possam ser relacionados com a melhoria da qualidade do ensino na graduação?
3. Percebe uma relação entre a qualidade de ensino e a formação pedagógica dos professores do ensino superior? Por quê?
4. Considera que a formação pedagógica dos docentes é um problema institucional ou individual?
5. De que forma isto poderia ocorrer? Você poderia sugerir algumas alternativas? Há dificuldades/desafios neste campo? Quais?

ANEXO

ANEXO A

FICHA DE SUGESTÃO PARA AVALIAÇÃO DE PROVA DIDÁTICA DE CONCURSO PÚBLICO PARA O CARGO DE PROFESSOR SUBSTITUTO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

AVALIAÇÃO DA PROVA DIDÁTICA
ASPECTOS PASSÍVEIS DE OBSERVAÇÃO
<p style="text-align: center;">I - PLANEJAMENTO (ATÉ 1,0)</p> <p>01. Determinação dos objetivos da aula 02. Listagem do conteúdo programático 03. Indicação dos procedimentos didáticos 04. Indicação dos recursos auxiliares 05. Apresentação dos recursos de avaliação 06. Bibliografia</p>
<p style="text-align: center;">II - DESENVOLVIMENTO (ATÉ 9,0)</p> <p>07. Comunicação dos objetivos a) quanto ao conteúdo 08. Domínio do conteúdo a) quanto à apresentação da aula 09. Adequação aos objetivos 10. Relevância dos itens selecionados 11. Organização seqüencial 12. Atualidade das informações 13. Clareza e objetividade 14. Ilustração com exemplos 15. Uso adequado dos recursos auxiliares 16. Conclusão: revisão, aplicações, etc. 17. Adequação à duração prevista</p>