UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAIS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ – MARANHÃO

São Luís
2008

JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ – MARANHÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Drc. Antonio Paulino de Sousa

São Luís
2008

JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ – MARANHÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Antonio Paulino de Sousa (Orientador)
Doutor Ciências Sociais
Universidade Federal do Maranhão

_____

Profª. Ilma Vieira do Nascimento
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

_____

Profª. Beatriz Sabóia
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO

A formação pedagógica da docência para a educação superior reflete sobre a formação pedagógica como elemento que ganhou importância na década de 1990 no Brasil, diante das exigências que são colocadas ao trabalho docente no 3º grau, provenientes das mudanças que envolveram o mundo a partir das últimas décadas do século XX. O trabalho apresenta a revolução científico-tecnológica, o neoliberalismo e a globalização como fatores que têm dado sustentação à sociedade informacional, desencadeando a reforma do Estado e as políticas neoliberais para a educação superior, acabando por interferir na formação de seus professores. Reflete sobre as compreensões de docência na educação superior, situando-as historicamente desde a criação dos cursos superiores em 1808, passando pela criação da universidade brasileira em 1920 e chegando ao novo modelo de universidade que vem se implantando no Brasil a partir da década de 1990, com a reforma do Estado brasileiro. Investiga a formação pedagógica oferecida pelo curso de pós-graduação *(lato sensu)* em Metodologia do Ensino Superior existente em duas instituições de ensino em Imperatriz.

Palavras-chave: Educação Superior. Docência. Formação Pedagógica.

ABSTRACT

The teaching pedagogical graduation for the university education contemplates the pedagogical graduation as an element that gained importance in the 1990's in Brazil, before the demands which are put upon the educational work in the university education, coming from the changes that involved the world right from the last decades of the XX century. It presents the scientific-technological revolution, the neo-liberalism and the globalization as factors which have been giving support to the informational society unchaining the reform of the State and the neo-liberal polictics for the university education, coming to interfering in its teacher's graduation. It contempaltes the teaching undertandings in the university education settling them historically from the establishment of the university courses in 1808, going by the foundation of the Brazilian university in 1920 an arriving at the new university model that has been implemented in Brazil starting from the 1990's with the reform of the Brazilian State. It investigates the pedagogical graduation offered by the post-graduation course *(lato sensu)* in Methodology of the Higher Education offered by tow teaching institutions in Imperatriz.

Key words: University Education. Teaching. Pedagogical Graduation.

LISTA DE SIGLAS

ANDES	-	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BIRD	-	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEFET	-	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	-	Câmara de Educação Superior
CFE	-	Conselho Federal de Educação
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNPq	-	Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento
CONSEPE	-	Conselho de Ensino e Pesquisa
COSUPI	-	Comissão Supervisora do Plano de Institutos
FACED	-	Faculdade de Educação
FACIMP	-	Faculdade de Imperatriz
FAMA	-	Faculdade Atenas Maranhense
FASUBRA	-	Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras
FEST	-	Faculdade Santa Terezinha
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FORGRAD	-	Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
GEF	-	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
IDA	-	Associação Internacional de Desenvolvimento
IFC	-	Cooperação Financeira Internacional
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITA	-	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	-	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MIGA	-	Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos
ONGs	-	Organizações Não-Governamentais
PECs	-	Propostas de Emendas Constitucionais
PNG	-	Plano Nacional de Graduação
PNPG	-	Plano Nacional de Pós-Graduação
PROUNI	-	Programa Universidade para Todos
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UEMA	-	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão
UnB	-	Universidade de Brasília
UNE	-	União Nacional dos Estudantes
UNEDI	-	Unidade de Educação de Imperatriz
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNISULMA	-	Unidade de Educação do Sul do Maranhão
USAID	-	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 8

2 A FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 13

2.1 Bases de sustentação da sociedade contemporânea 13

2.2 A reforma do Estado na década de 1990 e o ensino superior no Brasil 19

2.2.1 A reforma do ensino superior brasileiro e o Banco Mundial 27

2.3 Novas exigências colocadas à docência a partir da década de 1990 35

3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA 40

3.1 A formação para a docência na educação superior: um rápido olhar na história do Brasil 40

3.2 Docência na educação superior a partir da década de 1990 48

3.3 A formação pedagógica do docente da educação superior 53

4 A EXPERIÊNCIA IMPERATRIZENSE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 57

4.1 O curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior: origem, concepção, estrutura e implementação 57

4.1.1 Didática Universitária 59

4.1.2 Metodologia do Ensino Superior 63

4.2 A pesquisa de campo 64

4.2.1 Os sujeitos informantes 65

4.2.2 O que mostram as informações colhidas 66

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 81

REFERÊNCIAS 83

APÊNDICES 90

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980 começamos a perceber um conjunto de mudanças no mundo, provenientes da revolução científico-tecnológica, do neoliberalismo e da globalização. Essas mudanças atingiram as relações de trabalho passando a exigir um novo perfil profissional com maior polivalência e flexibilidade. Do profissional com esse novo perfil passou-se a exigir que ele compreenda os diversos aspectos da produção na empresa, que se adapte às diferentes funções no processo produtivo, que seja capaz de trabalhar em equipe, que tenha domínio de mais de uma língua, de preferência o inglês, além da língua materna, que tenha um conhecimento básico de informática que lhe dê condições de utilizar essas contribuições em seu trabalho, entre outros.

Sendo a educação responsável pela formação do ser humano através da escola, preparando-o para a sua inserção na cultura do país, para o exercício da cidadania e para o desempenho competente de uma profissão, passou a ser olhada com maior cuidado, especialmente a educação básica. Dessa maneira, a formação humana e profissional vêm sendo revista para se adaptar às novas exigências, especialmente vindas do mundo do trabalho. Nesse sentido, a formação de professores ganhou um destaque maior, visto que nas instituições formadoras os professores contribuem diretamente com a formação dos profissionais em geral.

É nesse cenário que ocorre a reforma do Estado brasileiro realizada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e, a partir dela, o início da reforma universitária, com a implementação da política de avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos superiores, com o aparecimento de novas formas e espaços de aprendizagem provenientes da revolução científico-tecnológica, com a expansão da rede privada de ensino superior e com a tentativa de privatizar o ensino superior público, apoiada pelos organismos internacionais. Os professores da educação superior têm se deparado com todas essas novas exigências em seu trabalho docente. Tais exigências têm apontado para a necessidade de mudanças tanto na formação inicial, quanto na formação continuada desses professores, à medida que têm ficado claro que não basta ser um pesquisador de prestígio, para ser um bom professor, e que o exercício da docência na educação superior está exigindo não só o domínio do conhecimento de uma determinada área da ciência, mas, também, o domínio de determinados saberes pedagógicos que envolvem o processo de aprendizagem.

Em geral, a formação inicial de professores para a docência na educação superior no Brasil tem acontecido desde a década de 1980 no curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia

do Ensino Superior. No Maranhão, seguindo a tendência do país não tem sido diferente. Em Imperatriz, onde desenvolvemos esse estudo, até o final da década de 1990, existiam somente alguns poucos cursos de graduação em duas universidades públicas, sendo uma federal e outra estadual, cujos campus-sede localizam-se em São Luís, capital do estado. Embora existissem dificuldades em deslocar professores da sede para ministrar aulas nesses cursos de graduação, foi tímida a iniciativa dessas instituições em tentar resolver esse problema durante quase duas décadas. Foi com o surgimento das instituições particulares de ensino superior a partir de 2001, provocando um crescimento da demanda de professores qualificados para a docência superior, que se tornou mais evidente a necessidade de formação de professores para a docência superior.

Localizada a mais de 600 quilômetros das capitais mais próximas: São Luís, Palmas, Teresina e Belém, nas quais são desenvolvidos os programas de pós-graduação com seus mestrados e doutorados, a partir de 2001 as instituições de ensino superior tiveram que buscar uma solução para resolver o problema da aquisição de uma formação mínima de seus professores para a docência. Foi nesse contexto que uma instituição de ensino superior particular implantou em 2001 o curso de pós-graduação (*lato sensu*) chamado de Curso de Especialização em Didática Universitária e uma instituição pública de ensino superior implantou em 2004 o mesmo curso com o nome Metodologia do Ensino Superior.

Foi como aluno desse curso entre 1999 e 2003 em duas instituições particulares (uma em Goiânia - GO e outra em Imperatriz - MA), observando a prática dos professores convidados para ministrarem as disciplinas, que surgiram nossas primeiras inquietações em relação à formação para a docência superior. O que procovou essas inquietações foi a seguinte constatação: os professores desse curso repetiam os mesmos conteúdos ministrados nos cursos de graduação das licenciaturas; a falta de dinâmica deles no trabalho em sala de aula, tornando-o enfadonho e cansativo, apesar do esforço dos alunos; as incoerências no processo de avaliação dos alunos e a forma de cada professor trabalhar sua disciplina como se fosse isolada das demais.

Mais tarde, já como professor convidado para ministrar uma disciplina em algumas turmas no curso de Didática Universitária em Imperatriz, essas inquietações tiveram continuidade na medida em que percebíamos que a formação, que na prática estava sendo oferecida naquele momento, estava direcionada para a docência no ensino fundamental e médio, e não para a docência no ensino superior, como eram os objetivos do curso. Para os bacharéis as disciplinas tinham um conteúdo que conheciam pela primeira vez, embora direcionado para a docência em outros níveis de ensino. Já para os licenciados era a repetição daquilo que já tinham estudado na graduação. Diante disso, resolvemos investigar a formação oferecida pelo referido curso, tendo como base a seguinte pergunta: o curso de pós-graduação

(*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior (ou Didática Universitária) oferece a seus alunos uma formação adequada para a docência superior com a qual possam enfrentar as novas exigências que lhe são colocadas?

Discutimos essa temática nesse trabalho situando-a no contexto social, político e econômico brasileiro, por entendermos que a formação de professores não se dá isolada desse contexto, mas é determinada por condicionantes políticos, sociais e econômicos que envolvem a sociedade. Conforme Gauthier (1999, p. 24): "[...] nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo, conhecê-lo".

Para situarmos nosso objeto de estudo nos apoiamos em autores como: Castells (1999), Chauí (1997, 2001, 2003), Silva Júnior (2002), Silva Júnior e Sguissardi (2001), Sguissardi (1998, 2000, 2004), Dourado (2002), Lima (2002) e Trindade (1999). Já para discutirmos a dimensão pedagógica da formação para a docência superior nos apoiamos em Pimenta e Anastasiou (2002); Masetto (1992, 1998, 2001, 2003); Rosemberg (2002); Pimenta (1999, 2003); Morosini, (2001); Cunha (2001, 2003, 2004); Goergen (2002); Veiga (2006) entre outros. Tendo esses autores como referência, construímos o trabalho norteado pelas seguintes questões:

a) quem são os egressos do curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior ou Didática Universitária em Imperatriz?
b) como esses egressos compreendem a docência na educação superior?
c) que conhecimentos relacionados à educação superior adquiriram nesse curso?
d) de que maneira os conhecimentos adquiridos no curso estão contribuindo com seu trabalho como docente?
e) que dificuldades ou desafios encontram no exercício da docência superior?
f) que sugestões fazem ao curso a fim de melhorar a formação do professor para a docência superior?

O que quisemos com esse trabalho foi perceber se a formação para a docência oferecida pelo curso investigado está proporcionando aos professores elementos com os quais possam enfrentar as novas exigências e desafios que são colocadas à sua prática docente, a partir da década de 1990. Relacionado a isso, o objetivo geral do trabalho foi "Refletir sobre a formação para a docência superior em Imperatriz, tendo como referência as novas exigências colocadas a esse trabalho a partir da década de 1990". Para construir essa reflexão os objetivos específicos, em sintonia com as questões norteadoras, foram:

a) Colher informações que mostrassem qual é a compreensão de docência que tem os egressos do curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior

(também chamado de Didática Universitária).

b) Identificar os conhecimentos que os egressos adquiriram no curso e como esses conhecimentos têm contribuído na prática docente desses egressos nas instituições de ensino superior.

c) Perceber que dificuldades ou desafios os egressos estão encontrando no exercício da docência na educação superior.

d) Conhecer as sugestões que os egressos do curso investigado têm para melhorar a qualidade da formação oferecida pelo curso em Imperatriz.

Para construirmos o trabalho tivemos acesso a informações que foram recolhidas através de consulta ao projeto do curso das duas instituições de ensino superior, de entrevista com a coordenação do curso dessas instituições e de questionário misto respondido pelos egressos de ambas.

Os sujeitos informantes foram 13, sendo duas coordenadoras de curso e 11 egressos, dos quais cinco fizeram o curso na instituição particular e seis na instituição pública. Todos os egressos que responderam o questionário são professores em instituições de ensino superior em Imperatriz.

O trabalho foi construído da seguinte forma:

a) inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico seguido da seleção e estudo de algumas fontes bibliográficas com a finalidade de colher elementos teóricos que foram utilizados na construção da fundamentação teórica do trabalho;

b) o segundo passo foi a busca do projeto do curso nas instituições de ensino superior no qual tivemos acesso a informações sobre a concepção de formação, aos objetivos, às ementas das disciplinas, ao processo de avaliação e ao processo de seleção de alunos e professores. Essas informações foram utilizadas na caracterização de cada curso no início do capítulo III;

c) realização da entrevista (semi-estruturada) com a coordenação do curso nas duas instituições de ensino superior foi o terceiro procedimento metodológico utilizado com o objetivo de complementar as informações levantadas no projeto do curso sobre a concepção de formação, os objetivos, a proposta curricular e o corpo discente e docente;

d) o quarto procedimento foi a aplicação do questionário misto para colher informações junto aos egressos do curso das duas instituições de ensino superior que servissem para traçar o seu perfil e que mostrassem sua compreensão de docência, os conhecimentos que adquiriram no curso, como esses conhecimentos têm lhe ajudado em sua prática docente e as sugestões que fazem para melhorar a formação oferecida pelo curso.

Com as informações sobre o objeto pesquisado, recolhidas e organizadas, foi construída a dissertação em três capítulos intitulados: primeiro: “a formação da docência para a educação superior no Brasil”; segundo: “a formação pedagógica”; terceiro: “a experiência imperatrizense de formação pedagógica para a docência superior no município de Imperatriz - Maranhão”.

No primeiro capítulo, apresentamos os elementos que a nosso ver constituem a base que sustenta a sociedade informacional: a revolução científico-tecnológica, o neoliberalismo e a globalização. Em seguida apresentamos a reforma do Estado e, a partir dela, a reforma da educação superior sob a interferência dos organismos internacionais. Finalizamos o capítulo apresentando as novas exigências colocadas à docência superior a partir da década de 1990.

O segundo capítulo contém a reflexão sobre a formação pedagógica dos professores da educação superior. Inicia com um rápido olhar na história da educação superior no Brasil, para perceber como se deu a formação desses professores. Na seqüência, fazemos uma rápida caracterização da docência historicamente entendida como transmissão de conhecimentos bem como da docência compreendida como formação a partir da década de 1990. Finalizamos esse capítulo apresentando a nossa compreensão de formação pedagógica, tendo como base os autores que consultamos.

No terceiro capítulo, trazemos a experiência de formação para a docência superior no curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior ou Didática Universitária em Imperatriz. Iniciamos esse capítulo com a caracterização desse curso nas duas instituições de ensino superior onde ele existe. Na seqüência trazemos as informações colhidas junto aos sujeitos informantes e a análise interpretativa das mesmas, destacando as sugestões que os egressos fizeram, na perspectiva de contribuir com a melhoria da formação oferecida por esse curso em Imperatriz.

Entendemos que o estudo, embora limitado e incompleto, pode contribuir com a reflexão sobre a necessidade de uma formação pedagógica adequada dos professores da educação superior em Imperatriz, como elemento que pode ajudá-los a superar algumas das dificuldades com as quais eles se deparam hoje na atividade docente nas instituições de ensino nas quais trabalham. Diante das exigências colocadas aos professores da educação superior em seu trabalho docente a partir da década de 1990, a formação pedagógica desponta como elemento que pode contribuir com a melhoria de seu trabalho. Veiga (2006, p. 91), se referindo à formação do professor da educação superior na realidade atual afirma que: “[...] o professor além de ser portador de diploma que lhe confere conhecimento no âmbito de um campo científico, tem de dominar conhecimentos pedagógicos”.

2 A FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Esse capítulo trata inicialmente dos elementos que dão sustentação à chamada sociedade da informação no mundo. Em seguida procura mostrar a reforma do Estado brasileiro feita pelo governo Fernando Henrique Cardoso e, dentro dela, o início da reforma do ensino superior iniciada por esse mesmo governo e que ainda se encontra em andamento no governo Lula. Na parte final, traz as novas exigências que estão sendo colocadas à docência na educação superior a partir das mudanças que vêm acontecendo no mundo e na sociedade brasileira desde a década de 1990, dado que essas mudanças têm interferido na formação dos professores para a docência superior.

2.1 Bases de sustentação da sociedade contemporânea

Ainda que de forma suscinta apresentamos aqui os três elementos que, no nosso entendimento, constituem a base de sustentação da chamada sociedade informacional no mundo atual: a revolução científico-tecnológica, o neoliberalismo e a globalização. O objetivo não é fazer uma análise aprofundada desses elementos, mas mostrar que foi a partir deles que se deu a reforma do Estado e, dentro dela, se iniciou a reforma do ensino superior no Brasil, colocando novas exigências à formação de professores para a docência nesse nível de ensino.

Observa-se que a partir das últimas três décadas do século XX um conjunto de transformações vêm atingindo as sociedades do planeta. Entre essas transformações destacam-se: a queda do socialismo, cuja conseqüência foi a ampliação da influência do capitalismo no mundo; o fim da guerra fria entre os EUA e a União Soviética, colocando um ponto final no controle das relações internacionais mantido durante mais de quarenta anos por esses dois países; e a emergência dos Estados Unidos como maior potência militar internacional, ampliando seu domínio no mundo através da força, da divulgação de sua cultura e de sua compreensão de mundo. Somaram-se a essas transformações, a crise do petróleo na década de 1970, a redução do ritmo de crescimento das economias capitalistas, o aumento da inflação, a recessão, os gastos sociais do Estado com o desemprego e as aposentadorias, a diminuição do consumo dos bens produzidos na sociedade e a crise fiscal. Esses problemas mostravam que o modelo taylorista-fordista de produção capitalista estava em crise no mundo.

Paralelamente a essa crise do capitalismo, se desenvolvia uma revolução tecnológica,

cujas raízes estão no final da década de 1960, quando os EUA promoveram um grande investimento na área militar, tendo como conseqüência o avanço da tecnologia que, por sua vez, levou ao surgimento dessa revolução na década de 1970. Nela o desenvolvimento da microeletrônica gerou os elementos essenciais para o desenvolvimento das telecomunicações, da integração dos computadores em rede e das tecnologias da comunicação e da informação. A telecomunicação e a informática ganharam destaque na revolução tecnológica, sendo que delas nasceu a telemática, trazendo a possibilidade de um novo avanço tecnológico. Esse fenômeno atingiu as sociedades, visto que desde o final do século XX:

> [...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais a língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição das palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela (CASTELLS, 1999, p. 40).

Na área da comunicação os avanços tecnológicos vêm transformando os usos e costumes dos habitantes do planeta. Sendo assim, a digitalização transforma tudo em informação e a interatividade oferece condições de divulgar essas informações rapidamente, através dos novos recursos de comunicação. Nesse contexto, comunicar passou a ganhar um novo significado: divulgar informações com a maior rapidez possível.

Ao mesmo tempo, os sinais de esgotamento do modelo fordista de produção nos países capitalistas, tendo como conseqüência a queda nas taxas de lucro das empresas, levaram ao surgimento de um movimento de reestruturação do capital sob o comando dos sete países mais ricos do mundo, cujo objetivo era a retomada dos processos de acumulação de riqueza. Esse movimento propôs a abertura das economias, a mudança das leis que colocavam limites ao livre trânsito do capital no mundo e a diminuição da atuação do Estado na implementação das políticas sociais. Referindo-se a esse fato, Castells (1999, p. 39-40) afirma que:

> O próprio capitalismo passa por um processo de profunda reestruturação caracterizado por maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas; considerável fortalecimento do capital *vis-à-vis* o trabalho, com o declínio concomitante da influência dos movimentos de trabalhadores; individualização e diversificação cada vez maior das relações de trabalho; incorporação maciça das mulheres na força de trabalho remunerada, geralmente em condições discriminatórias; intervenção estatal para desregular os mercados de forma seletiva e desfazer o estado do bem-estar social com diferentes intensidades e orientações, dependendo da natureza das forças e instituições políticas de cada sociedade; aumento da concorrência econômica global em um contexto de progressiva diferenciação dos cenários geográficos e culturais para a acumulação e a gestão do capital.

Tratando-se da reestruturação produtiva, o conhecimento científico que antes era apenas utilizado a serviço do capital, passou a ser monopolizado e privatizado por ele, tornando-se instrumento de dominação tanto sobre a natureza, quanto sobre as próprias pessoas. Sobre essa questão Sguissardi e Silva Júnior (apud SCHAFRANSKI, 2006, p. 28) afirmam que: "Nessa nova etapa histórica, a ciência, a tecnologia e a informação de que se servia o capital em fases anteriores, tornam-se forças produtivas centrais que se desenvolvem sob seu monopólio". Fica claro então que, no momento histórico em que estamos vivendo, o conhecimento científico perdeu sua função de buscar sentido para a vida, para o destino do ser humano e da sociedade e se tornou uma espécie de produto comercial, valorizado pela sua utilidade e aplicabilidade, visto que a sociedade informacional prioriza o econômico e os interesses comerciais. O conhecimento científico já não tem um fim em si mesmo, mas passou a ter um caráter de utilidade que o transformou em instrumento de dominação de um país sobre o outro e de alguns grupos sobre outros grupos na sociedade.

Como podemos perceber, no âmbito da reestruturação produtiva capitalista, o conhecimento se tornou um dos elementos mais importantes da economia. A sua utilização pelo sistema capitalista, somada à utilização das novas tecnologias, aperfeiçoou o processo de produção de mercadorias, melhorando a competitividade no mercado global. Nessa perspectiva, tanto o conhecimento quanto a educação são elementos que ganharam importância porque constituem a base do processo de formação dos recursos humanos. Essa formação precisa produzir profissionais e trabalhadores críticos, criativos, capazes de pensar, de trabalhar em grupos, utilizar as novas tecnologias da informação e serem conhecedores de seu potencial cognitivo. Em síntese, trabalhadores e profissionais que tenham uma maior capacidade de abstração e que sejam polivalentes para que possam responder às exigências do atual mercado de trabalho. Essa valorização do conhecimento pelo capital, através do domínio da ciência e da tecnologia, colocando-o como elemento central na sociedade, transferiu o poder, que antes era de quem produzia os bens de consumo na sociedade, para quem domina e controla a ciência e a tecnologia nela. Assim, na "sociedade informacional" (CASTELLS, 1999), conforme Masetto (1998, p. 151-152):

> [...] o conhecimento se apresenta como um novo poder substituindo o domínio dos territórios pela força, as lutas pelo domínio, acesso e exploração das matérias-primas ou da mão-de-obra. O conhecimento, como novo poder, estabiliza ou desestabiliza governos, relações nacionais e internacionais, políticas e empresariais, exige revisão das relações entre poder público e empresas e revisão do papel do Estado.

A revolução científico-tecnológica, portanto, foi absorvida pelo movimento de reestruturação produtiva capitalista, tornando-se uma das bases da sociedade atual.

Outro elemento que se constitui como base da sociedade atual é o neoliberalismo. Ele começou a ser pensado a partir das idéias do professor Leopold von Wiese (Áustria) em seu livro "O valor natural", publicado em 1889, no qual discutiu a estabilidade da moeda. Mais tarde, as idéias desse autor foram retomadas e desenvolvidas por Ludwig Von Mises e Friederich A. Hayek, também pertencentes ao núcleo da Escola Austríaca de Economia que, buscando soluções para a crise do capitalismo de 1929, propõem, segundo Gros (2003, p. 68): "[...] o retorno ao capitalismo livre de controles, à economia gerida pela ordem espontânea do mercado". Já no final da década de 1940, na Inglaterra, o neoliberalismo é sistematizado como teoria que passou a combater as políticas do Estado de Bem-Estar Social, implantado na Europa depois da Segunda Guerra Mundial, visto que, segundo o grupo de cientistas políticos e de filósofos que o sistematizou: "[...] o chamado Estado Providência com seus encargos sociais e com a função de regulador das atividades de mercado [...] destruia a liberdade dos cidadãos e a competição sem as quais não há prosperidade" (CHAUÍ, 1997, p. 1).

Na continuidade da história, a crise capitalista do início da década de 1970, caracterizada pelas baixas taxas de crescimento econômico e pelas altas taxas de inflação, foi explicada pelo mesmo grupo de cientistas políticos e filósofos como sendo causada pelo excesso de poder dado aos sindicatos e movimentos operários, na medida em que fizeram uso desse poder para pressionar o Estado por aumentos salariais e aumentos de encargos sociais, destruindo parte do lucro das empresas e fazendo surgir processos inflacionários fora de controle. A solução para o problema, apontada pelo grupo, foi a criação de um Estado que tivesse força suficiente para quebrar o poder dos sindicatos e dos movimentos operários a fim de que reduzissem os salários e diminuíssem os encargos sociais; um Estado capaz de fazer uma reforma fiscal reduzindo impostos sobre o capital e as grandes fortunas e aumentando-os sobre o trabalho, o consumo e o comércio; um Estado que permitisse ao mercado regular a economia sozinho.

Foi nesse cenário que, na década de 1980, o neoliberalismo foi retomado e atualizado nos EUA através das idéias de Milton Friedman, em seu livro "Capitalismo e liberdade", constituindo-se na nova teoria que passou a fundamentar as economias capitalistas desde então sendo a Inglaterra, o primeiro país a implementar as políticas neoliberais. Conforme Lopez (apud GROS, 2003, p. 68):

> A doutrina neoliberal derivada dessa escola não se resume a uma corrente de pensamento econômico; ela se coloca como uma concepção global de mundo, que envolve um corpo teórico-epistemológico, uma concepção do mundo, do homem, da constituição da sociedade e da ordem política.

Nessa compreensão renovada do liberalismo, tanto o sistema político quanto o sistema econômico são vistos como instituições autônomas. O setor público passou a ser visto como ineficiente, por isso mesmo responsável pela crise econômica e o setor privado passou a ser olhado como modelo de eficiência, qualidade e eqüidade. O Estado precisou ser enquadrado no modelo de gestão das empresas privadas, necessitando assim, ser diminuído através da privatização de empresas estatais e da diminuição dos gastos públicos, especialmente nas áreas da saúde, da educação e da seguridade social. Nessa nova compreensão, os serviços de educação, segurança, saúde e seguridade social, deixam de ser vistos como serviços públicos que devem ser oferecidos pelo Estado e passam a ser vistos como mercadoria, devendo ser vendidos pela iniciativa privada a consumidores que os possam comprar. O problema aqui é que em um país como o Brasil, onde a maioria da população é pobre e milhares de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza, boa parte da população não tem poder aquisitivo para comprar os serviços de saúde, educação e seguridade social.

E mais ainda, o neoliberalismo fundamenta-se no princípio de que as desigualdades existentes nas sociedades são resultado do uso que as pessoas fazem da sua "liberdade natural". As desigualdades que existem na sociedade, portanto, não são impostas nem são injustas, pois a ordem capitalista liberal que está na própria natureza humana é "natural". Além disso, como na sociedade, as pessoas não nascem iguais nem tendem à igualdade, as desigualdades precisam ser vistas como um fenômeno positivo, pelo fato de estimularem aqueles que são mais capazes de se desenvolver a ocuparem os espaços que a sociedade lhes oferece e nela se destacar, contribuindo, assim, para o desenvolvimento geral da mesma. Nessa perspectiva, portanto, o modelo econômico neoliberal subordina a sociedade às leis do mercado, tendo como finalidade aumentar o lucro das grandes empresas, tornando-se o centro dessa nova visão de mundo que se organiza a partir da década de 1980, sustentada na eficiência, na produtividade e na competitividade. Assim, tornou-se imperativo o desaparecimento das fronteiras comerciais internacionais e que as grandes empresas multinacionais fossem fundidas, a fim de que crescesse a circulação do capital financeiro no mundo, pois os neoliberais entendem que dessa maneira a economia pode se impor ao discurso demagógico e eleitoreiro dos governos e dos políticos, bem como à resistência dos sindicalistas.

Portanto, o neoliberalismo, sustentado em uma determinada concepção de homem, de sociedade e de política, propondo a diminuição do Estado na geração e implementação das políticas sociais, a livre iniciativa para atuar em um mercado internacionalmente aberto e propondo, ainda, o livre mercado como critério que regula o bem-estar da sociedade, passou a ser uma das bases da sociedade atual, pois coloca a vida e o bem-estar das pessoas nas mãos da iniciativa privada.

Um terceiro elemento que se desenvolveu no mundo a partir da década de 1980 e que

também é uma das bases da sociedade atual é a globalização. Fazendo uso das novas tecnologias da informação e da comunicação produzidas pela revolução tecnológica, no mundo atual a globalização está presente em pelo menos três áreas na sociedade: na economia, na cultura e na dimensão psicológica.

Na área da economia, ela tem provocado a desconcentração e a descentralização da produção. Na cultura, ela tanto cria grupos de identidades importantes para o consumo, quanto ameaça a afirmação cultural de grupos sociais, por meio do uso de estratégias com o objetivo de homogeneizar e massificar as pessoas que pertencem a diferentes grupos sociais e que, embora estejam localizadas em diversos espaços regionais, vão se transformando em consumidores do mesmo tipo de mercadorias. Na dimensão psicológica, a globalização se faz presente levando o Estado, as empresas, os profissionais, as lideranças e os trabalhadores em geral, a conviverem diariamente com informações vindas de diferentes lugares do planeta, jogando-os em uma competição brutal entre concorrentes, em que, cada vez mais, esses atores têm que se tornar criativos para conseguirem manter seu espaço no mercado. A globalização atingiu, por conseguinte, tanto a dimensão individual quanto a dimensão coletiva da vida humana, colocando-se a serviço do projeto neoliberal de sociedade.

A revolução científico-tecnológica, o movimento de reestruturação produtiva do modo de produção capitalista proveniente do neoliberalismo e a globalização levaram ao surgimento de uma nova estrutura social, hoje conhecida como "sociedade informacional" ou "sociedade em rede" que, segundo Castells (1999, p. 51): "[...] está associada ao surgimento de um novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo, historicamente moldado pela reestruturação do modo capitalista de produção, no final do século XX". Esse novo tipo de sociedade é definido e caracterizado por Castells (apud STOER; MAGALHÃES, 2003, p. 1199) ao afirmar que:

> As redes constituem a nova morfologia das nossas sociedades, e a difusão da lógica da rede modifica substancialmente a operação e os produtos nos processos de produção, experiência, poder e cultura. Enquanto que a forma de rede de organização social existiu noutros tempos e noutros espaços, o paradigma da nova tecnologia de informação fornece o material de base para sua expansão hegemônica por toda a estrutura social. Mais, defendo que esta lógica da rede induz uma determinação social de um nível mais elevado do que aquela dos interesses sociais específicos expressos através das redes: o poder dos fluxos assume a supremacia sobre os fluxos do poder. [...] As redes são estruturas abertas, com o potencial de se expandirem sem limites, integrando novos nós desde que sejam capazes de comunicar dentro da rede, nomeadamente desde que partilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objectivos de desempenho). Uma estrutura social com base na rede é um sistema altamente dinâmico e aberto, susceptível de inovar sem ameaçar seu próprio equilíbrio.

Em síntese, a sociedade informacional, conforme Castells (1999) se caracteriza: pela subordinação à lógica organizacional do sistema capitalista, construindo sua organização ao redor das

tecnologias da produção e da comunicação; por considerar a informação sua matéria-prima mais importante, colocando-a como elemento central de toda e qualquer atividade humana; por ser orientada pela lógica das redes, criadas com o objetivo tanto de comunicar quanto de ampliar os espaços de comunicação e melhorar essa comunicação; pela convergência das tecnologias para um sistema altamente integrado. Essa sociedade tem como base de sustentação a revolução científico-tecnológica, o neoliberalismo e a globalização. Esses três elementos vêm orientando os rumos dessa sociedade em cada país, atingindo a organização do trabalho, o processo de produção, a formação dos profissionais e redirecionando o papel do Estado. Foi nesse contexto que o governo de Fernando Henrique Cardoso realizou a reforma do Estado no Brasil, na década de 1990 e iniciou as reformas educacionais sob a perspectiva neoliberal, entre elas, a reforma do ensino superior que abordaremos a seguir.

2.2 A reforma do Estado na década de 1990 e o ensino superior no Brasil

A reforma do Estado brasileiro, realizada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, tinha como finalidade inserir o país no movimento de reestruturação produtiva capitalista, desencadeado pelos países capitalistas centrais e imposto aos países capitalistas periféricos e semi-periféricos. A partir dessa reforma foi iniciada a reforma do ensino superior que ainda está em andamento no governo Lula.

Nosso ponto de partida para a análise dessa questão é a compreensão de que o Estado é uma construção histórica e política. Portanto, existe em uma determinada sociedade e expressa as relações sociais, políticas, culturais e econômicas desta sociedade que existe e se situa em um determinado período da história. Assim, o Estado não é neutro, mas faz parte da realidade social concreta.

Percebemos, então, que após a Segunda Guerra Mundial, o Estado, na Europa, sofreu pressões dos trabalhadores organizados em seus sindicatos e fez concessões através da implementação de políticas sociais que se converteram naquilo que ficou conhecido como Estado de Bem-Estar Social. Em outras palavras, pressionado pelas lutas sociais, o Estado respondeu aos trabalhadores com políticas públicas, que garantiam um valor mínimo para o salário, auxílios e seguros diversos, e criavam normas para organizar o acesso à educação, à saúde, à justiça e à moradia, entre outros.

Com a reestruturação produtiva capitalista imposta pelos países capitalistas centrais, esse Estado de Bem-Estar Social passou a ser visto como culpado por uma série de problemas, por isso precisava ser reformado a fim de diminuir sua presença nas questões sociais e permitir que o mercado

pudesse orientar a produção a partir da lógica empresarial. Embora o Estado do Bem-Estar Social não tenha se tornado uma realidade no Brasil, a reforma do Estado brasileiro situou-se dentro de um movimento mais amplo de reestruturação produtiva capitalista, no qual têm sido implementadas políticas neoliberais, especialmente na área social, com o objetivo de diminuir o tamanho desse Estado, pois conforme Silva Júnior (2002, p. 47): "[...] tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo responsabilidades públicas para a sociedade civil [...]". Assim, para inserir o Brasil no movimento mundial de reestruturação produtiva capitalista, o governo de Fernando Henrique Cardoso realizou na década de 1990 a reforma do Estado brasileiro.

Essa reforma consistiu em um conjunto de mudanças jurídico-políticas que atingiram tanto o aparelho de Estado quanto a sociedade como um todo. Com essas mudanças o Estado brasileiro abandonou o chamado modelo intervencionista e optou por outro modelo que se caracteriza pela desregulação da economia, pela privatização das grandes empresas estatais, pela terceirização dos serviços e pela descentralização e focalização das políticas sociais, que são características próprias do neoliberalismo. Com a reforma do Estado, portanto, aquilo que era público foi desqualificado como burocrático e clientelista diante da sociedade. A solução apontada para esta desqualificação foi a implementação de uma administração gerencial e burocrática que tivesse como referência a lógica da administração das empresas privadas. Nesse novo tipo de administração dos bens públicos proposta para o Estado, estão presentes a concorrência, a descentralização, a competição e a redução dos níveis hierárquicos nas empresas estatais.

Embora a reforma do Estado no Brasil já tenha se iniciado desde o governo de Fernando Collor de Mello no início da década de 1990, cujo projeto político era sustentado no discurso da modernização, a referida mudança só foi concretizada, de fato, no governo de Fernando Henrique Cardoso, no período entre 1995 e 2002. Três fenômenos mundiais estiveram na base dessa reforma, no final do século XX: a revolução científico-tecnológica que se desenvolveu a partir da década de 1970; o neoliberalismo implantado e divulgado nos países capitalistas a partir da década de 1980, combatendo o Estado de Bem-Estar Social e, por fim, o processo de globalização que surgiu também nos anos 80, reduzindo a autonomia dos Estados na formulação e implementação de suas políticas. No Brasil, esses três fenômenos foram somados a uma grande crise econômica que levou o país à hiperinflação. Nesse cenário, o ministro Bresser Pereira, no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, seguindo as orientações dos organismos internacionais, especialmente o FMI e o Banco Mundial, propôs a modernização da administração pública através de uma reforma do Estado que fortalecesse e descentralizasse essa mesma administração, implantando agências executivas e organizações sociais que fossem controladas pelo próprio Estado por meio de contratos de gestão.

Na opinião de Cunha (1999, p. 44):

> [...] o projeto de reforma do Estado consiste na implantação das *organizações sociais, entidades públicas não estatais*, a serem constituídas sob forma de fundações de direito privado ou sociedade civil sem fins lucrativos, que se destinariam a prestar serviços em diversas áreas, inclusive de educação e de ciência e tecnologia (Grifo do autor).

Para criar um ambiente favorável à proposta de reforma do Estado na sociedade brasileira, o ministro Bresser Pereira desenvolveu uma grande campanha nos meios de comunicação social, publicando artigos nos principais jornais do país e realizando conferências em fóruns nacionais e até internacionais, nos quais colocava o significado da reforma. Para ele, a crise do Estado, que envolvia a crise fiscal, a crise do modo de intervenção desse Estado na economia e a crise do aparelho de Estado, era a principal causa da crise econômica na qual o Brasil estava mergulhado. Nesse sentido, o Ministro Bresser Pereira (apud SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI 2001, p. 29) se referia à crise do Estado afirmando que:

> Por crise fiscal, entendia a perda do crédito público e a poupança pública negativa. Por crise do modo de intervenção, o "esgotamento do modelo protecionista de substituição de importações, que foi bem sucedido nos anos de 1930, 1940, 1950, mas que deixou de sê-lo há muito tempo".
> Finalmente, por crise do aparelho de Estado, objeto de sua principal preocupação, o ministro entendia a ocorrência do clientelismo, da profissionalização insuficiente e que, a partir da Constituição de 88, sofreria do mal oposto: "do enrijecimento burocrático extremo".

Partindo desse diagnóstico, Bresser Pereira entendeu que o Estado precisava ser reformado a fim de que passasse de uma administração burocrática para uma administração gerencial. Essa reforma partiria do princípio de que o Estado moderno, social democrata, seria constituído de dois núcleos fundamentais.

O primeiro seria o núcleo burocrático correspondendo aos poderes legislativo e judiciário e alguns elementos do poder executivo: as forças armadas, a polícia, a diplomacia, a arrecadação de impostos, a administração do Tesouro Público, a administração do pessoal do Estado e as atividades definidoras de políticas públicas existentes em todos os ministérios. Esse núcleo estaria voltado para legislar, tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo e estabelecer políticas de caráter econômico, social, cultural e do meio ambiente.

O segundo seria o núcleo constituído pelo setor de obras de infra-estrutura e serviços sociais cujas funções são as de cuidar da educação, da pesquisa, da saúde pública, da cultura e da seguridade social. Esse princípio se constituiu na base de sustentação da reforma do Estado em andamento

que, além disso, propunha ainda que:

> A proposta da reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não-exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. [...] Na União, os serviços não-exclusivos de Estado mais relevantes são as **universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus**. A reforma proposta é de transformá-los em um tipo de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los voluntariamente, em **"organizações sociais", ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o poder executivo e contem com a autorização do Parlamento para participar do orçamento público** (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 286, apud SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 31-32, grifo do autor).

Nessa mesma perspectiva, o ministro Bresser Pereira mostrou ainda que a reforma do Estado tinha duas grandes metas: a flexibilização desse Estado, tendo como referência a eficiência e a agilidade do setor privado e a descentralização dos serviços sociais, até então sob a responsabilidade da União, transferindo-os para os Estados e Municípios. É importante destacar que na introdução de um documento do MARE (1995, apud SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 40) se afirma que a reforma do Estado significou entre outras coisas: "[...] transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais". Portanto, o Estado deveria reduzir seu papel de prestador direto de serviços à sociedade, mas, ao mesmo tempo, deveria manter seu papel de regulador, provedor e promotor de tais serviços, entre eles, os de educação, de seguridade social e de saúde. A principal preocupação do ministro Bresser Pereira foi construir um Estado ajustado às necessidades do processo de reestruturação produtiva e de maior acumulação do capital nos países capitalistas.

Dessa forma, o governo Fernando Henrique Cardoso privatizou empresas estatais, terceirizou serviços públicos, descentralizou e focalizou políticas sociais, redistribuindo funções entre a União, os Estados e os Municípios e dando ênfase à participação da sociedade civil na busca de parcerias para resolver as demandas da sociedade, aprofundando, assim, o ajuste estrutural proposto pelo FMI, submetendo o país às reformas de caráter neoliberal, inserindo-o assim na nova ordem mundial proposta pelos países capitalistas centrais.

Contudo, é preciso lembrar mais uma vez, que a reforma do Estado brasileiro, não se deu isoladamente em relação aos demais países capitalistas, mas situou-se dentro de um movimento reformista mais amplo gerado pela reestruturação produtiva do capitalismo mundial, que envolveu a globalização da economia, o avanço do conhecimento científico, o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação, a concorrência comercial no mercado internacional, as transformações

no mundo do trabalho, a implementação de políticas sociais neoliberais nos países capitalistas com o objetivo de diminuir o tamanho do Estado, e o aparecimento dos blocos capitalistas regionais como o Japão e os Tigres Asiáticos (Hong Kong, Coréia, Cingapura, Taiwan), a União Européia, o bloco formado pelos EUA, Canadá e México, e o Mercosul formado pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Com a reforma do Estado, o Brasil abandonou a posição de Estado intervencionista na economia e assumiu a posição de Estado gestor, incorporando assim a lógica empresarial de mercado, própria do neoliberalismo. Nesse aspecto, Moraes (2002, p. 15) afirma que: "O neoliberalismo econômico acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos inclusive. Nesse imaginário, o mercado é a matriz da riqueza, da eficiência e da justiça". Nessa lógica, a gestão dos serviços públicos oferecidos pelo Estado deve se pautar pela eficiência, agilidade, custo mínimo etc., que são características próprias das empresas privadas.

Feita a reforma do Estado, o governo de Fernando Henrique Cardoso deu os primeiros encaminhamentos às demais reformas, entre as quais está a reforma do ensino superior, que é a que nos interessa nesse trabalho. Como parte dessa reforma, pelo Decreto número 2.306 de 1997, o governo interferiu na organização acadêmica ao adotar os princípios de diversificação e diferenciação institucional, classificando as instituições de ensino superior em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores (art. 8). Dessa forma, o governo rompeu com o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior, ao propor que apenas as universidades mantenham essa indissociabilidade, enquanto as demais instituições de ensino superior (que representam aproximadamente 90% das instituições que compõem o sistema de ensino superior no Brasil, conforme os dados do Censo da Educação Superior realizado pelo MEC/INEP em 2000) trabalhem somente com ensino.

A reforma do ensino superior iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso se sustentou nos princípios de eficiência, racionalização e produtividade, que são próprios da compreensão neoliberal de modernização. Foi dentro dessa compreensão que nasceu a proposta de transformar as universidades públicas em organizações sociais, ignorando que desde o seu nascimento no século XI, na Europa, as universidades foram publicamente reconhecidas, legitimadas e caracterizadas pelas sociedades como instituições sociais públicas e laicas. As sociedades garantiram às universidades, autonomia no relacionamento com o Estado e com a Igreja Católica. A partir daí, as universidades têm, historicamente, enfrentado nas sociedades uma luta para que as decisões que dizem respeito a si mesmas sejam tomadas por elas próprias.

No caso do Brasil, a universidade pública foi criada a partir do final da década de 1920,

nascendo como instituição social comprometida com a luta para manter a autonomia em relação ao Estado e como tal, por ser pública, os interesses públicos se constituem na sua razão de ser. Porém, na reforma do Estado brasileiro, sustentada na concepção do modelo neoliberal de Estado mínimo, a compreensão da universidade como instituição social foi substituída pela compreensão de universidade como organização social alterando, entre outras coisas, a compreensão de autonomia. Para entendermos a dimensão dessa mudança, cabe destacar que, conforme Chauí (2001; 2003), existem diferenças entre uma instituição social e uma organização social, como veremos a seguir.

A primeira diferença que existe entre uma instituição social e uma organização social é que, enquanto a primeira realiza suas ações articuladas às idéias de reconhecimento e legitimidade interna e externa, de acordo com sua finalidade social, a segunda direciona um conjunto de meios administrativos particulares, visando a obtenção de um objetivo particular, através de ações sustentadas nas idéias de eficácia e de sucesso no uso de determinados meios.

Uma segunda diferença é que uma instituição social busca a universalidade, tendo pois, objetivos universais, ou seja, tendo a sociedade e os valores dessa sociedade como referência. Por isso, ela reflete sobre sua própria existência, sobre qual é seu papel na sociedade, sobre sua produção, perguntando-se a quem serve essa produção; já uma organização social é compreendida como uma entidade particular e isolada, na qual a eficiência é medida em relação ao seu desempenho frente a outras organizações concorrentes, sabendo que seu sucesso e sua eficácia dependem de sua particularidade. Portanto, a organização social tem a si mesma como referência, escapa do controle da sociedade e segue a lógica e o processo competitivo do mercado que se baseia no quanto se produz, em quanto tempo se produz e qual é o custo do objeto produzido, estabelecendo objetivos particulares a partir disso.

Apontando a terceira diferença a autora comenta que uma instituição social existe inserida na divisão social e política da sociedade, mas busca definir os princípios universais com os quais possa analisar as contradições provenientes da divisão social e respondê-las; a organização social, no entanto, é que produz seu espaço e seu tempo particulares, aceita inserir-se num dos pólos da divisão social e busca vencer a competição com aqueles que considera iguais a ela.

Continuando, a autora diz que a quarta diferença entre uma instituição social e uma organização social se mostra na medida em que uma instituição social é orientada, historicamente, pela formação de seus membros, pela reflexão de seus princípios, pela criação teórica e prática de sua doutrina e pela avaliação crítica e constante de sua ação, enquanto que uma organização social não questiona sua própria existência, sua função e seu lugar nas lutas da sociedade capitalista porque julga que sabe onde, porque e para que existe.

A quinta e última diferença, segundo a autora, se dá quando uma instituição social entende que é indispensável discutir sua existência e sua posição histórica em cada momento da conjuntura da sociedade. Já uma organização social se preocupa, apenas, com sua administração que é regulada pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.

Tendo como referência essas diferenças, entendemos que a universidade pública vista como instituição social, tem como um de seus objetivos oferecer uma educação pública e de qualidade a seus alunos, pois entende que a educação é um direito do indivíduo enquanto cidadão, que deve ser garantido pelo Estado. Se a universidade pública passar a ser entendida como organização social, conforme propôs a reforma de Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, ela passa a ser entendida como uma empresa, tendo a educação como seu produto mais valioso, deixando de ser considerada um direito do indivíduo para ser entendida como um serviço que pode ser comercializado como qualquer outro. Nesse entendimento, o aluno deixa de ser visto como cidadão e passa a ser olhado como consumidor que pode pagar pela educação. Olhando nessa perspectiva, a educação superior pública deixa de ser olhada como um investimento público indispensável ao desenvolvimento do país e passa a ser vista como mercadoria. Essa mudança de compreensão em relação à educação superior acaba interferindo também na formação dos seus professores. Uma das conseqüências disso é que instituições de ensino superior públicas podem passar a cobrar por essa formação, como já acontece com o curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior em algumas instituições.

A proposta de transformação da universidade pública brasileira de instituição social em organização social, foi feita no período entre 1995 a 2002 no contexto da reforma do Estado brasileiro, pelo ministro da Administração Bresser Pereira e defendida pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, no decorrer dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso. A partir daí, a universidade tem sido, segundo Chauí (apud MINGUILI et al., 2006, p. 11):

> - regida por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade;
> - calculada para ser flexível e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional;
> - orientada pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos;
> - definida e caracterizada por padrões e normas alheios ao conhecimento e à formação intelectual;
> - pulverizada em micro-comissões que ocupam seus docentes em horas sem fim de reuniões burocráticas tirando-os do trabalho intelectual.

Esses aspectos sinalizam, na opinião de Chauí (2003) e de Sguissardi (2004), a construção de um novo modelo de universidade, desde a década de 1990, chamado de “universidade operacional”

e que ele denomina de universidade "pública" e privada neoprofissional, heterônoma e competitiva.

Apesar da enorme resistência organizada pelos docentes, técnicos administrativos e estudantes das instituições públicas de ensino superior, esse novo modelo de universidade, pouco a pouco vem se configurando no Brasil. Seu nascimento se deu a partir do ajuste econômico neoliberal, feito na década de 1990, através da Lei das Fundações (Lei número 8.958/94), do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), da Legislação sobre os Fundos Setoriais (diversas medidas provisórias, leis e decretos), do conjunto de Propostas de Emendas Constitucionais (PECs), decretos, portarias, projetos de lei (da Autonomia, da Inovação Tecnológica, entre outros) com a finalidade de configurar as novas relações entre Estado, sociedade (empresas) e universidade. Nesse sentido, a reforma do ensino superior, iniciada pelo governo Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, e em andamento no Congresso Nacional no governo Lula, sinaliza para esse novo modelo de universidade e de educação superior. Sinais concretos desse novo modelo de instituição são os Decretos 2.207/97, 2.306/01 e 3.860/01, interpretando o artigo 207 da Constituição Federal, definindo que somente as universidades são obrigadas a obedecer ao princípio da indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão; um maior aumento do número de instituições privadas de ensino superior, bem como o aumento do número de matrículas nessas instituições, em relação às instituições de ensino superior públicas; a redução do financiamento público das instituições de ensino superior federais, gerando seu estrangulamento, retirando do Estado a obrigação de manter e ampliar o ensino superior público federal e, ao mesmo tempo, favorecendo o crescimento do número de instituições de ensino superior privadas.

Nesse modelo, a docência volta a ser compreendida apenas como transmissão de conhecimentos, a seleção de professores não considera as áreas de conhecimento e as disciplinas sobre as quais eles têm domínio, a graduação é vista como habilitação rápida e "flexível" para inserir o aluno no mercado de trabalho e a formação do profissional competente não é levada a sério pela instituição de ensino superior. Todos esses elementos interferem na formação dos professores para a docência superior, tendo em conta que ainda são eles os maiores responsáveis pela formação dos profissionais de todos os níveis que a sociedade requer. Nesse aspecto, é importante destacar que Azevedo (2000, p. 177), analisando a compreensão de docência reduzida novamente apenas à transmissão de conhecimentos, aponta que tanto a formação profissional quanto a pesquisa correm o risco de terem sua compreensão estreitada, ao afirmar que:

> A formação acadêmica correria o risco de se transformar em transmissão de conhecimentos e adestramento, e a pesquisa, de ser reduzida a "uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo

> delimitado", perdendo-se o significado do seu objetivo mais amplo de reflexão crítica, de questionamento do *status quo*, de descoberta, de tentar compreender a realidade a partir da elaboração de "sínteses abertas que suscitem a interrogação" e novas buscas.

Por outro lado, o mercado de trabalho está a exigir um profissional criativo, crítico, emprendedor, polivalente, capaz de se adaptar às mudanças na empresa, etc. O desafio é desenvolver no profissional essas características com um processo de formação que se sustenta em bases tecnicistas.

A implementação da reforma do Estado, das políticas sociais neoliberais e do início da reforma do ensino superior, bem como as outras reformas que deverão ainda ser feitas, atendem à necessidade de adequar o Brasil à nova ordem capitalista mundial. Como essa nova ordem é defendida pelos organismos internacionais, a reforma do ensino superior no Brasil, desde o seu início, tem sido conduzida de acordo com as orientações do Banco Mundial, como tem acontecido também em outros países da América Latina. Contudo, lembramos que a presença do Banco Mundial na história da educação superior brasileira não é um fato recente, mas já vem acontecendo há algum tempo, como veremos a seguir.

2.2.1 A reforma do ensino superior brasileiro e o Banco Mundial

Referindo-nos ao Banco Mundial estamos tratando de um organismo internacional formado pelo Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), pela Corporação Financeira Internacional (IFC), pelo Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), pela Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) e pelo Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). Formado por estas agências, o Banco Mundial vem interferindo na condução das políticas educacionais dos países do Terceiro Mundo, especialmente na América Latina, desde a década de 1950, sendo que a partir do início da década de 1990 este organismo internacional vem buscando articular novamente a educação com as exigências do mercado de trabalho nesses países.

No caso do Brasil, o Banco Mundial começou a intervir na educação na década de 1950, ao possibilitar um intercâmbio entre educadores brasileiros e educadores norte-americanos. A continuidade desta intervenção se deu na década de 1960, quando os militares assinaram acordos na área de educação com a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos da América, conhecidos como acordos MEC/USAID. Com esses acordos, o Banco Mundial ofereceu assessoria às reformas educacionais realizadas pelos governos militares em todos os níveis, inclusive a reforma

universitária realizada em 1968, com a lei 5.540.

Já a partir da década de 1970, o Banco ofereceu um aumento de recursos para os projetos ligados à área da educação, que nesse período estava voltada para a qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho interno, através da implementação da pedagogia tecnicista.

No final da década de 1980, momento em que o Brasil encontrava-se altamente endividado com o FMI e no contexto da reestruturação produtiva do capital nos países capitalistas centrais, o Banco Mundial condicionou a renegociação da dívida externa brasileira ao desenvolvimento de uma política interna de ajuste estrutural e de estabilidade econômica. No centro dessa política se encontrava a reforma do Estado e dentro dela, a reforma do ensino superior brasileiro.

Ao mesmo tempo em que tem se dado a implementação das políticas neoliberais de ajuste estrutural e de estabilidade econômica, impostas pelo FMI aos países em desenvolvimento, o Banco Mundial, juntamente com outros organismos internacionais como a UNESCO, tem participado da organização e financiamento de eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, no início da década de 1990, resultando na elaboração de documentos que definem diretrizes para as políticas de educação, inclusive de educação superior para os países do Terceiro Mundo como o Brasil. Nesse sentido, o Banco Mundial se referiu ao ensino superior em três documentos lançados na década de 1990: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência (1994), Educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas (2000) e Estratégias para o setor educacional – Documento Estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe (1999).*

As idéias que fundamentam o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência* são: a adaptação de países e pessoas a um mundo no qual estão acontecendo rápidas transformações; a compreensão da educação como estratégia de qualificação de mão-de-obra de acordo com as exigências do mercado de trabalho; a construção de um ambiente político e cultural legitimador da reprodução das relações de exploração do trabalho pelo capital. A partir dessas idéias, o Banco propôs quatro orientações-chave para serem levadas em conta na reforma do ensino superior nos países da América Latina que, segundo Sguissardi (2000, p. 14) são:

> - fomentar a maior *diferenciação* das instituições, incluindo o *desenvolvimento* de instituições *privadas*;
> - proporcionar incentivos para que as instituições *diversifiquem as fontes de financiamento*, por exemplo, *a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados;*
> - *redefinir a função do governo no ensino superior;*
> - adotar políticas destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade (BM, 1994, p. 28-29; grifos do autor).

Cada uma dessas orientações está sustentada em concepções teóricas e políticas de ensino superior, bem como suas relações com o Estado e com a sociedade civil. Assim, ao fomentar uma maior diferenciação das instituições de ensino superior, o Banco Mundial apontou para a criação de instituições não universitárias públicas e de instituições privadas de ensino superior, deixando claro que estas últimas são importantes dentro do sistema de ensino superior nos países em desenvolvimento, pelo fato de poderem ampliar as oportunidades de educação sem aumentar as despesas para o Estado. Além disso, são recomendados os cursos seqüenciais de curta duração e a educação à distância, esta última feita com a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Quanto à diversificação do financiamento das instituições públicas de ensino superior e a busca de incentivos para seu desempenho, o Banco Mundial sugeriu, conforme Dourado (2002, p. 241): "[...] a privatização desse nível de ensino sobretudo em países como o Brasil [...]", extinguindo a gratuidade dos estudos nas instituições públicas de ensino superior, passando a haver cobrança de matrículas e mensalidades. Sugeriu ainda, segundo o mesmo autor, a: "[...] eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação) [...]" (2002, p. 241), destinados a estudantes pobres das instituições públicas de ensino superior. E ainda conforme Dourado (2002, p. 241), apontou como sugestão: "[...] a busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada [...]", ou seja, que fossem utilizados recursos provenientes de doações de empresas, de associações de ex-alunos e de atividades realizadas pelas próprias instituições públicas de ensino superior, como cursos de extensão de curta duração, pesquisas encomendadas por empresas, consultorias e convênios firmados entre as instituições públicas de ensino superior e empresas. Fica clara, portanto, a intenção do Banco Mundial em privatizar a educação superior.

Já no que se refere à redefinição da função do governo no ensino superior de cada país, o Banco Mundial propôs a redução dos recursos públicos para as instituições públicas de ensino superior e a criação de uma base legal constituída de leis e decretos que garantisse a reforma universitária e que, ao mesmo tempo, viabilizasse a expansão do ensino superior privado. Nessa perspectiva, a função do governo passou a ser mais de avaliar e fiscalizar este nível de ensino do que de financiá-lo. Então, as instituições públicas de ensino superior deveriam buscar recursos junto à iniciativa privada, oferecendo-lhe serviços para cobrir parte de seu financiamento.

No que concerne à adoção de políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e eqüidade, o Banco Mundial sugeriu a participação de representantes do setor produtivo nos conselhos de administração das instituições públicas e privadas de ensino superior e a orientação de representantes deste setor nos programas avançados de ensino e pesquisa. Com isso, o princípio de universalidade do acesso ao ensino superior foi substituído pelo princípio da eqüidade, o

qual pressupõe que cada pessoa seja possuidora de um conjunto de competências e habilidades capazes de garantir seu acesso ao ensino superior. Por outro lado, não é difícil perceber que, na medida em que o setor produtivo estiver participando dos conselhos de administração das instituições de ensino superior, pressionará essas instituições a priorizar a formação profissional de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, em detrimento da formação para a cidadania, tão necessária ao trabalhador como cidadão nos dias atuais.

As orientações e as sugestões do Banco Mundial contidas no documento, não deixam dúvidas quanto a lógica sob a qual esta instituição vê a educação superior, evidenciada por Sguissardi (2000, p. 15), ao afirmar que: "[...] as premissas da análise econômica do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes do Banco para a reforma dos sistemas de educação superior: priorizam os sinais do mercado e o saber como bem privado".

Essas orientações e sugestões foram aceitas pelo governo Fernando Henrique Cardoso no Brasil e seguidas à risca por ele no decorrer de seus dois mandatos na década de 1990, durante os quais foi constantemente divulgado nos meios de comunicação do país que o ensino superior público recebia mais verbas do que o ensino fundamental e médio. É nesse sentido que afirma Sguissardi (1998, p. 207): " A educação superior no Brasil, aos olhos do Banco Mundial é um campo privilegiado, cujos subsídios governamentais são vistos como verdadeira iniqüidade". Foi na tentativa de reverter essa situação que esse organismo internacional propôs as referidas orientações. Assim, podemos perceber que a reforma do ensino superior que está sendo implementada, tanto no Brasil quanto em outros países capitalistas periféricos, está sendo realizada a partir das orientações dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, situando-se num campo mais amplo, que é a reforma do Estado.

Foi nesse cenário que, em sintonia com a reforma proposta pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), o MEC implementou um conjunto de medidas de aspecto legal, com a finalidade de construir uma base jurídica que viesse facilitar a reestruturação do ensino superior no Brasil. Tais medidas foram: a LDB, Decretos, Portarias, Medidas Provisórias e Propostas de Emendas Constitucionais. Todo este aparato legal foi aprovado pelo Congresso Nacional, tornando-se a base legal de referência para a configuração de um novo sistema de ensino superior público e privado no Brasil.

A partir das orientações e sugestões do Banco Mundial e da base jurídica construída pelo governo Fernando Henrique Cardoso e o Congresso Nacional, foi tomado um conjunto de medidas com a finalidade de reformar o ensino superior. Entre elas, Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 66-67) destacam:

> a) congelamento dos salários de servidores docentes e não-docentes [...];
> b) não autorização para o preenchimento de aproximadamente 7 mil vagas de docentes nas IFES, sobre um total em torno de 50 mil;
> c) contingenciamento e redução de recursos do orçamento de custeio e capital que tem levado à não cobertura de gastos com luz, água e especialmente com a manutenção da ampla estrutura de laboratórios científicos e das bibliotecas universitárias do conjunto das 53 IFES no país [...];
> d) ameaças de perdas de direitos de aposentadoria e de direitos trabalhistas [...];
> e) o corte, [...] de mais de 10% dos recursos (auxílios e bolsas) para a pesquisa e pós-graduação; além do estabelecimento de novas normas e práticas relativas à pós-graduação, [...] como a instituição dos mestrados profissionalizantes, o encurtamento dos tempos destinados à conclusão de mestrados e doutorados, as normas rígidas para se ter direito a bolsas de estudos, a vinculação da concessão de bolsas do CNPq aos projetos aprovados por essa agência [...];
> f) [...] institui-se [...] o Programa de Incentivo à Docência no nível de graduação, que prevê um sistema de bolsas de valor variável, de acordo com a titulação dos docentes, [...].

Essas medidas atingiram fortemente o ensino superior. O congelamento dos salários dos professores levou a categoria a perdas salariais significativas, visto que, mesmo sendo baixa, a inflação existia no país e os preços dos produtos e serviços subiam, diminuindo a capacidade de compra dos mesmos. Como conseqüência, os professores tiveram que aumentar sua jornada de trabalho atuando em mais de uma instituição para poderem se manter.

Ao não autorizar a realização de concursos públicos para o preenchimento de milhares de vagas existentes nas instituições públicas de ensino superior, o governo gerou acúmulo de trabalho para os professores pelo aumento da quantidade de horas/aulas ministradas por eles e da orientação de trabalhos científicos a serem produzidos pelos alunos. A conseqüência disso foi a queda da qualidade do trabalho, especialmente na docência, bem como a diminuição do tempo dedicado à pesquisa.

O contingenciamento de recursos do orçamento levou, entre outras coisas, ao sucateamento das instituições de ensino superior e de seus laboratórios e à falta de atualização do acervo das bibliotecas, dificultando o trabalho docente e afetando diretamente os alunos, especialmente aqueles de baixo poder aquisitivo que encontram dificuldades em garantir a manutenção de seus cursos, inclusive no que se refere à aquisição de livros.

Com a ameaça de perder direitos trabalhistas e direitos à aposentadoria, centenas de professores procuraram aposentar-se, diminuindo o efetivo docente nas instituições públicas e aumentando a carga horária daqueles que continuaram trabalhando, visto que não foram autorizados novos concursos para preencher as vagas deixadas pelos que saíam.

No campo da pesquisa, o corte de 10% nos recursos de auxílios e bolsas para a pós-graduação, interrompeu projetos de pesquisa em andamento por falta de recursos, gerando um atraso considerável nesse campo e afetando fortemente a sociedade, dado que a maior parte das pesquisas

no Brasil é feita pelas universidades públicas. Por outro lado, o encurtamento do período destinado à conclusão dos mestrados e doutorados, bem como a criação dos mestrados profissionalizantes, diminuíram a qualidade da formação dos professores e pesquisadores, retirando a possibilidade de maior aprofundamento nos estudos.

Além desses elementos, outros, ainda, mostraram a necessidade de reformar o ensino superior. Entre eles estão: a questão salarial e de carreira que existe nos sistemas públicos de ensino, o financiamento do ensino superior privado com verbas públicas através de programas como o PROUNI – Programa Universidade para Todos – pelo qual o governo federal passou a comprar 25% das vagas ociosas nas instituições privadas , a intervenção do governo nas questões do ensino superior, a dificuldade que as próprias instituições têm de se reformar, a defasagem que a educação superior tem em relação à demanda e à falta de qualidade e eqüidade nesse nível de ensino. Enfim, a soma de todos esses elementos apontou para a necessidade de reformar o ensino superior.

O governo Fernando Henrique Cardoso, portanto, decidiu iniciar essa reforma que desde o início tem caminhado de acordo com os ditames da política neoliberal para esse setor. Nesse sentido, podemos perceber que as ações desse governo foram direcionadas para a privatização do ensino superior, levando em consideração as orientações dadas pelo FMI e pelo Banco Mundial no campo das reformas desse nível de ensino nos países do Terceiro Mundo. Mas é preciso destacar que, embora a privatização do ensino superior no Brasil tenha sido iniciada com a reforma universitária feita pelos militares, através da lei 5.540/68, foi na década de 1990, com o ajuste econômico proposto pelo FMI e pelo Banco Mundial que ela recebeu um impulso maior. Segundo Lima (2002, p. 47):

> [...] o processo de privatização envolve dois movimentos: a) a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais; b) o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para a contratação dos trabalhadores em educação e do corte de verbas para infra-estrutura das instituições, entre outros mecanismos.

Assim sendo, em 1999 esse processo de privatização pôde ser visualizado nos números do INEP, mostrando que um terço dos alunos do ensino superior no Brasil estavam matriculados em instituições privadas. Investir no ensino superior se tornou um negócio tão rentável para a iniciativa privada que, naquele momento, o país ocupava a sétima posição no *ranking* internacional nesse tipo de negócio.

Inspirada nas sugestões do Banco Mundial, foi sancionada a lei número 9.192/95, com a finalidade de mudar a escolha dos dirigentes nas universidades federais, bem como a lei número 9.131/

95 que regulamentou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e criou o sistema de avaliação para as instituições de ensino superior e os cursos superiores. Nesse sentido, é preciso destacar também que a última LDB aprovada, a lei 9.394/96, desconsiderou diversas propostas para a educação superior encaminhadas pela sociedade civil organizada, mas considerou as recomendações do Banco Mundial.

Em outro documento dessa mesma instituição publicado em 2000 *"Educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas"*, conforme Trindade (2007, p. 168) ela afirma que: "[...] o financiamento estatal das universidades é uma forma regressiva que favorece aos grupos de renda elevada". Como vemos, este organismo internacional parte do pressuposto de que o ensino superior não deve ser financiado pelo Estado porque aqueles que a ele têm acesso podem pagá-lo. Nesse contexto, as universidades públicas deixam de ser vistas como instituições sociais e passam a ser vistas como organizações sociais e, em conseqüência, a educação superior deixa de ser um direito garantido em lei ao cidadão e passa a ser uma mercadoria colocada à disposição daqueles que possam comprá-la. No caso do Brasil, aqueles que não podem, e são a maioria da população, devem contentar-se com a educação básica. Este é o ponto de vista da lógica de mercado, introduzida pelo governo Fernando Henrique Cardoso na educação brasileira com a reforma do Estado na década de 1990, precarizando assim a missão pública do ensino superior que é: "[...] formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do país" (TRINDADE, 2001, p. 174).

Ainda no contexto da reforma do Estado, houve uma mudança da compreensão de educação e do uso da ciência. Se antes, a educação e a ciência eram vistas como elementos que poderiam contribuir para a construção de um mundo mais próspero, mais humanizado e melhor para o ser humano viver, a partir da reestruturação produtiva do capital, ambas passaram a ser vistas como elementos que poderiam ser colocados a serviço deste capital, garantindo valores de mercado como a eficiência, a eficácia e a excelência. Nessa perspectiva, as instituições brasileiras de ensino superior foram desafiadas a se organizarem de forma diferente daquela em que estavam organizadas até então, ficando as universidades responsáveis pela pesquisa e pela produção de conhecimento com a possibilidade de se tornarem centros de excelência, enquanto as demais instituições ficaram responsáveis apenas pelo ensino.

Convém destacar que a expansão do ensino superior privado no Brasil, na década de 1990, coincidiu com o período de maior sucateamento das instituições públicas, bem como da pesquisa nesse tipo de ensino, conforme prevê a política educacional do modelo neoliberal. Mas é preciso perceber que este fato acontecido no Brasil não foi isolado, mas se deu também em outros países

atingidos pela reestruturação produtiva do capital e da implantação da política educacional neoliberal, tendo sido iniciado na Inglaterra na década de 1980. Conforme Trindade (2007, p. 162):

> Foi na década de '80, na Inglaterra, no governo conservador de Margareth Thatcher que começaram as políticas no campo do ensino superior que alteram as regras tradicionais do financiamento universitário e impõem hierarquias no interior e entre as universidades através de processos de avaliação. Esse processo levou ao fechamento de departamentos e a "diabolização" da liberdade acadêmica em nome da "eficiência" e da "produtividade". Este duro período – na verdade fundador do neoliberalismo no campo universitário – foi estigmatizado por um especialista como um "Ataque ao ensino superior"[1].

Como podemos perceber, tanto nos países capitalistas centrais quanto nos países semi-periféricos e periféricos, a revolução científico-tecnológica, a globalização e a chegada do neoliberalismo com a reforma do Estado, trouxeram também o desmantelamento das instituições públicas de ensino superior. É Trindade (2007, p. 163) que, analisando o financiamento público da educação superior nos países capitalistas diz que:

> [...] os dados globais da UNESCO para 1996 indicam que o "gasto público em educação não acompanhou o crescimento do sistema de educação superior": este 'se multiplicou por um fator igual a 2 entre 1980 e 1994, passando de 33,5 bilhões de dólares a 72,1. Estes valores estimados como percentagem do PIB variaram de 3,8 a 4,5. No entanto, o gasto destinado à educação por habitante passou de 94 para 154 dólares, o que significa um valor 10 vezes inferior à média dos países desenvolvidos (1,179 em 1994) (Yarzabal, 2001: 13).

Por fim, ao término da década, dando continuidade a essa mesma lógica, em 1999 o Banco Mundial lançou um novo documento intitulado: "*Estratégias para o setor educacional – Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe"*, no qual está o resultado das avaliações feitas na área da educação na década de 1990 e estão também as diretrizes para esse setor no início do século XXI. Ao fazer referência à educação superior nesse documento, esse organismo internacional apresentou como perspectiva, segundo Lima (2002, p. 51): "[...] o fortalecimento das parcerias entre os Estados e os setores privados para o financiamento e prestação da educação, especialmente a universitária, apontando estratégias de investimento do "capital humano" [...]".

Portanto, o Banco entendeu que os setores privados têm um importante papel no financiamento e na prestação de serviços educacionais no nível superior, visto que dois terços dos alunos matriculados no ensino superior brasileiro, no final da década, estavam nas instituições privadas.

[1] Esta última expressão é usada por Kogan e Kogan, citado nesta mesma obra de Trindade.

De acordo com essa concepção, a referida instituição financeira reconhece que um dos desafios para fazer as reformas educacionais na América Latina é levar os Estados Nacionais a dividir com os setores privados, as ONGs, os governos locais, as famílias e as pessoas, a responsabilidade pela implementação, financiamento e gestão da educação.

No caso do Brasil, o governo Fernando Henrique Cardoso, com sua política neoliberal para a educação superior, apoiada pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, apresentou um projeto de reforma do ensino superior ao Congresso Nacional para ser discutido. Simultaneamente o movimento sindical dos professores e dos técnicos administrativos, juntamente com o movimento estudantil esboçaram uma forte resistência organizada em nível nacional contra esse projeto. Contudo, na prática, a reforma universitária que continua em discussão no governo Lula, pouco difere daquela de seu antecessor, pois não contempla as reivindicações dos professores, dos técnicos administrativos e dos alunos da educação superior, mas considera as recomendações dos organismos internacionais representados pelo Banco Mundial.

A reforma do Estado, trazendo a mudança de compreensão da universidade de instituição social para organização social, somada à revolução científico-tecnológica que desenvolveu as novas tecnologias da informção e da comunicação, mais a globalização, através da qual foram interligadas as sociedades do planeta, são mudanças que estão colocando novas exigências à docência na educação superior no Brasil desde a década de 1990, como veremos a seguir.

2.3 Novas exigências colocadas à docência a partir da década de 1990

O novo perfil profissional exigido pela sociedade informacional requer que o indivíduo seja autônomo, crítico, criativo e tecnologicamente competente para responder aos novos desafios que lhe são colocados pelo atual modelo de produção. Para que a educação possa formar esse profissional é preciso repensar os programas de formação, qualificação e requalificação das diferentes instituições formadoras como as escolas, universidades, sindicatos, empresas, ONGs etc., no sentido de adaptá-las às exigências do novo modelo produtivo conhecido por *toyotismo*, instalado a partir da reestruturação produtiva capitalista.

As instituições de ensino superior estão sendo desafiadas a se adaptarem ao novo contexto, visto que a formação dos profissionais em nível superior, em geral, acontece nelas. Além disso, essas instituições foram atingidas pelas mudanças provenientes da revolução cientifico-tecnológica, da

globalização e do neoliberalismo, através da reestruturação produtiva capitalista que gerou transformações. Tais mudanças atingiram o campo da formação em todos os níveis, inclusive a formação de professores da educação superior, pois impuseram novas exigências ao trabalho docente, como constatam Foresti e Pereira (2000, p. 130), ao discutirem o papel da universidade e a formação docente na educação superior:

> Na década de noventa, no quadro das mudanças sociais e tecnológicas que apresentaram novas maneiras de pensar, trabalhar e organizar o conhecimento, uma redefinição das práticas sociais tenderam a modificar papéis sociais e profissionais, tradicionalmente atribuídos e constituídos. No campo da educação, os professores vêm sofrendo uma série de processos de mudanças.

Já no campo específico da educação superior brasileira, além dos aspectos já mencionados, é preciso considerar também que na década de 1990 ocorreu uma rápida a expansão das instituições de ensino superior privado, foi criado um processo de avaliação das instituições, cursos e docentes desse nível de ensino e mudou o perfil do aluno que está ingressando no ensino superior. Além disso, têm ocorrido outras mudanças identificadas por Masetto (2003, p. 19) ao afirmar que: "Percebemos *as mudanças no ensino superior em quatro pontos*: no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria e co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, e no perfil docente".

No processo de ensino, o professor é desafiado a priorizar em seu trabalho a aprendizagem dos alunos e não apenas a transmissão de conhecimentos, como comumente tem sido feito. Isso significa que o docente precisa buscar a contribuição das áreas de conhecimento como a didática, a filosofia e das ciências que auxiliam a educação, como a psicologia, a sociologia, a economia, entre outras.

Durante muito tempo se exigiu dos professores do ensino superior apenas que eles soubessem transmitir os conhecimentos de uma determinada área da ciência. Agora se torna importante também que eles conheçam o processo de aprendizagem, os diversos espaços onde esta aprendizagem pode acontecer e que saibam utilizar as contribuições que as novas tecnologias da informação e da comunicação podem oferecer para melhorar o trabalho docente em sala de aula. Além disso, é cada vez mais exigido dos professores do ensino superior que sejam capazes de fazer a mediação entre os alunos e o conhecimento, tornando-se ponte entre os dois no processo de aprendizagem, colocando-a como principal preocupação, tanto na dimensão profissional, quanto na dimensão da formação para a cidadania.

Na área da pesquisa é exigido dos professores que eles iniciem seus alunos na investigação científica, pois nas últimas décadas, devido às rápidas mudanças em todas as áreas e ao avanço na

produção do conhecimento, tem se difundido a idéia de que é tarefa da formação em nível superior desenvolver nos alunos a capacidade de reconstruir o conhecimento já existente e produzir novos conhecimentos. Para fazer isso, os professores precisam estar pesquisando, produzindo e divulgando conhecimentos, discutindo esses conhecimentos produzidos com outros pesquisadores em grupos de pesquisa e, na medida do possível, precisam estar envolvendo os alunos nesses grupos. Porém, só é possível os professores trabalharem com pesquisa se estiverem qualificados para isso. Essa qualificação dos professores para a pesquisa tem início na pós-graduação *lato sensu* e se aprofunda nos programas de mestrado e doutorado. Contudo, além da qualificação vinda do mestrado e do doutorado, os professores necessitam manter-se atualizados em sua área de conhecimento, através da participação em seminários, congressos, encontros e outros eventos científicos nos quais se encontram com seus pares para apresentar, discutir e aprofundar o resultado de suas pesquisas.

Na parceria e co-parceria estabelecidas entre os professores e os alunos no processo de aprendizagem, os professores deixam de ser apenas os transmissores do conhecimento e passam a incentivar os alunos a se envolver com as disciplinas em estudo, tornando-se sujeitos de sua aprendizagem, a incentivá-los a buscar as diversas formas de aprendizagem que existem e, através delas, reconstruir e ampliar o conhecimento que já têm, bem como aprender a construir novos conhecimentos. Nesse sentido eles são desafiados a sair da postura de meros transmissores de conteúdos para se tornarem mediadores entre esses conteúdos e os alunos. Os professores, portanto, precisam conhecer e indicar as fontes de conhecimento e organizar situações de aprendizagem para os alunos, visto que também, no ensino superior, eles aprendem mais com a descoberta e com a reconstrução do conhecimento do que com a mera transmissão. Nessa perspectiva, a sala de aula pode se tornar um espaço no qual professores e alunos se encontram para trocar, discutir e analisar informações e conhecimentos, bem como esclarecer dúvidas e construir sínteses de temas em estudo. Portanto, a sala de aula pode se tornar um espaço adequado para o desenvolvimento da criatividade, da interação, da reconstrução e da reorganização do conhecimento. Nessa perspectiva:

> Mais do que se preocupar em dar aulas, no sentido de transmissão de conhecimentos, o docente deverá concentrar sua ação em atividades de acompanhamento discente, sob formas de orientação e tutoria, de coordenação e integração dos alunos em grupos de investigação, praticando o ensino com pesquisa (FORESTI, 2007, p. 2).

As mudanças que têm ocorrido no ensino superior estão a exigir novos elementos que passam a compor o perfil do professor. Entre eles estão a mediação na aprendizagem dos alunos, colocando-se como ponte entre eles e o conhecimento, o domínio e utilização das contribuições das novas tecnologias da comunicação no processo de ensino-aprendizagem, o resgate da ética na formação

dos alunos como futuros profissionais cidadãos, entre outros.

Fica evidente, portanto, que diante de tantas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e no ensino superior, os professores desse nível de ensino passaram a ser desafiados a enfrentarem novas situações que não existiam antes. Afirma Mizukami et al (apud GARDIN; REALI, 2007, p. 1106) que:

> Agora exige-se do professor que ele lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Somando-se a isso os professores da educação superior começaram a perceber que, nesse novo cenário, seu trabalho na docência passou a exigir também conhecimentos mais aprofundados sobre o planejamento do conteúdo e das atividades das disciplinas a serem por eles ministradas, sobre as diferentes formas de avaliação, o processo de aprendizagem e o uso das contribuições das novas tecnologias da informação no trabalho em sala de aula.

E mais ainda, os professores se deram conta de que seu trabalho na docência passou a exigir que: conheçam o currículo do curso no qual ministram suas disciplinas, para que possam trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar; saibam refletir sobre sua própria prática contextualizando-a no mundo, na sociedade e na comunidade onde vivem, identificando as contribuições que estão conseguindo oferecer aos alunos, mas identificando também os entraves que essa mesma prática apresenta e que, muitas vezes, dificultam a formação dos alunos como profissionais e como cidadãos; e, finalmente, percebam que a docência não se reduz apenas à transmissão de conhecimentos, pois afinal, ensinar na educação superior, nos dias de hoje, pressupõe que os professores sejam capazes de criar situações que levem os alunos a pensar, questionar, analisar, posicionar-se, sintetizar, elaborar, construir, criar soluções, estabelecer relações, desenvolver hábitos e atitudes, pois são características desse tipo de ensino:

> [...] a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade), para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental; b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; c) desenvolver capacidade de reflexão; d) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; e) substituir o ensino que se limita à transmissão de conteúdos por um ensino que constitui processo de investigação do conhecimento; f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; g) criar e recriar situações de aprendizagem; h) valorizar a avaliação diagnóstica e

> compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; i) conhecer o universo de conhecimentos e cultural dos alunos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos, a partir destes (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 270).

Sabemos que a partir das últimas décadas do século XX, com a mudança na compreensão de ensinar e aprender e no perfil do professor da educação superior, com a possibilidade das novas tecnologias da informação contribuírem com a aprendizagem do aluno, com o uso de novas formas de avaliação e de novas formas de ensinar, os professores da educação superior começaram a descobrir que a Pedagogia pode contribuir com seu trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, esses professores, pouco a pouco, vão superando uma compreensão reducionista da Pedagogia que, segundo Cunha (2003), durante muito tempo foi desvalorizada no ensino superior por se pensar que ela se reduzia apenas a um conjunto de normas e prescrições que serviam para orientar o trabalho com crianças em sala de aula. Foi nesse contexto que a formação pedagógica começou a se destacar como um elemento novo que pode complementar a formação do professor da educação superior, visto que esses docentes, na sociedade informacional, precisam ser catalisadores, construindo um profissionalismo no qual, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 188):

> [...] a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares (em grupos); e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) construam nas escolas, organizações de aprendizagem.

Em síntese, a docência no ensino superior, a partir da década de 1990, tem exigido que os professores, além de terem conhecimento profundo de uma determinada área da ciência, tenham qualificação para a pesquisa e domínio na área pedagógica.

Dessa forma, consideramos que a sociedade contemporânea, conhecida como sociedade informacional ou sociedade do conhecimento, sustentada na revolução científico-tecnológica, no neoliberalismo e na globalização, impôs novas exigências à docência na educação superior a partir da década de 1990, fazendo surgir a necessidade de repensar e ampliar a formação dos professores desse nível de ensino.

3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A formação de professores em todos os níveis se dá sempre dentro de um contexto social, político e econômico da sociedade, que, por sua vez, determina a visão de mundo e as concepções de educação nela predominantes. Logo, a concepção de formação não é neutra, mas está relacionada com o contexto onde ela se dá. E mais ainda, uma compreensão de professor como profissional preparado para o exercício da docência na educação superior é construída em cada período histórico de uma sociedade, sendo, pois, mutável na medida em que muda o contexto sócio-político-econômico dessa sociedade e exige que lhe sejam acrescentados novos elementos. Assim sendo, a partir da década de 1990, com as novas exigências que se impuseram ao trabalho docente, a formação pedagógica despontou como elemento necessário à formação para a docência na educação superior brasileira.

A reflexão aqui proposta tem como ponto de partida, um rápido olhar na história da educação superior brasileira, tentando perceber se a formação pedagógica esteve presente na qualificação dos professores para a docência nesse nível de ensino. Em seguida, abordamos duas maneiras de compreender a docência na educação superior, destacando que, embora historicamente ela tenha sido entendida apenas como transmissão de conhecimentos, no atual contexto sócio-político-econômico nacional ela necessita também ser compreendida como processo de formação. Finalizamos o capítulo trazendo alguns elementos relacionados à formação pedagógica no momento atual, apontando para a necessidade de ampliar sua compreensão para além da dimensão técnica na qual ela tem sido tradicionalmente colocada.

3.1 A formação para a docência na educação superior: um rápido olhar na história do Brasil

Considerando a história da educação superior brasileira, quanto ao modo como se deu a formação de professores para a docência nesse nível de ensino até a década de 1990, quando a partir da revolução científico-tecnológica, da globalização e da implementação das políticas neoliberais na educação superior são colocadas novas exigências ao seu trabalho docente, percebemos que estas exigências têm interferido na formação desses profissionais.

Partimos da chegada da Família Real portuguesa ao Brasil em 1808, quando foram criados os primeiros cursos superiores – Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia – com a finalidade de formar burocratas e profissionais liberais para as funções do Estado e para atender às necessidades da

Corte. Os cursos superiores criados no Brasil nesse momento, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 148-149) eram inspirados no modelo "[...] franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado". Esse modelo era também conhecido como modelo de escolas superiores voltadas para a formação de profissionais liberais (médicos, advogados, engenheiros e outros), dado que os cursos funcionavam isoladamente, os professores não tinham qualificação que os habilitasse para a pesquisa, além disso, dedicavam tempo parcial à instituição de ensino superior, na qual ministravam suas aulas, sendo que a estrutura acadêmica era voltada apenas para a profissionalização de seus alunos através da transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos e de experiências profissionais. Por isso, os cursos superiores focalizavam especificamente a formação profissional dos estudantes, sem se preocupar com a formação para a pesquisa. Havia predominância da língua francesa, inclusive em boa parte da bibliografia utilizada. Dessa forma, o ensino superior no Brasil teve sua origem inspirada no modelo de instituto isolado, preocupando-se apenas com a formação profissional.

Entre a criação dos primeiros cursos superiores e o aparecimento da universidade, se passou mais de um século. Somente dois anos antes do centenário da independência do Brasil, o presidente Epitácio Pessoa criou, em 23 de dezembro de 1920, a primeira universidade no Brasil, chamada de Universidade do Rio de Janeiro, através do Decreto 13.343, enfrentando, segundo Fávero (2004, p. 79): "[...] o desafio inadiável de que o poder central assumisse seu projeto universitário ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual", como a criação da Universidade do Amazonas, em 1909, da Universidade de São Paulo, em 1911 e da Universidade do Paraná, em 1915.

Ao mesmo tempo, ainda nos anos 20 do século passado, quando surgiu oficialmente a universidade no Brasil, teve início a discussão sobre as funções dessa instituição na sociedade. Destacaram-se três posições acerca desse assunto: na primeira, estavam os que defendiam como função da universidade na sociedade, a formação profissional e o desenvolvimento da pesquisa científica; na segunda, ficaram os que defendiam como função prioritária dessa instituição, a formação profissional; na terceira, os que defendiam serem funções da universidade, difundir o conhecimento científico já existente e criar novos conhecimentos. Essa discussão se prolongou até a reforma do ensino superior feita pelos militares em 1968, na qual se definiu em lei as funções da universidade no Brasil.

Uma vez criadas as instituições de ensino superior no Brasil, tornou-se necessário conseguir professores para que elas pudessem funcionar. Inicialmente, desde a criação dos cursos superiores, até a Primeira República, já com a criação das primeiras universidades, os professores desse nível de

ensino no Brasil vinham das universidades européias. Mas com a expansão dessas instituições e com o aumento de seus cursos no país, os professores passaram a ser também procurados entre aquelas pessoas que desenvolviam com sucesso suas atividades profissionais. Cabe destacar que na época se tinha a compreensão de que ensinar era apenas transmitir conhecimentos. Portanto, conforme Masetto (1998), para um professor ensinar em uma instituição de ensino superior, bastava que este fosse capaz de ministrar palestras sobre um determinado conteúdo ou demonstrar na prática como se fazia uma determinada atividade profissional. Tendo como base esta compreensão de ensino, somada à influência do modelo francês de instituição de ensino superior, surgiu a crença (até hoje presente em muitos profissionais que são professores) de que quem sabe, quem conhece bem um determinado conteúdo, sabe ensiná-lo, sem necessitar de uma formação específica para isso. Portanto, a exigência para alguém ser professor no ensino superior na época era ter formação específica em uma determinada área de conhecimento e ser considerado um profissional renomado na sociedade. Possuindo essas condições, o profissional era considerado apto para o exercício da docência, pois, de acordo com Leite et al. (2006): "O docente no caso é a fonte dessas informações/saberes/conhecimentos. A ele cabe o processo de transmissão que deveria ser tecnicamente tão competente quanto o é cientificamente".

A compreensão do ato de ensinar como mera transmissão de conhecimento, acrescida do paradigma científico da ciência moderna, baseado na racionalidade técnica, tendo a física como modelo de ciência, sustentada pela primazia da razão, do indivíduo e da liberdade individual, fazia com que na época, não se sentisse nas instituições de ensino superior a necessidade de uma formação mais específica para a pesquisa e para a docência que preparasse melhor os professores desse nível de ensino.

Contudo, na sociedade brasileira, a preocupação com a necessidade de formação dos professores da educação superior no Brasil era uma preocupação que já havia sido apontada por Rui Barbosa em 1882, ainda no Império, quando se referiu à necessidade dos professores, especialmente do curso de Direito, de reformarem seus métodos de ensino. Porém, essa preocupação reaparecia novamente na década de 1920, por ocasião da realização de dois congressos de educação, nos quais foram discutidos os problemas da educação superior no Brasil. Desses dois congressos saíram como sugestões: a criação de mais universidades em diferentes pontos do país, preocupadas com a transmissão de conhecimentos, com a pesquisa e com a formação profissional; a rejeição de um modelo único de universidade no país; a integração das universidades criadas com os institutos de pesquisa já existentes no Brasil; a criação do regime de tempo integral como única forma de trabalho para os professores e pesquisadores na universidade; a autonomia universitária como exigência acadêmica e administrativa; o investimento na formação do corpo docente. Como podemos perceber, nessa época aparece de maneira ampla a preocupação com a formação dos professores da educação superior colocada pelas

próprias instituições desse nível de ensino.

Mais tarde, já na década de 1930, conforme Rosemberg (2002, p. 25): "A Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto número 129.851 de 11 de abril de 1931, previu cursos de especialização, aperfeiçoamento e doutorado a serem ministrados pela universidade do Rio de Janeiro, instituição criada em 1920". Nessa reforma, o Ministro da Educação e Saúde Pública apresentou a idéia do curso de pós-graduação em nível de doutorado estar voltado para a formação dos professores do ensino superior. Portanto, reaparece mais uma vez, agora em nível de governo, a preocupação com a formação dos professores da educação superior. Contudo, somente na década de 1950, esses cursos em nível de pós-graduação passaram a ser organizados e oferecidos de forma mais sistemática.

A preocupação com a formação dos professores da educação superior, permaneceu na sociedade e na esfera governamental, sendo que em 25 de janeiro de 1934 foi criada a atual USP pelo Interventor Federal do Estado de São Paulo, Armando de Salles Oliveira, por meio do Decreto número 6.283 que, dentre as várias finalidades a que se propunha, estava a de colaborar na formação de professores para o ensino médio e superior no país. No caso da educação superior, a formação dos professores deveria acontecer em cursos de pós-graduação.

Com relação à pesquisa é interessante destacar que, especialmente a pesquisa aplicada, apareceu fora das instituições de ensino superior, em institutos como o Instituto Agronômico de Campinas (fundado e 1887) e o Instituto Butantã (fundado em l899), com o objetivo de buscar soluções para problemas que desafiavam o país na época. Esses institutos se preocuparam também com a formação de pesquisadores, organizando cursos com essa finalidade. No entanto, foi a partir do surgimento da Universidade do Rio Grande do Sul, criada em 1925, reunindo um conjunto de cursos superiores e institutos de pesquisa (o que a diferenciou das outras universidades pelo fato delas terem surgido da aglutinação de faculdades), que a pesquisa começou a ser feita dentro das instituições de ensino superior, embora já existisse no Brasil desde 1887, sendo feita pelos institutos de pesquisa.

Com a criação da Universidade do Rio Grande do Sul, a pesquisa passou a ser discutida na perspectiva de ser realizada dentro das universidades no Brasil. Nesse sentido, foi realizada em 1927, em Curitiba, a Primeira Conferência Nacional de Educação, cujo tema discutido foi "As universidades e a pesquisa científica", mostrando que já nesse período havia um movimento buscando colocar a pesquisa como uma das atividades básicas da universidade, embora isso não tenha se concretizado nessa época nem em nível federal nem em nível estadual.

Já no período conhecido como República Populista (1945 a 1960), o governo de Juscelino Kubitscheck abriu a economia brasileira ao capital estrangeiro, ao mesmo tempo em que começou a ser implementado um projeto desenvolvimentista no Brasil, dentro do qual se deu a expansão da

indústria brasileira. Como nesse período eram poucos os cursos de pós-graduação funcionando de forma regular no Brasil, os estudantes brasileiros que queriam se tornar cientistas e especialistas tinham que se deslocar para fora do país, a fim de estudar em universidades estrangeiras. Esse fato fazia com que o país não tivesse, na época, técnicos e cientistas em número suficiente para promover a implementação do projeto desenvolvimentista. Surgiu, então, a necessidade de modernizar o ensino superior no país. Para isso, era preciso promover a pós-graduação através da qual se poderiam formar cientistas e técnicos e também professores do ensino superior que pudessem realizar pesquisas e desenvolver estudos que dessem sustentação à implementação do projeto desenvolvimentista nacional.

A partir dessa necessidade que se somou ao surgimento da preocupação em sistematizar o trabalho científico e tecnológico e avançar no campo da pesquisa, foram instalados os primeiros cursos de mestrado e foram criados: o Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA em 1947, que trouxe um conjunto de inovações para o ensino superior, entre elas o estímulo à pesquisa; foi criada a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) em 11 de julho de 1951, para implementar políticas nacionais voltadas para a formação dos professores do ensino superior; foi instituído o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq em 1951, com o objetivo de promover a pesquisa científica e tecnológica na área de energia nuclear, sendo que a partir de 1954, o CNPq passou a desenvolver suas atividades nas áreas de ciências exatas e biológicas; e, mais ainda, com a finalidade de desenvolver a pesquisa nas universidades foram organizados os institutos de pesquisa sob o controle da Comissão Supervisora do Plano de Institutos – COSUPI, criada pelo MEC, que tinha como uma de suas finalidades assinar convênios com as universidades com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas de engenharia; por fim, foi criada a Universidade de Brasília – UNB em 1961, com a finalidade de formar cidadãos envolvidos com a busca de soluções democráticas para os problemas enfrentados pelo país na construção de seu desenvolvimento econômico-social e o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais que dessem sustentação ao projeto desenvolvimentista.

Nesse período, a ideologia desenvolvimentista envolveu todo o país e demandou a realização de estudos e pesquisas para garantir o desenvolvimento industrial. Foi nesse contexto que se deu a modernização do ensino superior e cresceu o interesse pela formação científica de técnicos e professores voltada para a pesquisa nesse nível de ensino, através de políticas de formação implementadas pela CAPES com a finalidade de criar um número suficiente de pesquisadores e uma estrutura de investigação científica e tecnológica bem constituída, que dessem sustentação ao desenvolvimento da indústria nacional. Portanto, foi na década de 1950, com a criação da CAPES, que apareceram as primeiras políticas nacionais voltadas para a formação do professor da educação superior. Contudo, é preciso

reconhecer que na questão da formação de professores da educação superior, o maior investimento nesse período se deu na formação do professor para pesquisa, e não para docência.

Cabe destacar também, que a partir do final da década de 1960, a universidade brasileira passou a se aproximar do modelo alemão ou humboldtiano de universidade, criado no final do século XIX, na Alemanha, que se caracteriza por manter uma estreita relação entre ensino e pesquisa. Nesse modelo, a maior parte dos professores é qualificada para isso, dedica tempo integral ao trabalho na universidade e a instituição tem a estrutura acadêmica voltada para a formação de profissionais e pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento. Com a aproximação desse novo modelo a universidade no Brasil configurou-se como uma instituição produtora de ciência, cultura e tecnologia, tendo como desafio tentar superar o modelo anterior dedicado totalmente à transmissão de conhecimentos. Esse modelo reforçou e valorizou ainda mais a formação para a pesquisa em detrimento da formação para a docência.

Desde a sua criação na Alemanha, esse modelo tem se voltado para resolver os problemas do país, através da utilização do conhecimento científico, por isso prioriza a pesquisa e a produção acadêmica dos professores. Amplia-se, portanto, o papel do professor que deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos para ser também um construtor de novos conhecimentos pela pesquisa. Foi nesse sentido que a lei 5.540/68, com a qual os militares realizaram a reforma universitária, determinou as funções essenciais do ensino superior brasileiro, deixando claro em seu artigo primeiro que "o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes, e a formação em nível universitário".

A partir dessa reforma, os graus de mestre e doutor tornaram-se requisitos para a entrada de docentes nas instituições públicas de ensino superior. Antes disso era exigido de quem pretendesse ser professor no ensino superior apenas que fosse bacharel e exercitasse sua profissão de forma competente. No entanto, lembramos que até hoje, nas instituições de ensino superior particulares, as pesquisas mostram que a grande maioria dos professores tem apenas o título de especialista.

Na década de 1970, dentro da política dos militares para a educação superior, teve início a expansão do número de instituições de ensino superior no país, especialmente as privadas e houve um investimento considerável na pós-graduação. Nessa década foram criadas faculdades de educação e organizados, embora tendo um caráter tecnicista, tanto os cursos de pós-graduação, quanto as diferentes formas de apoio pedagógico para oferecer assessoria aos professores e cursos de formação. Foi nesse contexto, que em 1974, a formação de professores para a docência na educação superior surgiu como preocupação no I PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação). Nesse mesmo período, o MEC concedeu incentivo salarial aos professores que apresentaram certificados de cursos de

aperfeiçoamento e especialização e baixou a resolução 14/77, que estabelecia que um quinto da carga horária desses cursos deveria incluir matérias complementares e formação didático-pedagógica. Vale destacar que, embora o MEC tenha baixado essa resolução, a formação de professores para a docência na educação superior continuou privilegiando a formação para a pesquisa.

Um elemento novo surgiu na década de 1980, quando o país já vivia um momento mais democrático. Nessa década, movimentos organizados, entre os quais a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES, a Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras – FASUBRA, a União Nacional dos Estudantes – UNE, divulgavam reivindicações de professores e estudantes, desencadeando reflexões sobre a educação superior no Brasil. Nesse contexto, o Conselho Federal de Educação, através da Resolução 12/83, criou os cursos de qualificação e especialização para docentes da educação superior, estabelecendo que tais cursos deveriam ter duração mínima de 360 horas, das quais pelo menos 60 horas seriam ocupadas com disciplinas de *formação pedagógica*. Como vemos, a preocupação com a formação pedagógica para os docentes da educação superior que apareceu pela primeira vez oficialmente em 1977 foi reforçada na década de 1980.

Na década de 1990, o projeto da LDB apresentado na Câmara dos deputados pelo então senador Darcy Ribeiro, propôs em seu artigo 74, conforme Saviani (1997, p. 144) que: "A preparação para o exercício do magistério superior, se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino". No entanto, no texto final da lei ficou colocado apenas que: " A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Dessa forma, as pressões de setores da sociedade brasileira que não tinham interesse que a formação pedagógica dos docentes da educação superior fosse garantida em lei, fizeram com que a formação para a docência superior, que ficasse garantida em lei, fosse aquela que acontece nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, especificamente voltada para a pesquisa.

Ao aproximar-se o final do século XX, mais especificamente em 1999, foi aprovado o Plano Nacional de Graduação (PNG) no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), no qual aparece a preocupação com a qualidade e ampliação da formação dos professores da educação superior demonstrando a continuidade dessa preocupação. Nesse sentido, diz o documento (PNG, 2007):

> A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando expressamente,

> questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

Ainda assim, chegamos ao início desse século e, mesmo frente às novas exigências colocadas aos professores da educação superior em relação à docência, não há consenso no Ministério da Educação sobre a necessidade da formação pedagógica desses professores. Dois fatos relativamente recentes podem ilustrar essa falta de sintonia. O primeiro ocorreu quando a CAPES deu a entender que reconhecia a necessidade de formação pedagógica para os docentes da educação superior. Chamlian (2006, p. 4) se refere a esse fato afirmando que:

> [...] no início de 1999, uma medida adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES – passou a tornar obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades de mestrado e de doutorado sob sua tutela, apontando para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, têm na atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível.

No entanto, um segundo fato se deu em abril de 2001, quando o Conselho Nacional de Educação retirou a exigência de disciplinas pedagógicas nos cursos de qualificação e especialização para docentes da educação superior criada pela Resolução 14/77, pelo MEC, demonstrando assim, que não reconhecia essa necessidade. Mesmo sem a existência de um consenso do ponto de vista do governo, está cada vez mais evidente que a revolução científico-tecnológica, o neoliberalismo, através de sua política para a educação superior e a globalização, têm colocado novas exigências à docência nesse nível de ensino, às quais a formação desses profissionais deve estar atenta. Nesse sentido, entre as inúmeras recomendações que têm sido feitas por pesquisadores e instituições de ensino superior, a partir da discussão existente em relação a essa formação, o Fórum Brasileiro de Pró-reitores de Graduação (FORGRAD) afirmou na Carta de Porto Alegre, publicada em 22 de maio de 2007, no final do seu encontro nacional, que:

> Do ponto de vista da docência na Educação Superior, recomenda-se que, a par das exigências de desenvolvimento de programas de formação continuada, a formação pedagógica ganhe espaço nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, considerando-se seu caráter e sua especificidade para o exercício profissional naquele nível de ensino (FÓRUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 2007, p. 4).

Portanto, podemos perceber que existe nas instituições de ensino superior, entre os pesquisadores e entre os professores, uma discussão sobre a necessidade de se abrir espaço para a

formação pedagógica dos professores para o exercício da docência na educação superior, ampliando seu processo de formação, embora o Ministério da Educação ainda não tenha se pronunciado oficialmente sobre o assunto.

3.2 Docência na educação superior a partir da década de 1990

Partindo de seu sentido etimológico, a palavra docência tem suas raízes na palavra latina *docere*, cujo significado é ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Já em seu sentido formal, ao nos referirmos à docência, estamos falando do trabalho do professor na sala de aula, em qualquer nível de ensino. Nesse trabalho, ao utilizarmos a palavra docência, estamos nos referindo ao trabalho do professor na sala de aula da educação superior.

A docência na educação superior pode ser compreendida tanto como transmissão de conhecimentos, quanto como processo de formação. Trazemos essa discussão, dado que no momento histórico que temos vivido no Brasil, a partir da década de 1990, essas duas compreensões têm estado presentes, sustentando as práticas dos professores nesse nível de ensino.

Nosso ponto de partida é que a revolução científico-tecnológica, o neoliberalismo e a globalização fizeram com que a influência do mercado, através da exigência de capacitação contínua de recursos humanos, das mudanças nas formas de aprendizagem e do aumento da competitividade no mundo do trabalho, colocassem novas exigências à docência na educação superior, a partir da década de 1990. Esses elementos, somados à expansão das instituições desse nível de ensino, trazendo o aumento do número de docentes em serviço, fizeram com que:

> [...] da etapa da docência universitária, caracterizada pelo *laissez-faire*, passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. (MOROSINI, 2001, p. 16).

Essa mudança na docência trouxe como conseqüência a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre o seu significado no âmbito da formação de professores nesse nível de ensino. Portanto, existe, a partir da década de 1990, uma pressão pela qualidade do trabalho do professor na

educação superior, vinda do mercado de trabalho que está impondo novos desafios à prática docente, trazendo ao mesmo tempo novas exigências à sua formação.

Tendo claro que: "A profissão de professor emerge em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme necessidades postas pela sociedade e se constrói a partir de significados sociais a ela atribuídos" (PIMENTA, 2003, p. 1), as novas exigências colocadas à docência pelo contexto social, político e econômico, exigem uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre o seu significado na educação superior.

A docência, enquanto trabalho voltado para o ensino em sala de aula na educação superior, tem como componentes, segundo Pimenta (2003, p. 2): "[...] os sujeitos envolvidos, o tempo, os resultados, o método e o conhecimento". Com relação aos sujeitos, o professor da educação superior, no exercício da docência, interage em primeiro lugar com o chefe de departamento, o coordenador do curso e demais colegas professores. Esses sujeitos são seus pares na instituição de ensino. Esse aspecto já é suficiente para mostrar que o docente da educação superior necessita ser capaz de trabalhar em equipe, visto que as decisões sobre sua disciplina são tomadas por um colegiado.

Em segundo lugar, o professor da educação superior interage com seus alunos. Esses são sujeitos que têm características próprias, existem situados em um determinado contexto histórico, sendo quase sempre, diferentes dos alunos idealizados que o professor gostaria de encontrar na sala de aula. É com esses alunos que o professor está desafiado a fazer acontecer um processo de formação no qual a aprendizagem ocupe lugar central.

O grupo de alunos encontrado pelo professor vai interagir com ele e com outros professores durante o período letivo, mas nada garante que a metodologia de trabalho utilizada com sucesso por um professor em uma turma, funcione com sucesso em outra, pois na opinião de Cunha (2003, p. 56): "[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações". Portanto: "[...] a atitude de flexibilidade, abertura, capacidade de lidar com o imprevisto e o novo se tornam essenciais ao desempenho e sucesso da atividade docente" (PIMENTA, 2006, p. 3).

Com referência ao tempo, o trabalho na docência há que se adequar a um período de quatro meses (um semestre letivo) ou de oito meses (um ano letivo) de acordo com a instituição de ensino superior para desenvolver o programa de ensino. Em síntese, se espera que ao final do processo tenha havido aprendizagem.

Quanto aos resultados, o que se espera é que o trabalho feito pelo professor em sala de aula leve o aluno a novas sínteses e elaborações, ampliando seu conhecimento a partir da incorporação

do conteúdo ensinado.

Já no que diz respeito ao conhecimento e ao método utilizado pelo professor para desenvolver o trabalho em sala de aula, é possível que sua escolha e utilização dependam da compreensão de ciência, de conhecimento e de currículo escolar que ele tenha. Se for uma compreensão positivista, na qual tanto a ciência quanto o conhecimento são compreendidos como fins em si mesmos, descontextualizados, definitivos, neutros, e o currículo escolar entendido como um conjunto de disciplinas colocadas uma ao lado da outra, constituindo cada uma delas um fim em si mesma, o método mais adequado a ser escolhido e adotado pelo professor é a aula expositiva ou demonstrativa.

No entanto, o professor pode compreender o currículo escolar como um conjunto de disciplinas que se complementam, estando por isso, interligadas entre si, constituindo cada uma delas um complemento necessário ao processo de formação integral do aluno como profissional e como cidadão. Nessa compreensão, a ciência e o conhecimento são vistos como elementos que estão em construção, são produzidos em um determinado contexto histórico, social, político e econômico, a partir de interesses bem definidos de grupos ou instituições. O método mais adequado a ser escolhido e adotado pelo professor nessa compreensão é o da reconstrução do conhecimento. A docência, nessa perspectiva, não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas trabalha com sua reconstrução, ampliando-o com as novas descobertas e com as novas elaborações que vão sendo feitas, realizando ao mesmo tempo, uma constante reflexão crítica sobre a sua utilização. Nessa perspectiva, a docência é compreendida como processo de formação que contribui com o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos a partir da qual podem analisar e compreender os problemas existentes na sociedade impulsionando-os para ações que gerem mudanças na realidade.

A compreensão da docência como processo de formação somente passou a existir a partir da segunda metade do século passado, quando as instituições de ensino superior passaram a se preocupar não só com a formação profissional de seus alunos, mas também com sua formação para o exercício da cidadania na sociedade brasileira.

Contudo, as mudanças que têm acontecido no mundo desde a década de 1980, a reforma do Estado e do ensino superior no Brasil na década de 1990, mudando a compreensão de universidade de instituição social para organização social, colocaram novas exigências às instituições de ensino superior no campo da formação humana e profissional, dentro do qual se situa a formação de professores da educação superior. Além disso, lembrando que a compreensão de docência na educação superior está relacionada à compreensão de universidade que se tem em um determinado período da história e na medida em que a universidade passou a ser vista como organização social pelo Estado brasileiro reformado, Chauí (2003, p. 3) chama a atenção para a ênfase que é dada à compreensão de docência

difundida nesse contexto, ao afirmar que:

> [...] a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se em pouco tempo, jovens obsoletos ou descartáveis [...]. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

A compreensão da docência, apontada pela autora acima, é fundamentada na perspectiva positivista sendo meramente técnica, como é próprio dessa perspectiva. Na opinião de Cunha (2004), essa compreensão entende que a tarefa do professor se restringe a ensinar um conjunto de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, sendo ele o depositário do saber e sendo a erudição sua qualidade mais conhecida. O elemento mais importante do ensino é a lógica organizacional do conteúdo que vai ser ministrado, suas partes e seus pré-requisitos. Não há preocupação com os sujeitos da aprendizagem, nem com o contexto no qual essa aprendizagem vai acontecer. O conhecimento, percebido como puro reflexo dos objetos, é organizado sem a mediação dos sujeitos. O trabalho docente, nessa perspectiva, tem como características: a segurança, a erudição, a metodologia da exposição ou da demonstração, os parâmetros únicos de avaliação e a disciplina silenciadora dos estudantes, entre outras. A docência pensada como transmissão de conhecimento, portanto, não reserva tempo nem espaço para a análise e a reflexão crítica do conhecimento produzido pela ciência, bem como o uso que dele faz a sociedade, pois entende que o conhecimento científico é neutro.

O professor é visto como alguém que investe continuamente em si mesmo. Sua função principal conforme Cunha (2003), não é dedicar-se a produzir conhecimentos que respondam a questões significativas colocadas a ele e seus alunos, nem oferecer uma formação crítica a eles. Ao contrário, a maior preocupação do professor nessa compreensão de docência é cumprir os prazos e condições impostos pelas instituições de ensino que, dessa forma, muitas vezes terminam estimulando uma corrida individualizada às melhores oportunidades de sucesso, que aqui significa a maior quantidade possível de publicações, a participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos, os projetos de pesquisa financiados, entre outros. Assim, na medida em que é aumentada a quantidade de horas aulas dos professores nas instituições de ensino superior, seus salários não são aumentados nem corrigidos e não há preocupação com sua capacitação e aperfeiçoamento pedagógico; é essa compreensão de docência que se impõe aos docentes dessas instituições de ensino.

Mas, ao mesmo tempo, as mudanças trazidas pela revolução científico-tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização a partir da década de 1980, atingiram os professores da educação

superior, colocando em discussão o predomínio absoluto dessa compreensão positivista de docência frente ao novo perfil de profissional-cidadão exigido pela sociedade atual. Nesse novo contexto, muitos professores também têm se perguntado:

> Em que medida consigo atender às expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais? Como motivar meus alunos para as aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que alternativas há para compatibilizar as novas tecnologias com a reflexão ética? De que maneira alio ensino e pesquisa? Que competências preciso ter para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com meu conteúdo? Como enfrento o desafio da interdisciplinaridade? Continuo preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem interesse/prontidão para o mesmo? Como, em contrapartida, garanto conhecimentos que lhe permitam percorrer a trajetória prevista pelo currículo? Tem sentido colocar energias em novas alternativas de ensinar e aprender? Como fugir de avaliações prescritivas e classificatórias e, ao mesmo tempo, manter o rigor no meu trabalho? (CUNHA, 2003, p. 60).

Esses questionamentos, cada vez mais presentes no dia-a-dia de muitos professores, apontam para a necessidade de se pensar a docência superior nos dias atuais como algo que seja mais que a transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas aos alunos, ou seja, pensar a docência como algo que não se reduza apenas à função de ministrar aulas, mas pensá-la como um processo de formação que exige dos professores compromissos filosóficos e políticos, dado que sua ação tem como finalidade formar o aluno desse nível de ensino, tanto para o exercício competente de uma determinada profissão, quanto para o exercício da cidadania na sociedade. Nesse sentido, (no processo de formação do aluno da educação superior na perspectiva de compreender a docência como formação), refletir sobre os valores presentes na sociedade, sobre as concepções de mundo e de homem predominantes nela implícitos ou explícitos no trabalho do professor e sobre os princípios e orientações que dão sustentação à prática docente, são elementos que estão entre os compromissos filosóficos do professor da educação superior. Por outro lado, a coragem de pensar com os alunos sobre a necessidade de se engajar na luta para que todas as pessoas possam ser cidadãos e cidadãs participativos, engajando-se nas diversas organizações que a sociedade tem, refletindo com os alunos sobre o papel do intelectual na sociedade, são alguns dos compromissos políticos do professor.

Para dar conta disso, é preciso compreender a universidade como instituição social, pois nessa compreensão a docência é entendida como formação, visto que, além da transmissão de conhecimentos, essa compreensão de docência tem também uma dimensão reflexiva, que se constitui em um "[...] requisito fundamental do professor, sobretudo do professor universitário" (GOERGEN, 2002, p. 18). É através da compreensão da docência como processo de formação que os professores

da educação superior podem contribuir com o processo de formação do aluno como cidadão, oferecendo-lhe informações e conhecimentos que o coloquem em condição de adquirir uma postura crítico-reflexiva diante dos problemas da sociedade na qual vive. Olhando por essa perspectiva, diz o mesmo autor:

> No exercício desta atitude de reflexão – que também caracteriza o pensar cientificamente – o professor estará despertando seus alunos para uma postura semelhante: o indagar crítico sobre as questões sociais que o envolvem, como "a verdade, a ética, o sentido social, a estética e a subjetividade", questões estas que estão sendo sacrificadas "no altar do mercado" (GOERGEN, 2002, p. 18).

Portanto, os professores podem, através da docência, contribuir para formar cidadãos e cidadãs que pensem e atuem na sociedade, tendo como base o conhecimento científico, que sejam capazes de participar das diversas organizações que a sociedade tem e nelas dialogar, mantendo sempre uma postura crítico-reflexiva que lhes garanta uma determinada autonomia no seu agir. Enfim, os professores da educação superior podem contribuir para que aqueles que se formam em uma instituição de ensino superior sejam capazes de pensar, sustentados no conhecimento científico, tendo clareza de que esse conhecimento não é neutro, mas tem uma dimensão de responsabilidade social. Isso, porém, só será possível se a docência for compreendida como processo de formação, o seu exercício como ação capaz de contribuir com a transformação da realidade e os professores da educação superior como intelectuais críticos, que possam contribuir com seu trabalho para criar mudanças na sociedade.

3.3 A formação pedagógica do docente da educação superior

No Brasil, a formação pedagógica precária ou a ausência dessa formação é uma característica que acompanha a maioria dos professores da educação superior. Pachane e Pereira (2006) afirmam que no decorrer da história das instituições de ensino superior brasileiras três fatores têm feito com que a formação pedagógica dos professores desse nível de ensino não tenha sido valorizada.

Em primeiro lugar, a docência não tem sido reconhecida pelas instituições de ensino superior como atividade de grande relevância. Esse aspecto mostra porque para fazer docência na educação superior não é exigido do professor que ele tenha uma formação específica. Historicamente, tem sido

consenso que quem desempenha com competência uma atividade ou conhece bem um determinado conteúdo, conseqüentemente sabe ensiná-lo.

Em segundo lugar, desde a década de 1990, com o início da reforma universitária e a implementação do processo avaliativo da educação superior brasileira, os critérios de avaliação da qualidade do trabalho docente que têm sido utilizados pelo MEC, priorizam a produção científica dos professores. Esse aspecto reforça o trabalho docente com a pesquisa e a apresentação de seus resultados.

Por último, não existe amparo na legislação brasileira que estimule a formação pedagógica dos professores da educação superior. Sem esse amparo legal a formação tem ficado a critério de cada instituição que se propõe a oferecê-la. Nesse sentido, ela tem variado conforme o grau de interesse e de compromisso da instituição e, na prática, tem tido uma duração variável, indo desde cursos com duração de dois dias, com o objetivo de acolher os professores iniciantes na instituição em que vão trabalhar, até cursos com duração entre um ano e um ano e meio, tendo um trabalho de conclusão de curso (TCC) como atividade final.

No entanto, a partir da década de 1990, no Brasil, com a reforma do Estado e o início da reforma do ensino superior, dentro do contexto das reformas neoliberais, somadas ainda à revolução científico-tecnológica e à globalização, novas exigências são colocadas à formação profissional. Nesse contexto, segundo Pereira e Pereira (2007, p. 3):

> Ganha destaque, a formação que se distancia da transmissão mecânica de conteúdos culturais não reelaborados criticamente. A realidade impõe uma educação que contribua na formação do homem crítico e criativo; uma formação mais polivalente, flexível e centrada na capacidade de adaptação a situações diversas e na solução de problemas. Cada vez mais, busca-se um tipo de formação que permita o desenvolvimento do indivíduo como um todo, potencializando sua maturidade e seu comprometimento ético e político.

No campo da formação de professores da educação superior, esses elementos apontados pelas autoras acima, se colocam com mais intensidade, apontando para a necessidade de repensar a formação nos dias atuais, visto que esses professores precisam ser também formadores competentes. Considerando que existe no momento atual uma tendência cada vez maior em compreender a docência na educação superior como profissão, torna-se uma exigência assegurar que as pessoas que a exercem adquiram o domínio dos conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos que constituem o que conhecemos como competência profissional para o exercício da docência. É nesse contexto que surge a necessidade cada vez maior de uma formação pedagógica a ser contemplada no processo de formação mais amplo do professor da educação superior, como possibilidade de oferecer-lhe condições de

adquirir uma preparação filosófica, científica, técnica e política que fortaleça seu trabalho na docência.

A formação pedagógica vista nessa perspectiva pode contribuir para que o professor desenvolva um processo de ensino-aprendizagem junto a seus alunos, norteado por teorias da educação que lhe garantam o uso da contínua ação-reflexão-ação como instrumental de trabalho. A aquisição desse instrumental não se adquire apenas com os saberes do senso comum, mas pela apropriação de conhecimentos de algumas ciências como a sociologia, a psicologia, a economia, a antropologia, a história..., como também de áreas de conhecimento como a filosofia e a didática. Essas ciências e áreas de conhecimento possuem saberes que ajudam os professores a compreender melhor o fenômeno da educação e o ensino como parte desse fenômeno. Portanto, um processo de formação pedagógica bem orientado pode oferecer àqueles docentes que por ele tenham passado, elementos que os ajudem a analisar de maneira crítica as concepções filosóficas e pedagógicas das políticas educacionais, refletir sobre a composição do currículo do curso no qual trabalham, pensar e repensar as metodologias de ensino e os recursos que utilizam para garantir a aprendizagem de seus alunos.

Nessa perspectiva, cabe destacar que a formação pedagógica a que estamos nos referindo: "[...] não pode se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente [...]" (PACHANE, 2005, p. 23), como é próprio de uma compreensão tecnicista de educação que a reduz ao aprendizado de técnicas de ensino para ministrar o conteúdo das disciplinas em sala de aula. Está cada vez mais claro no momento histórico em que vivemos, que o trabalho dos professores na educação superior vai além da dimensão técnica e: "[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles" (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 6). Por isso, entendemos que a formação pedagógica necessária aos professores da educação superior, nesse início de século há que:

> [...] fundamentar-se em uma compreensão de práxis educativa e do ensino como atividade complexa, que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou, simplesmente, o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico de uma área do saber (PACHANE, 2005, p. 23).

Mas entender o processo de formação como práxis educativa significa entendê-lo a partir de três aspectos.

O primeiro é a compreensão da formação dos professores da educação superior como um processo contínuo que se inicia com a formação inicial no curso de Metodologia do Ensino Superior (também chamado de Didática do Ensino Superior) e prolonga-se enquanto durar a profissão, no

decorrer da qual se faz necessário um constante aperfeiçoamento, tendo claro que: " A formação docente é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor [...]" (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 3).

O segundo aspecto é a compreensão de que a formação dos docentes do ensino superior precisa atender às diversas necessidades dos professores, envolvendo as dimensões individual, grupal e institucional e não apenas a dimensão técnica.

O terceiro aspecto é que a formação pedagógica dos professores da educação superior há que levar em conta o pensamento e a ação constituindo-se em uma constante reflexão crítica que contribua para que os professores superem a compreensão dessa formação reduzida apenas ao aspecto técnico. Dessa forma, o processo de formação pedagógica dos professores da educação superior pode ser entendido como algo que engloba tanto questões pedagógicas e questões institucionais, quanto questões pessoais relacionadas ao trabalho docente. Nessa perspectiva, a formação pedagógica dos professores da educação superior compreendida como práxis educativa é: "[...] uma formação pedagógica que não se limita ao desenvolvimento técnico, mas engloba dimensões relativas a questões filosóficas, sociológicas, políticas, econômicas, éticas, afetivas e culturais" (PEREIRA, 2005, p. 31). Vista dessa maneira, essa formação torna-se necessária aos professores da educação superior por trazer-lhes subsídios teóricos e metodológicos que os ajudem a realizar suas atividades docentes, percebendo os rumos, os objetivos e as finalidades de seu trabalho.

Buscando perceber onde tem se dado a formação pedagógica dos professores da educação superior no Brasil, Gatti (2004, p. 434) constatou que: "[...] grande parte dos docentes no ensino superior no Brasil, até este momento, tem sua formação em cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) [...]". Nesse mesmo sentido, Behrens (1998, p. 65) aponta que: "[...] os cursos de especialização *lato sensu* têm sido uma possibilidade mais efetiva para os docentes que procuram qualificação pedagógica". Confirmando a constatação das autoras acima, percebemos que também na cidade de Imperatriz, mesmo havendo no momento duas universidades públicas e quatro faculdades privadas, oferecendo diversos cursos de graduação e tendo um número significativo de professores que trabalham nessas instituições, o curso de Metodologia do Ensino Superior (também chamado de Didática Universitária) tem sido até o momento o único espaço no qual esses professores têm buscado formação para a docência.

4 A EXPERIÊNCIA IMPERATRIZENSE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesse capítulo, trazemos a reflexão sobre a formação pedagógica do professor da educação superior no município de Imperatriz. Iniciamos fazendo uma caracterização geral do curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior no que se refere à sua concepção, estrutura e implementação, nas duas instituições que o oferecem. Em seguida, trazemos as informações colhidas junto aos sujeitos informantes com a nossa reflexão na qual estão inseridas também as informações do projeto do curso e dos coordenadores do mesmo, obtidas nas duas instituições de ensino superior.

4.1 O curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior: origem, concepção, estrutura e implementação

Nosso ponto de partida é a constatação de que no Brasil a formação pedagógica dos professores para a docência superior, embora tenha surgido na década de 1970, ainda não está garantida em lei. No texto da LDB - a lei número 9.394/96 – promulgada em 1996 pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso percebemos que: "[...] no cap. IV da LDB sobre Educação Superior, artigo 44, inciso III, afirma que a pós-graduação é compreendida por programas de mestrado, doutorado e cursos de especialização (lato sensu)" (MENDONÇA, 2007, p. 46), mas não se refere explicitamente a esta formação. Por não estarem determinados na lei, os cursos de pós-graduação (*lato sensu*) que oferecem formação pedagógica ao professor da educação superior têm variado tanto em tempo de duração quanto nos seus objetivos.

Na história do ensino superior do Maranhão constatamos que a tentativa de oferecer formação para a docência aos professores da educação superior teve início em 1971 com o Curso de Complementação Didático-Pedagógica ou Didática de Nível Superior oferecido pela Faculdade de Educação em São Luís, como curso de aperfeiçoamento, destinado prioritariamente a professores desse nível de ensino. Sua proposta na época era oferecer subsídios de atualização e qualificação aos professores universitários tendo em vista a melhoria do ensino na graduação. Segundo Soares (1984, p. 67), o curso nesse período tinha como objetivos:

- Conscientizar docentes universitários sobre a evolução das ciências pedagógicas.
- Contribuir para a eficácia e precisão na interpretação de conceitos e métodos

psicológicos no campo pedagógico.
- Capacitar a aplicação consciente de uma metodologia didática avançada.
- Atuar para o conhecimento do sistema educacional do país.
- Incentivar a pesquisa e a experimentação pedagógica.

Com a instalação de alguns cursos de graduação em Imperatriz pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no final da década de 1970 e início da década de 1980, em uma tentativa de despertar interesse nos profissionais locais pela a docência na educação superior, a UFMA, através da Faculdade de Educação – FACED, ofereceu esse curso em 1978, abrindo uma turma na qual foram matriculados 28 alunos, dos quais 24 o concluíram.

No início da década de 1980, o referido curso foi reestruturado tendo respaldo na Resolução número 14/77 do então Conselho Federal de Educação – CFE – transformando-se em um curso de pós-graduação *lato sensu* com o nome de Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, conforme a Resolução número 26/80 do Conselho de Ensino e Pesquisa – CONSEPE da Universidade Federal do Maranhão.

Já no início da década de 1980 tanto a UEMA quanto a UFMA realizaram os primeiros seletivos para professores em Imperatriz na tentativa de criar um corpo docente local e resolver o problema da dificuldade de deslocar professores de São Luís para ministrar aulas nos cursos de graduação aqui instalados. Os primeiros professores aprovados nesses seletivos começaram a solicitar um curso de formação pedagógica a essas universidades. No final da década de 1980 e início da década de 1990 ocorreram os primeiros concursos públicos nas duas instituições e a solicitação anterior teve continuidade de forma mais intensa. Porém, somente em 1999 a UFMA ofereceu o curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior através dos Departamentos de Educação I e II, abrindo uma turma na qual foram matriculados 78 alunos dos quais somente 38 o concluíram.

Constatamos também que, desde a reforma da educação superior feita pelos militares em 1968 houve um favorecimento ao crescimento do ensino superior privado no Brasil. Mas foi na década de 1990, com a implementação da política neoliberal para a educação superior desenvolvida pelo MEC e a pressão dos organismos internacionais pela privatização dessa educação, que esse crescimento ampliou-se ainda mais no país. Foi nesse contexto que a Faculdade de Imperatriz – FACIMP, a Faculdade Atenas Maranhense – FAMA, a Faculdade Santa Terezinha – FEST e a Unidade de Educação do Sul do Maranhão – UNISULMA, foram criadas em Imperatriz a partir de 2001.

Além dessas instituições de ensino superior, passaram a existir também alguns institutos superiores de educação que ofereciam cursos de graduação na cidade e região. Pouco a pouco Imperatriz tornou-se um pólo de educação superior, contando atualmente com três instituições públicas de ensino

– a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e por último o Centro Federal de Educação Tecnológica – Unidade de Educação de Imperatriz – CEFET/UNEDI (onde a partir de 2008 começou a ser oferecido o curso de licenciatura em Física), quatro instituições privadas de ensino superior instaladas permanentemente na cidade e mais algumas instituições, também privadas, de ensino superior de outros estados da federação que oferecem cursos de graduação na cidade e região.

O surgimento dessas instituições privadas de ensino superior em Imperatriz somadas à ampliação do número de cursos das duas universidades públicas já existentes, fez crescer significativamente a carência de professores qualificados para a docência superior a fim de manter funcionando os diversos cursos de graduação por elas oferecidos. Tentando contribuir com a solução do problema da falta de professores com uma qualificação mínima para o exercício da docência no ensino superior uma das instituições privadas de educação implantou em novembro de 2001 o curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Didática Universitária e uma outra instituição de ensino superior pública implantou o curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior em 2004, como veremos a seguir.

4.1.1 Didática Universitária

Implantado em novembro de 2001 esse curso funcionou até 2005 com uma carga horária de 432 horas/aulas tendo como objetivo geral: "Especializar profissionais de diferentes áreas do saber para o exercício de atividades docentes e de pesquisa no ensino superior" (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MARECHAL EURICO GASPAR DUTRA, 2007, p. 9). Tendo sido pensado por professores e técnicos em educação a partir dos problemas e necessidades da realidade local o referido curso tem como objetivos específicos segundo o referido documento (2007, p. 9):

- Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior.
- Identificar e sistematizar as novas correntes da educação contemporânea, principalmente aquelas que permitem realizar as transformações que requer a área educacional superior.
- Atualizar o aluno no conjunto das normas constitucionais e legais que regem a educação superior.
- Desenvolver competências didático-pedagógicas.
- Desenvolver competências de investigação pedagógica.

Direcionado a profissionais graduados de nível superior nas diversas áreas do conhecimento,

o curso tinha até 2005 uma estrutura curricular formada por três núcleos temáticos organizados em quatro módulos. O primeiro era o núcleo de fundamentação teórica composto pelas disciplinas voltadas para a construção de um suporte teórico-metodológico que desse sustentação às demais disciplinas componentes da estrutura curricular. Esse núcleo estava organizado em dois módulos compostos de 90 horas/aulas cada um. No primeiro módulo essas 90 horas/aulas eram assim distribuídas:

Metodologia científica – 30 horas/aulas

Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação – 30 horas/aulas

Psicologia da Aprendizagem – 30 horas/aulas

Já o segundo módulo desse núcleo distribuía as 90 horas/aulas da seguinte forma:

História da educação brasileira – 30 horas/aulas

Legislação educacional brasileira – 30 horas/aulas

Educação ambiental – 30 horas/aulas

O segundo núcleo temático era voltado para a Metodologia do Ensino Superior sendo composto pelo módulo III, constituído pelas disciplinas relacionadas à formação didático-pedagógica que deveriam levar os alunos a refletir sobre a prática e o papel do professor da educação superior no contexto atual. Esse módulo era composto de 150 horas/aulas assim distribuídas:

Didática universitária – 90 horas/aulas

Comunicação e participação grupal na educação superior – 30 horas/aulas

Prática de leitura e formação de leitores – 30 horas/aulas

O terceiro núcleo temático envolvia a pesquisa pedagógica na educação superior e estava direcionado a orientar a construção de um projeto de pesquisa na área da educação superior. Era composto pelo IV módulo totalizando 60 horas/aulas distribuídas em duas disciplinas:

Introdução à pesquisa pedagógica – 30 horas/aulas

Métodos e técnicas de pesquisa pedagógica – 30 horas/aulas

É importante destacar que a partir do segundo núcleo temático era organizado um seminário no final de cada núcleo, cujo tema tinha o objetivo de aprofundar o conhecimento adquirido pelos alunos nas disciplinas que o compunham. Os seminários eram três, com duração de quatro horas/aulas cada um, totalizando doze horas/aulas. A temática era a seguinte:

Primeiro seminário: A afetividade e as relações interpessoais no processo docente-educativo.

Segundo Seminário: Desenho curricular na universidade.

Terceiro Seminário: O professor-pesquisador na educação superior.

Ao final do curso o aluno deveria apresentar à coordenação um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo um projeto de pesquisa na área da educação superior construído individualmente

ou em pequenos grupos de até cinco componentes. Esse projeto era avaliado e depois defendido pelos alunos junto a uma banca examinadora. Se aprovado, os alunos recebiam da instituição a certificação de conclusão do curso.

Segundo a coordenadora do curso, essa primeira proposta curricular tinha uma visão mais generalista, se propunha a oferecer instrumentos que ajudassem a analisar e compreender a educação superior e tinha como foco o especialista. Era uma proposta curricular que amarrava vertentes das necessidades do educador e os seminários temáticos discutiam questões mais abertas.

No entanto, em 2005 o curso foi avaliado pela instituição passando por algumas mudanças que, conforme a atual coordenadora, foram solicitadas pelos alunos e pela sociedade. A partir dessa avaliação o curso passou a ser: "[...] orientado por uma concepção de formação técnico-profissionalizante e humanística, buscando a eficiência das ações na área do Magistério Superior" (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MARECHAL EURICO GASPAR DUTRA, 2007, p. 10). A carga horária diminuiu, passando de 432 horas/aulas para 360 horas/ aulas que é o mínimo exigido pela resolução número 1 do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Câmara de Educação Superior – CES de 3 de abril de 2001. Essa redução, além de ser solicitada pelos alunos se deu também em função da diminuição dos custos, conforme afirmou a coordenadora do curso. Diante disso, as disciplinas Educação ambiental, Comunicação e participação grupal na educação superior, Prática de leitura e formação de leitores e Introdução à pesquisa pedagógica foram suprimidas. Já as disciplinas História da educação brasileira, Legislação educacional brasileira e Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação fundiram-se na disciplina Fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e aspectos políticos da educação superior no ensino superior. Cabe destacar que enquanto as três disciplinas anteriores totalizavam 90 horas/ aulas, a nova disciplina tem apenas 50 horas/aulas, havendo uma diminuição significativa da carga horária se comparada à proposta curricular anterior.

Por outro lado, a atual proposta curricular ganhou quatro novas disciplinas: Afetividade na educação superior, Tecnologias educacionais, Avaliação institucional e da aprendizagem e Currículo, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade. A partir de então o curso passou a ser reorganizado em três núcleos temáticos.

O primeiro é o núcleo de fundamentação teórica que compõe o primeiro módulo, destinado à construção de um suporte teórico-metodológico para as demais disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso. Esse módulo totaliza 120 horas/aulas distribuídas da seguinte forma:

Fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e aspectos políticos da educação brasileira no ensino superior – 50 horas/aulas

Fundamentos da psicologia da educação – 40 horas/aulas

Afetividade na educação superior – 30 horas/aulas

O segundo núcleo temático é o de metodologia do ensino superior, compõe o segundo módulo e é destinado à formação didático-pedagógica. As disciplinas que compõem esse núcleo devem oferecer subsídios aos alunos para uma reflexão sobre o papel do professor da educação superior e sobre sua prática docente. Totaliza 140 horas/aulas que são assim distribuídas:

Currículo e interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade – 30 horas/aulas

Metodologia do ensino superior – 80 horas/aulas

Tecnologias educacionais – 30 horas/aulas

O terceiro núcleo temático se refere à investigação pedagógica e constitui o terceiro módulo que é composto pelas disciplinas destinadas a orientar o processo metodológico de construção de um projeto de pesquisa pedagógica. Esse módulo totaliza 90 horas/aulas distribuídas da seguinte forma:

Avaliação institucional e da aprendizagem – 40 horas/aulas

Metodologia científica – 20 horas/aulas

Métodos e técnicas de pesquisa pedagógica – 30 horas/aulas

Nessa nova proposta curricular há apenas um seminário temático com carga horária correspondente a 10 horas/aulas que deve ser realizado no final do núcleo de fundamentação teórica.

O curso é presencial, tem duração de quinze meses e funciona com dois encontros semanais de cinco horas/aulas cada um. Para ingressar no curso o aluno passa por um processo de seleção que consiste na análise do currículo e dos documentos de certificação e uma entrevista.

Quanto ao corpo docente é constituído por especialistas, mestres e doutores. Os professores ao serem convidados pela primeira vez para ministrarem uma disciplina no curso têm seus currículos analisados pela mesma e são submetidos a uma entrevista. Após terem ministrado a primeira disciplina a instituição apresenta e discute com eles o resultado da avaliação feita pelos alunos no final da última disciplina ministrada. Se for considerada positiva pelos alunos a instituição os convida novamente.

O Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) para as turmas que iniciaram até o ano de 2006 foi um projeto de pesquisa na área da educação superior. Já para as turmas que o iniciaram a partir de 2007 passou a ser um artigo científico. Essa mudança se deu por solicitação dos alunos, que manifestaram o interesse não só de construir o artigo, mas também de vê-lo publicado, servindo assim para enriquecer seu currículo.

4.1.2 Metodologia do Ensino Superior

Implantado pela primeira vez em 2001 o curso funcionou até 2003 apenas com o apoio da instituição. Sobre esse primeiro período de funcionamento não tivemos acesso ao seu projeto inicial, não sendo possível conhecer os objetivos, a carga horária, as disciplinas e suas ementas para ver se ainda continuam os mesmos. Avaliado no I semestre de 2004, foi reimplantado novamente no II semestre do mesmo ano sob a responsabilidade da instituição pública de ensino superior tendo uma carga horária de 390 horas/aulas, tendo como objetivo geral: "[...] fornecer conhecimentos teóricos e metodológicos sobre os fundamentos educacionais bem como as formas didático/pedagógicas e procedimentos necessários à organização do processo ensino-aprendizagem na docência universitária" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2004, p. 5). Os objetivos específicos do curso são:

> - Desenvolver competências para planejar, executar e avaliar a ação docente no ensino superior.
> - Compreender o caráter histórico, sócio-político e cultural da educação superior, de modo a direcionar o trabalho pedagógico através de atividades reflexivas e criativas.
> - Identificar as necessidades e aspirações da sociedade no tocante à educação superior, empenhando-se na luta pela democratização dos conhecimentos científicos, artísticos e histórico-culturais na construção de uma educação superior de qualidade.
> - Elaborar, desenvolver atividades de pesquisa como princípio indissociável da qualidade do ensino superior e como princípio metodológico. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2004, p. 5).

O curso foi pensado por professores e técnicos em educação a partir dos problemas e necessidades da realidade local, entre eles, o surgimento das faculdades particulares, que elevou a procura por formação para a docência superior em Imperatriz. Nesse sentido, ao justificar a reimplantação do curso o seu projeto afirma que:

> [...] o Curso de Metodologia do Ensino Superior surgiu, em primeiro lugar, da grande procura de inscrição no curso. Essa procura está ligada à implantação das faculdades particulares em Imperatriz e também ao fato de que as instituições escolares, de uma forma ou de outra, vem sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2004, p. 5).

Tendo como público-alvo profissionais portadores de diploma de nível superior: bacharelado e licenciaturas, a estrutura curricular do curso é composta de seis disciplinas, nas quais a carga horária

é dividida da seguinte forma:

Metodologia científica – 60 horas/aulas

Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação – 60 horas/aulas

História da educação brasileira – 60 horas/aulas

Estrutura de funcionamento da educação superior – 60 horas/aulas

Metodologia da pesquisa – 60 horas/aulas

Didática do ensino superior – 90 horas/aulas

O curso é presencial, funciona com dois encontros semanais de dez horas/aulas cada um aos finais de semana, duas vezes por mês e tem duração de um ano. Para ingressar no curso o aluno passa por um processo de seleção que consiste na análise do curriculum vitae e profissional e de uma entrevista.

Quanto ao corpo docente é constituído em sua quase totalidade de professores mestres da própria instituição e quando há necessidade, são convidados alguns professores de outras instituições de ensino superior.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) exigido pela instituição é uma monografia, defendida ao final do curso.

4.2 A pesquisa de campo

Com a finalidade de compreender como tem se dado a formação pedagógica dos professores para a educação superior em Imperatriz e se essa formação proporcionada pelo curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior, também chamado de Didática Universitária, está oferecendo a esses professores conhecimentos teóricos e práticos com os quais possam enfrentar as novas exigências colocadas ao trabalho docente nesse início de século, foram colhidas informações no projeto do curso, em entrevista semi-aberta realizada com a coordenação do mesmo e através de questionários mistos respondidos por alunos egressos que são professores nos cursos de graduação das instituições de ensino superior.

No projeto do curso tivemos acesso à concepção de formação, aos objetivos, à carga horária, à proposta curricular, às ementas das disciplinas, à bibliografia básica e ao processo de avaliação. Essas informações, somadas a outras que foram colhidas na entrevista com a coordenação do curso, nos deram a possibilidade de visualizar o seu perfil em cada instituição de ensino superior conforme

caracterizamos nos itens 4.1.1 e 4.1.2 dessa parte. Entendemos que as informações provenientes do projeto do curso são importantes nesse trabalho porque: "Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes" (ANDRÉ, 1995, p. 28).

4.2.1 Os sujeitos informantes

Para colher informações junto aos egressos foram distribuídos 13 questionários, sendo que 11 retornaram respondidos. Na primeira parte do questionário foram solicitadas algumas informações que serviram para traçar o perfil dos egressos conforme segue no texto.

Entre os egressos que responderam o questionário, 3 eram do sexo masculino com idade variando entre 28 e 57 anos e 8 eram do sexo feminino, tendo uma variação de idade entre 30 e 45 anos. Portanto, a idade dos sujeitos informantes variou de 28 a 57 anos.

No campo da formação inicial feita na graduação, dos egressos que responderam o questionário, 7 tem graduação em Pedagogia, 1 em Administração de Empresas, 1 em Pedagogia e Letras, 1 em Pedagogia e História e 1 tem bacharelado em Direito e graduação em História. Essa informação é importante porque sabemos que aqueles egressos que cursaram licenciaturas já tiveram acesso a uma formação inicial para a docência, embora voltada para o ensino fundamental e médio. Já aquele que é apenas bacharel não teve acesso a nenhuma formação para a docência em seu curso, visto que os bacharelados se preocupam somente com a formação de profissionais em nível superior para áreas específicas.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção é que todos os egressos que responderam o questionário cursaram sua graduação em instituição pública de ensino superior na cidade de Imperatriz, confirmando a presença exclusiva das duas instituições públicas de ensino superior na cidade por mais de duas décadas, como já foi dito anteriormente.

Já no que se refere à pós-graduação *lato sensu*, 3 dos egressos cursaram Didática Universitária na instituição particular de ensino superior e 8 cursaram Metodologia do Ensino Superior na instituição pública de ensino superior.

Os egressos concluíram o curso entre 2002 e 2007 tendo como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), um projeto de pesquisa na instituição particular e uma monografia na instituição

pública. É importante destacar que na instituição pública o curso não foi gratuito. Essa informação aponta para a discussão existente no país desde a década de 1990 sobre o sucateamento das universidades públicas, fato que tem obrigado muitas delas a caminharem para a privatização de seus serviços, na tentativa de captar recursos para complementar seus orçamentos.

No que se refere ao espaço onde esses egressos atuam como docentes, percebemos que 4 deles trabalham nas instituições particulares de ensino superior, sendo 3 no curso de Pedagogia e 1 no curso de Administração de Empresas; 5 atuam em instituições públicas de ensino superior, sendo 4 no curso de Pedagogia e 1 nos cursos de Direito e Ciências Contábeis; 2 atuam no curso de Pedagogia dos dois tipos de instituição.

4.2.2 O que mostram as informações colhidas

A segunda parte do questionário respondida pelos egressos continha cinco questões abertas cuja finalidade era colher informações sobre a compreensão de docência dos egressos, os conhecimentos que adquiriram no decorrer do curso, como esses conhecimentos têm ajudado no exercício da docência superior, as dificuldades ou desafios com os quais se deparam em seu trabalho docente e as sugestões que, a partir de sua experiência docente, propõem ao curso para melhorar a formação de seus alunos.

Temos como ponto de partida que o trabalho de ensinar dos professores na sala de aula da educação superior é sustentado em dois elementos: a pesquisa, através da qual se dá a reconstrução e produção do conhecimento, e a docência, através da qual esse conhecimento é socializado e distribuído. Consideramos ainda que a docência é um trabalho complexo que, na opinião de Veiga (2006, p. 87): "[...] requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade". Portanto, como o curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior ou Didática Universitária tem como objetivo oferecer uma formação pedagógica a profissionais graduados em diferentes áreas do conhecimento, preparando-os para a docência na educação superior, é de se esperar que aqueles que passaram por esse curso tenham se apropriado das concepções de docência, a fim de que a partir delas possam direcionar seu trabalho na sala de aula.

Por considerarmos que a compreensão de docência do professor determina o direcionamento de seu trabalho em sala de aula, perguntamos aos egressos como eles a compreendiam na educação superior. Na organização das respostas utilizamos uma letra do alfabeto para codificar a resposta de cada egresso e organizamos as respostas dessa primeira pergunta em três grupos conforme os elementos que elas apresentam.

O primeiro grupo de egressos assim se expressou em relação à docência:

a) *uma oportunidade de contribuir para a aquisição e construção do conhecimento mais elaborado (científico) tendo como base o ensino, a pesquisa e extensão que representam o suporte de sustentação para a elaboração e execução do saber científico que será disseminado para a sociedade pelos futuros profissionais. Proporciona também o fortalecimento na formação humana, social e política dos acadêmicos para que sejam profissionais competentes conscientes do seu papel como ser humano e profissional na sociedade a qual pertencem.*

b) *o docente como premissa para sua atuação, formação técnica e compromisso político-pedagógico. Diante disso, sua atuação deve estar a serviço da produção do conhecimento e, nesse processo há a necessidade de se ter uma relação horizontal entre educador-educando no sentido da construção do processo ensino-aprendizagem.*

c) *compreendo a docência como uma forma de intervenção que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso o professor universitário precisa orientar seus alunos para que os mesmos tenham condições de conhecer os diferentes enfoques científicos, os caminhos para se fazer pesquisa e produção do conhecimento. Na educação superior ou em qualquer nível o professor precisa se preocupar com o aluno, cuidando para que ele se torne sujeito de sua aprendizagem. Portanto, sua metodologia não condiz com uma prática transmissiva tão pouco repressiva.*

d) *compreendo a docência na educação superior como prática pedagógica capaz de organizar e direcionar de forma democrática o processo de ensino-aprendizagem, no qual professor e educando são sujeitos ativos, parceiros da*

> *mesma jornada. Mas o professor jamais deve esquecer de que é sua responsabilidade maior a coordenação de todo processo para que bons resultados sejam alcançados na construção do conhecimento por seus educandos.*

Nas respostas desses egressos foram apontados elementos relacionados à docência compreendida como processo de formação do educando. Tais elementos foram: a formação humana, social e política dos acadêmicos, a formação técnica e o compromisso pedagógico do professor, a relação horizontal entre educador e educando no processo de ensino- aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento crítico do educando, o aluno como sujeito de sua aprendizagem, o educador e o educando como parceiros no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que a compreensão de docência como formação estimula o educador a se preocupar não só com a transmissão do conhecimento, que reconhecemos como necessária ao aluno, mas também com a formação desse educando como cidadão que através de sua participação nas organizações e movimentos sociais pode contribuir com a conservação ou com a transformação da sociedade.

Dois egressos se manifestaram em relação à compreensão da docência entendendo-a como:

> e) *[...] uma etapa na vida do indivíduo de bastante crescimento intelectual e profissional, pois o aluno tem a oportunidade de trocar experiências e receber do professor informações sistematizadas que também oportuniza ao professor ampliar e socializar seus conhecimentos.*

> f) *construir um processo metodológico no qual o educando possa deter ferramentas para interagir no mercado (sociedade), de modo crítico a tal ponto de intervir no mesmo de forma ética e dinâmica.*

Nas duas respostas, o professor é visto como aquele que dá informações aos alunos ou que constrói uma metodologia que leve o aluno a deter "ferramentas" com as quais interaja no mercado. Essa visão de professor, no nosso entender, é própria da histórica compreensão da docência como transmissão de conhecimentos presente de forma hegemônica na educação superior brasileira desde a criação de suas instituições de ensino superior. É uma compreensão de docência que se limita à transmissão mecânica de conhecimentos e informações ao aluno não deixando espaço para sua formação enquanto cidadão e pouco contribuindo para o desenvolvimento de sua capacidade crítica e criativa.

Essa compreensão de docência vem sendo questionada a partir da década de 1990 com as mudanças que estão ocorrendo na sociedade e na educação, provenientes da revolução científico-tecnológica, do neoliberalismo e da globalização. Conforme Cunha (2001, p. 87):

> Não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte de informação, depositário da verdade e das certezas, que, na frente dos alunos, esmera-se para transmitir tudo o que sabe. Manter esse paradigma é decretar a extinção dessa profissão, que, facilmente e com vantagem, vê-se substituída pelos meios de comunicação e pelas mídias.

Um grupo maior de egressos respondeu assim à pergunta sobre docência:

a) *a docência na educação superior propõe-se a discutir e analisar criticamente a docência, procurando articular as atividades desenvolvidas em sala de aula, com concepções pedagógicas que se tornem hegemônicas em diferentes momentos da sociedade.*

b) *a docência no Ensino Superior deve pautar-se na pesquisa, na problematização, na reelaboração, na busca de novas propostas e respostas, num processo dinâmico de construção de competências profissionais sólidas.*

c) *entendo que atualmente o professor na educação superior precisa ser um profissional formulador, capaz de projeto próprio, inclusive de produzir o próprio trabalho. Como diz Pedro Demo: professor é quem sobretudo tem voz própria e faz os alunos caminharem no sentido de construírem a sua própria voz.*

d) *a docência no ensino superior deve se basear no ensino, pesquisa e extensão. No entanto, considero que a pesquisa e a extensão inicia de forma tímida, não sendo consideradas prioridades, ou mesmo falta ao corpo docente em sua maioria maior aprofundamento teórico-metodológico.*

e) *compreendo que a docência no ensino superior acontece de diversas formas, conforme os objetivos e finalidades das instituições nas quais os sujeitos estão inseridos. No entanto, vale ressaltar que a docência no ensino superior*

" DEVERIA" pautar-se no ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.

Essas respostas, que correspondem a quase metade dos egressos que responderam ao questionário, não apresentam elementos suficientes para percebermos qual compreensão de docência elas apontam. Isso sugere que eles não possuem uma compreensão muito clara de docência a partir da qual possam direcionar seu trabalho junto aos alunos.

Em síntese, as respostas dadas pelos egressos à primeira pergunta nos levam a concluir que o curso, tanto na instituição particular, quanto na instituição pública de ensino superior, precisa contribuir mais com seus alunos no sentido de proporcionar-lhes elementos que os levem a refletir e apropriar-se das concepções de docência com clareza, por se tratar de um dos elementos mais importantes que dão sustentação ao trabalho dos professores na educação superior. Nesse sentido, pensamos como Veiga (2006, p. 88), ao afirmar que:

> Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão, crítica.

Portanto, existe a necessidade, tanto da instituição, quanto dos professores que trabalham com formação de professores da educação superior, de explicitarem melhor as concepções de docência durante os momentos de formação de seus alunos.

Depois de colhermos informações junto aos egressos sobre sua compreensão da docência na educação superior buscamos saber quais os principais conhecimentos que os egressos adquiriram no curso. Nas respostas a essa questão os egressos apontaram conhecimentos relacionados à docência e à pesquisa. Relacionados à docência ou que nela tem implicações foram apontados: o conhecimento da avaliação institucional, a história da universidade e do ensino superior no Brasil, documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), o sistema de avaliação do MEC para o ensino superior, a metodologia do ensino universitário, os paradigmas norteadores do trabalho docente, as diferentes tendências pedagógicas, a avaliação da aprendizagem no ensino superior, a avaliação e suas relações com os diferentes paradigmas educacionais, o educando como sujeito do fazer pedagógico, teorias psicológicas do desenvolvimento humano, a elaboração de planos e projetos pedagógicos e a organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Aqui percebemos que embora tenha sido apontado um conjunto amplo de conhecimentos, todos ligados direta ou indiretamente à docência na educação superior, há conhecimentos indispensáveis

ao trabalho em sala de aula que não aparecem como: o planejamento das atividades de ensino, a mediação do professor entre o conhecimento e o aluno, a ênfase do trabalho do professor na aprendizagem do aluno, o uso das contribuições das novas tecnologias da informação e da comunicação no trabalho docente, entre outros.

Como aluno desse curso percebemos que alguns desses conhecimentos foram trabalhados no seu decorrer de forma muito superficial e incompleta, permitindo apenas uma compreensão fragmentada que em quase nada contribui com a prática docente. Além disso, temos percebido que colegas professores egressos do mesmo curso, enfrentam diversas dificuldades por não terem adquirido os conhecimentos necessários à docência que nele deveriam ser oferecidos e estudados com determinada profundidade.

Trata-se de um curso cuja carga horária em sua quase totalidade (270 horas/aulas na proposta curricular anterior e 310 horas/aulas na proposta curricular atual, na instituição particular e 270 horas/aulas na proposta curricular da instituição pública) está voltada para a formação pedagógica do docente da educação superior. Portanto, o mínimo que se pode esperar é que os egressos dele provenientes tenham adquirido um razoável domínio de determinados saberes pedagógicos que, cada vez mais são exigidos dos professores em seu trabalho em sala de aula hoje. Referindo-se ao domínio desses saberes, Veiga (2006, p. 91), afirma que: "[...] o professor, além de ser portador de diploma que lhe confere um conhecimento no âmbito de um campo científico, tem que dominar conhecimentos pedagógicos" para fazer um trabalho de melhor qualidade junto aos alunos.

Já relacionado ao campo da pesquisa, os egressos afirmaram ter adquirido conhecimento: dos métodos e técnicas de pesquisa; de como elaborar artigos científicos e projetos de pesquisa; sobre a metodologia científica, os enfoques da pesquisa, a pesquisa educacional, o método quantitativo e o método qualitativo na pesquisa, os métodos e técnicas da pesquisa pedagógica e, sobre a importância da pesquisa no trabalho do professor.

Considerando a reduzida carga horária do curso destinada a essa área (90 horas/aulas na proposta curricular anterior e 50 horas/aulas na proposta curricular atual da instituição particular e 120 horas/aulas na instituição pública), percebemos que foi dado um destaque além do esperado a essa área pelos egressos. Todos sabemos que a formação específica do pesquisador se dá nos programas de mestrado e doutorado, visto que: "[...] o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa [...]" (PIMENTA, 2006, p. 2). Por isso mesmo, temos a impressão de que parece ter havido um maior interesse e envolvimento dos egressos com essa área do que com a área específica do curso que é a formação pedagógica. Possivelmente, o fato da avaliação do trabalho do professor da educação superior feita pelo MEC atualmente, colocando a pesquisa como um componente

de alto prestígio da ação docente em comparação à docência, pode nos ajudar a entender esse interesse maior dos egressos por ela.

Levantadas as informações que apontassem para a compreensão de docência dos egressos e os conhecimentos que adquiriram no decorrer do curso, quisemos saber deles como esses conhecimentos adquiridos têm contribuído com seu trabalho como professores na educação superior. Tal como fizemos na primeira pergunta as respostas dos egressos foram organizadas em quatro grupos sendo transcritas na íntegra.

No primeiro grupo de egressos as respostas foram:

a) *Estas informações me são úteis na orientação de meus alunos na elaboração de projetos de pesquisa.*

b) *Bem, todo professor precisa orientar seus alunos, independente da disciplina, como estudar e elaborar seus conhecimentos, precisa ainda orientá-los como compreender e investigar a realidade vivenciada. No meu caso, como professora de Prática de Ensino a investigação da realidade escolar torna-se uma das principais ações. Portanto, sem o conhecimento da metodologia torna-se muito difícil orientar os estagiários como proceder no campo de estágio e como elaborar seus projetos, instrumentos de investigação e os próprios relatórios.*

c) *Conhecer um pouco mais sobre pesquisa proporcionou um melhor direcionamento de atividades que envolvem a investigação sistemática de uma problemática, organizar diferentes etapas metodológicas que vão da observação à sistematização das informações. Conhecimentos considerados relevantes tanto para a elaboração de projetos de pesquisa como também para a orientação dos estágios supervisionados.*

d) *Na medida que* [sic] *identifico as fragilidades da minha graduação e me aprofundo nas leituras, contribuo para minha própria prática, ou seja, refletindo a ação me vejo desconstruindo conceitos, como por exemplo, a dicotomia teoria e prática e refazendo, reelaborando a prática a partir de uma visão de unidade. Nesse sentido a pesquisa faz parte de minhas atividades e preocupações.*

Nesse grupo de egressos as respostas apresentam um ponto em comum: a orientação de seus alunos, na elaboração de trabalhos científicos e de projetos de pesquisa. Como no ensino superior, desde a década de 1980, existe na graduação um esforço de iniciação à pesquisa, seja pela necessidade de construção do trabalho de conclusão de curso exigido pelo MEC, que geralmente é uma monografia, seja pela participação de alguns alunos, por interesse próprio, em grupos de pesquisa, torna-se necessário que o professor da graduação tenha o mínimo de conhecimento e domínio nesse campo. Masetto (2003, p. 22) se refere a esse fato afirmando que: "[...] mais recentemente, os cursos de graduação vêm se dedicando a valorizar a pesquisa mediante [...] o desenvolvimento do ensino com pesquisa [...]". Nesse sentido, percebemos em Imperatriz uma busca, dos professores da educação superior, pelo conhecimento no campo da pesquisa, ainda que seja mínimo, uma vez que estão sendo desafiados a responder a essa exigência que lhes vem sendo colocada pelas instituições de ensino superior na orientação de seus alunos, a partir da década de 1990. A dificuldade aqui é que o curso investigado tem a maior parte de sua carga horária voltada para a formação pedagógica e não para a pesquisa. A carga horária do curso destinada a essa última existe apenas em função da construção do trabalho de conclusão do mesmo.

Ainda nessa mesma pergunta, dois egressos assim se manifestaram em relação à contribuição dos conhecimentos adquiridos no curso para seu trabalho docente:

e) Através da retomada de alguns conteúdos e aprofundamento de outros. Na especialização a forma como estudava tornou-se diferente da graduação. Isso fez com que tomasse a mesma atitude enquanto docente, ou seja, me despertou ainda mais para o estudo.

f) O que aprendi me fez estudar, selecionar e oferecer o que penso ser melhor ao aluno. A cada semestre procuro adequar o material selecionado acrescentando o que sinto que falta subtraindo o que não somou. Procuro aprender para tentar fazer o aluno aprender evitando as marcas do instrucionismo. Estudo a cada aula para aprender, pois só aprendi a aprender e ainda tenho quase tudo a aprender.

Na opinião desses egressos, os conhecimentos relacionados à pesquisa serviram para a organização de sua rotina de estudo. Cabe destacar a percepção deles de que para ser professor na educação superior não basta ter concluído um curso, mas é preciso estudar continuamente. No entanto,

esses dois egressos não relacionam diretamente os conteúdos aprendidos com o trabalho docente em sala de aula, mas ainda estão tentando superar a dificuldade de adquirir hábito de estudo, o que é próprio de quem ainda está na graduação. Isso aponta para a necessidade de os professores ajudarem seus alunos a adquirir hábitos de estudo ainda na graduação.

Na seqüência, ainda em relação à contribuição dos conhecimentos adquiridos no curso para o trabalho docente na educação superior alguns egressos se manifestaram afirmando que:

g) *Tem colaborado de forma que tem me possibilitado desenvolver o trabalho numa nova perspectiva com relação à universidade, ciência e sociedade, com o objetivo de fazer o acadêmico compreender a função social da universidade.*

h) *Tendo os conhecimentos anteriormente citados tenho a capacidade de melhor conduzir minhas aulas e de contribuir com a instituição de fato como um professor universitário, conhecendo todos os trâmites necessários para o funcionamento de uma Instituição de Educação Superior.*

i) *Ajudaram-me a firmar conhecimentos e a perceber o educando como principal sujeito do seu processo de aprendizagem. Assim busco organizar atividades pedagógicas que estimulem a exploração do tema de estudo através da leitura analítica, da elaboração e reelaboração de idéias próprias, da discussão interativa, o estudo em equipe, a formulação de materiais reelaborados para exposição, etc.*

j) *Conhecer melhor a estrutura e funcionamento das instituições de ensino superior em relação aos processo de avaliação. Refletir, analisar a situação da educação superior brasileira em vários aspectos principalmente sobre a interferência dos órgãos internacionais em nossa educação. Orientar a elaboração de trabalhos acadêmicos científicos. Identificar/diferenciar os vários momentos históricos/ políticos da didática em relação ao ensino superior.*

Nessas respostas os egressos apontam para uma compreensão mais ampla do trabalho docente na educação superior que envolve a compreensão da estrutura e funcionamento de suas instituições, sua função social, o processo de avaliação pelo qual a educação superior está passando

em todo país, até a organização do trabalho dos professores em sala de aula. Compreender esses elementos é importante para os professores desse nível de ensino poderem se situar melhor em seu trabalho.

Por último, um egresso apresentou uma resposta um tanto vaga ao afirmar que os conhecimentos adquiridos no curso lhe ajudaram no trabalho em sala de aula, mas não deixa claro como nem, em quê. Diz apenas que lhe ajudou:

> k) *Fazendo o contraponto com a realidade vivenciada pelo educando no seu cotidiano pessoal e profissional.*

A impressão que temos ao olhar o conjunto das respostas dadas a essa questão, é que os conhecimentos que os egressos adquiriram no curso se apresentam fragmentados na sua compreensão em relação à sua prática docente. Portanto, se é objetivo desse curso desenvolver competências para planejar, executar e avaliar a ação docente no ensino superior, é pouco provável que o professor consiga fazer isso se os conhecimentos adquiridos durante a sua formação estão fragmentados.

Com a quarta pergunta, procuramos saber quais as dificuldades ou desafios os egressos identificavam em seu trabalho docente na educação superior. Uma parte das respostas está relacionada ao trabalho em sala de aula e outra tem relação com a pesquisa. Com referência ao trabalho em sala de aula, as dificuldades apresentadas foram:

> a) *Carga horária de trabalho que disponibiliza pouquíssimo tempo para o estudo e organização do trabalho pedagógico; a má remuneração que dificulta dispor de recursos próprios para uso didático; a pouca compreensão do discente quanto ao seu papel no ensino superior – muitos ainda estão apegados à metodologia de meramente receber informações.*

> b) *Romper com a educação baseada na transmissão de conhecimentos rumo a uma verdadeira construção do conhecimento tanto que se refere ao professor (a) ou aluno (a).*

> c) *Considero a falta de experiência anterior tanto como dificuldade e ao mesmo tempo um desafio, visto que no período da graduação ainda é visível o pouco incentivo à prática docente reduzindo-se apenas aos estágios curriculares*

enfraquecendo assim o enriquecimento da aquisição ao exercício docente.

d) *Ausência de um planejamento e construção de um projeto aditivo da ação didática; ausência de um laboratório de informática (trabalho com Informática aplicada à Educação) e de um acervo bibliográfico vasto e atualizado.*

e) *Penso que a maior de todas as dificuldades é fazer com que os alunos vejam que o processo de ensino-aprendizagem precisa ter sentido para o projeto de vida deles, não só para o do professor, senão não tem como ser um processo realmente educativo.*

f) *Vejo comumente os alunos na sua grande maioria sendo imediatistas, tarefeiros e descomprometidos com o estudo pessoal.*

g) *Em alguns casos, o nível intelectual dos alunos, em outros a falta de interesse.*

h) *Fazer o educando ser ator principal e não coadjuvante do processo ensino-aprendizagem. Haja vista que os alunos não estão "dispostos" a discutir temas de cunho revolucionário.*

Em síntese, os egressos apontaram como dificuldades que eles encontram como professores: a falta de planejamento das atividades de ensino, a falta de interesse dos alunos, a baixa remuneração do professor e, conseqüentemente, a sua excessiva carga horária de trabalho, a carência de acervo bibliográfico atualizado e a dificuldade dos alunos saírem de sua posição passiva e acomodada de receptores de informações e conhecimentos para se assumirem como sujeitos de sua aprendizagem. Embora todas essas dificuldades interfiram no trabalho do professor, as que estão mais diretamente ligadas ao trabalho em sala de aula são: a falta de planejamento das atividades de ensino, a falta de interesse dos alunos e a dificuldade dos alunos saírem de sua posição passiva e acomodada de receptores de informações e conhecimentos para se assumirem como sujeitos de sua aprendizagem.

O curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior, conforme os objetivos colocados em seu projeto, tanto na instituição privada quanto na instituição pública de ensino superior, se propõe a capacitar os professores na área pedagógica para trabalhar no ensino superior. Se as dificuldades acima relacionadas continuam persistindo nos egressos que são professores

após o período de formação, pode ser um sinal de que há objetivos do curso que não estão sendo atingidos. Portanto, fica evidente a necessidade de cada instituição verificar as falhas que estão ocorrendo no decorrer do curso e procurar meios de superá-las.

A falta de acervo bibliográfico atualizado, a excessiva carga horária do professor em sala de aula, bem como a sua baixa remuneração, são conseqüências da política neoliberal adotada pelo governo brasileiro, que prioriza entre outras coisas, a educação básica, em detrimento da educação superior. Os egressos parecem não perceber que esses elementos não estão diretamente relacionados com a proposta de formação do curso, embora não se possa negar que indiretamente interferem no trabalho do professor.

Com relação ao campo da pesquisa as dificuldades apontadas pelos egressos foram:

a) *As maiores dificuldades ainda consistem na pouca leitura que possuo em torno das abordagens metodológicas, de como fazer pesquisa e ajudar os alunos a percorrer esse caminho; da falta de um trabalho interdisciplinar em que se possa desenvolver projetos comuns e que não se tenha um trabalho tão isolado.*

b) *Falta de mais fundamentação teórica e segurança para trabalhar com a pesquisa, tempo para pensar e elaborar, condições de trabalho que venham realmente contribuir com os objetivos e as finalidades do curso superior.*

Como se trata de um curso cujo objetivo principal é a formação pedagógica e não a formação do pesquisador, entendemos que tais dificuldades apontadas por esses egressos só serão superadas se tiverem possibilidade de terem acesso a um programa de formação *stricto sensu* e cursarem um mestrado e um doutorado. Maiores contribuições que ajudem a superar essas dificuldades parecem estar fora do alcance desse curso.

Para concluir o inventário dessa questão, percebemos que em duas respostas os egressos não identificaram claramente as dificuldades encontradas por alguns egressos em sala de aula. Vejamos:

c) *A principal dificuldade e desafio, que acredito ser superável, está no estudo e na parte metodológica.*

d) *Há vários desafios na educação superior, principalmente no nosso meio, onde a universidade ainda é vista e tratada como privilégio de uma minoria.*

Em resumo, as dificuldades apontadas por mais da metade dos egressos que responderam o questionário têm relação com as novas exigências colocadas à docência a partir de 1990, conforme os autores consultados e utilizados na fundamentação teórica desse trabalho. As informações levantadas na pesquisa apontam a necessidade das instituições pesquisadas direcionarem melhor a formação oferecida pelo curso para responder a essas necessidades, pois a docência na educação superior na atualidade:

> Exige planejamento com objetivos estabelecidos, com estratégias de ação. Exige um professor orientador de atividades, estimulador do desenvolvimento do aluno, de sua aprendizagem individual e em grupo, realizando um trabalho em equipe de forma cooperativa, através do diálogo, de situações problematizadoras, investigadoras. Exige um professor que utilize dinâmicas de grupo, estratégias participativas que permitam "aprender a aprender", técnicas que coloquem o aluno em contato com a realidade para explorá-la e melhor conhecê-la; que valorize leituras significativas e discussões inteligentes; que vivencie práticas articuladas a teorias. (PEREIRA; PEREIRA, 2007, p. 8).

Por último, para saber quais são as sugestões que os egressos fazem para melhorar a formação do professor da educação superior em Imperatriz perguntamos o que sugeriam ao curso. Nesse sentido, foram feitas sugestões relacionadas tanto à pesquisa quanto à docência.

Com relação à pesquisa alguns egressos sugeriram:

h) *Que incentive a elaboração não apenas na etapa final do curso. Que as pesquisas realizadas possam ser publicadas como incentivo ao autor(a) da pesquisa, como também uma forma de possibilitar que outras pessoas tenham acesso à pesquisa e resultados do estudo realizado.*

i) *Mais pesquisas científicas; mais produção individual e científica; micro aulas em cada disciplina, uma espécie de laboratório.*

j) *[...] que a carga horária das disciplinas que tratam da questão da epistemologia e da metodologia científica seja maior; que se busque trabalhar além das normas técnicas, pois há uma maior ênfase nesse aspecto. Que se invista na aprendizagem da abordagem qualitativa e métodos e que se produza artigos, resenhas, monografias.*

k) *Que os trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) não sejam meras atividades*

para concluir o curso, ou seja, que as especializações venham de fato inserir os alunos no mundo da pesquisa, coisa que não está acontecendo...

Nessas sugestões, é visível o interesse dos egressos em se aprofundar no estudo da pesquisa. Se considerarmos que não é essa formação que o curso se propõe a oferecer, possivelmente a solução aqui é buscar formação nas pós-graduação *stricto sensu.*

Relacionadas à docência as sugestões foram:

a) *[...] que o curso de " Didática Universitária" seja ministrado de forma a atender toda a classe docente superior afim de proporcionar à comunidade acadêmica profissionais bem qualificados também no conhecimento e prática docente.*

b) *[...] deve-se evitar o estudo aligeirado das disciplinas para que se possa obter maior profundidade de estudos; também deve-se proporcionar realmente o tripé: estudo, pesquisa e extensão.*

c) *[...] reavaliação da carga horária das disciplinas, pois o tempo que disponibilizado para ministrar aulas é restrito, uma vez que é um curso que visa a especialização em uma determinada área do saber. Torna-se necessário a ampliação das horas/aulas para fortalecer mais e melhor os conhecimentos.*

d) *As disciplinas Didática e Psicologia da Aprendizagem deveriam ter uma orientação para o nível de Educação Superior; [...] que o curso não se limitasse a estudos teóricos, mas houvesse trabalho prático como: pesquisa de campo, estudo de caso, vivência em sala de aula.*

e) *[...] seja estudado muito sobre o resgate do professor para que saibam aprender e aprendam a saber fazer o aluno aprender. O professor precisa avançar na organização profissional no sentido de entender que o critério essencial tem de ser a aprendizagem qualitativa do aluno.*

f) *Focar mais no dia-a-dia do profissional no que concerne à conduta pedagógica do mesmo, no sentido de refletir a sua prática docente como perspectiva*

libertária do indivíduo num contexto social de injustiça.

g) *Que não seja mais um curso diante de tantos outros, para certificação e sim, de formação; trabalhe um pouco mais a metodologia; possa unir teoria e prática, ou seja, tenha estágio.*

Nessas sugestões feitas pelos egressos, destacamos o direcionamento da Didática e da Psicologia da Aprendizagem para o ensino na educação superior. Aqui constatamos que desde a implantação do curso nas duas instituições de ensino temos ouvido os alunos se referirem a essa necessidade novamente reforçada pelos egressos, ao afirmarem que os conteúdos das disciplinas do curso têm sido uma repetição da graduação e que deve ser evitado o estudo aligeirado de seu conteúdo.

Fornecer elementos que ajudem os professores a pensar sua prática docente, constitui um dos principais objetivos do curso. E o que precisa ser observado é se os professores convidados a ministrar as disciplinas têm clareza disso. E mais ainda, essa informação aponta para a necessidade do corpo docente conhecer a concepção de formação do curso, as possibilidades de um trabalho interdisciplinar do grupo e as novas exigências colocadas ao trabalho docente. Tudo isso com o intuito de melhorar a qualidade da formação oferecida nas duas instituições de educação superior.

Durante a pesquisa de campo aconteceu um fato que pode nos ajudar a entender a forma isolada como cada professor ministra sua disciplina. Ao solicitarmos uma cópia do projeto do curso na instituição pública, ouvimos da funcionária que nos atendeu que não havia possibilidade de conseguir. Argumentamos que éramos professor do curso, tendo inclusive ministrado uma disciplina em duas turmas do mesmo. Diante disso, ela nos respondeu que nenhum professor até então havia se interessado em conhecer o projeto do curso. Logo, não era possível obter a cópia do referido projeto, até porque não havia necessidade de os professores conhecerem esse documento.

Fica claro, portanto, que nas duas instituições os professores não conhecem o projeto do curso no qual ministram as disciplinas, como também não se reúnem para discutir os problemas do curso e os encaminhamentos que precisam ser dados para melhorá-lo.

Com relação ao aumento da carga horária das disciplinas, vimos que a instituição particular de ensino superior caminhou na contramão dessa sugestão, ao avaliar o curso e reduzir a carga horária de 432 horas para 360 horas/aulas. Embora a coordenação tenha afirmado que a sugestão de redução da carga horária tenha vindo também dos alunos, não é isso que mostra essa pesquisa, pois um número significativo de egressos sugeriram o aumento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso ponto de partida para investigar a formação da docência para a educação superior em Imperatriz são as exigências colocadas aos professores em seu trabalho docente a partir da década de 1990, provenientes das mudanças advindas da revolução científico-tecnológica, do neoliberalismo e da globalização.

A revolução científico-tecnológica trouxe o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, o neoliberalismo possibilitou a reestruturação produtiva capitalista, trazendo um conjunto de reformas em cada país capitalista e a globalização gerou a interligação dos países do mundo em todos os seus aspectos. Nesse contexto de mudanças começou a ser exigido um novo perfil do profissional na sociedade atual, acarretando mudanças ao seu processo de formação e às instituições de educação, onde essa formação acontece.

Nesse cenário, a docência na educação superior começou a ser repensada destacando-se duas concepções: a primeira, que entende a docência como transmissão de conhecimentos, existe desde a criação dos cursos superiores no Brasil em 1808, está presente na maioria dos professores, e mais recentemente foi adotada pelos meios de comunicação social através da educação à distância; a segunda, que compreende a docência como formação do aluno está presente nas instituições de ensino superior que se propõem formar um profissional crítico, criativo, flexível e polivalente, que o mercado de trabalho está a exigir. Nesse contexto, os professores da educação superior como sujeitos que fazem a docência são desafiados a ampliar sua formação, rever sua concepção de conhecimento, de docência e dinamizar o trabalho em sala de aula, centralizando-o na aprendizagem do aluno. A formação pedagógica se destaca como aquela que pode lhes oferecer elementos: "[...] para 'pensar' a Educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam" (VASCONCELOS, 1996, p. 31). Como já afirmamos anteriormente nesse trabalho, a formação pedagógica vista nessa perspectiva não se limita aos aspectos didáticos ou metodológicos, mas envolve aspectos éticos, políticos e sociais que envolvem a docência e que contribuem para que o docente da educação superior possa responder às novas exigências que lhe são colocadas nesse campo.

Nessa perspectiva, constatamos que o curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino Superior (também denominado de Didática Universitária), tem sido o espaço onde a formação pedagógica dos professores da educação superior, ainda que limitada, tem se dado em Imperatriz. Contudo, o estudo feito no decorrer desse trabalho aponta para a necessidade de se

pensar melhor essa formação, a fim de que proporcione aos professores, ou futuros professores da educação superior, elementos com os quais possam enfrentar as exigências que estão sendo colocadas ao seu trabalho como docentes. As sugestões feitas pelos egressos, ao responderem a última pergunta do questionário, apontam nesse sentido.

Embora tenhamos consciência das muitas limitações desse trabalho, chegamos ao final com a sensação de que produzimos aquilo que foi possível nesse momento. Nosso desejo é de dar continuidade ao mesmo, visto que nas informações obtidas junto aos egressos há inúmeros aspectos, relacionados à formação dos professores, que merecem ser aprofundados como: a compreensão de docência como formação, o entendimento da formação pedagógica que vá além da compreensão tecnicista, articulação da formação para a pesquisa com a formação para a docência, entre outros. Além disso, entendemos que a formação de professores em uma sociedade envolvida em mudanças como a nossa, é um processo contínuo, não se esgotando em uma formação inicial como é o caso do curso investigado.

Por fim, a partir de nossa experiência na docência superior, do estudo que fizemos e das exigências que são colocadas ao docente da educação superior hoje, estamos convencidos de que a formação pedagógica dos professores desse nível de ensino: "[...] constitui-se num processo de extrema importância, pois é através dela que o docente, ou futuro docente, se qualifica para o exercício do magistério" (PACHANE, 2005, p. 23).

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**: prática e princípios teóricos. São Paulo: Editores Associados, 1990.

ABRAMIDES, M. Beatriz. A reforma do ensino superior no Brasil sob a lógica neoliberal no governo Lula. **Revista PUCVIVA**, n. 21. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r2_r04.htm>. Acesso em: 25 out., 2007.

AMANTE, Maria João. A formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Eletrônica Interuniversitária de formación del professorado**. Disponível em: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99.htm>. Acesso em: 15 jul., 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

AGUIAR, Elisabete Pereira Monteiro de. Novos docentes para uma nova universidade: um programa pedagógico de formação de professores universitários. **Olhar de Professor**, v. 8, n. 2, jan. 2005. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68480203&iCveNum=6768>. Acesso em: 5 dez., 2007.

ARAÚJO, Teresa Regina. A formação do professor universitário: um convite à reflexão. Disponível em: <www.cesuc.br/revista/ed-2/**FORMACAO_DO_PROFESSOR**.pdf>. Acesso em: 15 ago., 2006.

AZEVEDO, Sérgio de. **Universidade em ruínas**: na república dos professores. **Hélgio Trindade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 15, n. 44, 2000, p. 171-177.

BELEI, Renata Aparecida et al. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, set./dez. 2006, p. 401-410. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/25/27>. Acesso em: 28 dez., 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

BRANDÃO, José Ernani de Aragão. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática do ensino superior**: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1997.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto

Editora LDA: Porto Codex – Portugal, 1994.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAMLIAN, Helena Coharic. Docência na universidade: professores inovadores na USP. Disponível em: <http://vww.scielo.br/pdf/cp/nl18/16829.pdf>. Acesso em: 5 jul., 2006.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003.

_____. Ideologia neoliberal e universidade. Palestra proferida em 12 de março de 1997 na Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

CUNHA, Luiz Antonio. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis (RJ): Vozes/ Porto Alegre: CIPEDES, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003. Disponível em: <http:// redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37416204.pdf>. Acesso em: 16 mar., 2007.

_____. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 54, p. 525-536, set./dez., 2004.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001.

_____. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf>. Acesso em: 5 dez., 2007.

DOURADO, Luís Fernandes. Reforma do Estado e políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, set., 2002.

EIDELWEIN, Mônica Pagel. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. Disponível em: <http:/www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a9.htm>. Acesso em: 16 ago., 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A suposta outorga do título de doutor honoris causa ao rei da Bélgica e a criação da universidade do Rio de Janeiro. **Revista Educação e Sociedade Brasileira**, v. 26, n. 53, jul./dez., 2004.

FIGUEIREDO, Érica Suruagy A. de. Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da Universidade Federal de Goiás – UFG**, n. 2, dez., 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg 45 anos/C-reforma.html>. Acesso em: 26 out. 2007.

FORESTI, Míriam Celí Pimentel Porto. Ação e desenvolvimento curricular: aproximações do tema. **Associação Brasileira de Ensino Odontológico – ABENO**. Disponível em: <http:// www.abeno.org.br>. Acesso em: 20 jul., 2007.

_____; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. Universidade e formação docente. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, ago. 2000.

FÓRUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO. FORGRAD. Carta de Porto Alegre, mai. 2007. Disponível em: <http:www.forgrad.org.br>. Acesso em: 18 dez. 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MARECHAL EURICO GASPAR DUTRA. **Curso de especialização em didática universitária**: manual do aluno. Imperatriz, 2007.

GARDIN, Daniela do Amaral Oliveira; REALI, Klevi Mary. A responsabilidade docente: princípio na formação profissional do cidadão. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, n. 1, ago, 2007. Disponível em: <http://200.201.10.38/propesp/posGraduacao/revista/edicao2/humanas/03. Responsabilidade%20Docente%20-%20Princ%EDpio%20na%20Forma%E7%E3o%20do%20Profissional-Cidad%E3o_%20Daniela%20do%20Amaral%20Ol.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2007.

GATTI, Bernadeth A. A formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar: entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação & Sociedade**, n. 69, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400002>. Acesso em: 25 jan. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Didática no ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOERGEN, Pedro; ALBUQUERQUE, Elithe Xavier de. Docência no ensino superior: competências e responsabilidades para com a sociedade, o aluno e a instituição. **Revista de educação PUC – Campinas**, n. 13, nov., 2002.

GROS, Denise Barbosa. **Institutos liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República**. Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, Porto Alegre, 2003. 252f. Tese (Doutorado em Economia).

LEITE, Denise et al. Formação do docente na universidade pós-moderna. Disponível em: <http:// www.uefs.br/sitientibus/sit_32/_curso_de_administracao_a_luz_das_diretrizes_curriculares _nacionais.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2006.

LIMA, Kátia Regina de Sousa. Os organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas vivas**. São Paulo: Editores Associados, 1992.

_____. Pesquisa sobre a formação pedagógica do professor universitário. In: TRINDADE, Vítor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia. (Orgs). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: UFMS, 2001.

_____ (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.1, n. 2, jun., 2006. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=%22Forma%C3%A7%C3%A3o+docente%3A+da+teoria+%C3%A0+pr%C3%A1tica+em+uma+abordagem+s%C3%B3cio-hist%C3%B3rica%22&meta=lr%3Dlang_pt>. Acesso em: 19 dez. 2007.

MELO, Raimunda Suely Batista. Bacharéis-professores e suas contribuições didático-pedagógicas no ensino superior. 2003. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2003).

MENDONÇA, Edileuza de Freitas Miranda de. As contribuições da pós-graduação lato sensu na formação do professor universitário. **Revista Latino-americana de tecnologia educativa**, v. 2, n.

2. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1252713&orden =89137>. Acesso em: 3 jan. 2007.

MINGUILI, Maria da Glória; CHAVES, Adriana Josefa; FORESTI Mirian Celi Pimentel Porto. A universidade brasileira: visão histórica e papel social. Disponível em: <www.franca.unesp.br/oep/ Eixo%201%20-%20Tema%201.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2006.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001.

NASCIMENTO, Ana Lourdes Avelar. **Docência no ensino superior**: exigências para o exercício competente na contemporaneidade. São Luís: 2003. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Universidade Federal do Maranhão, 2003).

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica do professor universitário**: a experiência da UNICAMP. 2003. 255f. Tese (Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publ. UEPG Cl. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**. Ponta Grossa: Letras e Artes, 2005, p. 13-24.

_____; PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Íberoamericana de Educação**. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giustil07.pdf>. Acesso: 12 ago. 2006.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Docência no ensino superior: questões e concepções. Disponível em: < www.ufc.br/_files/conhecaaufc/ratividades/ra2003-anexo.pdf >. Acesso em: 12 ago. 2006.

PEREIRA, Regina Celi Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. A questão da docência no ensino superior. Disponível em: <http://www.defesa.ufjf.br/fts/QUESTAODOCENCIA.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Docência na universidade: ensino e pesquisa. Disponível em: <www.ufc.br/_files/conhecaaufc/ratividades/ra2003-anexo.pdf >. Acesso em: 12 ago. 2006.

_____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____;_____; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2005.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmento. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Niterói: Intertexto/Wak. Espírito Santo: UFES, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões de nossa época, v. 120).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas. Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. **Pedagogia no ensino superior**: sociedade cognitiva. Curitiba: Juruá, 2006.

SILVAJÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. Políticas de Estado e políticas de educação superior no Brasil: alguns sinais marcantes da dependência. In: MOROSINI Marília Costa (Org.). **Mercosul/Mercosur**: políticas e ações universitárias. Campinas: Autores Associados; Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

_____. Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? **Revista Educação Brasileira**, n. 45, v. 22, 2000.

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVAJÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São

Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, Anna Maria Saldanha de Castro. **O curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**: discurso e prática. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação, 1984.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antonio M. Educação, conhecimento e a sociedade em rede. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, dez/2003.

TRINDADE, Hélgio. **O discurso da crise e a reforma universitária necwssária** [sic] **da universidade brasileira**. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/trindade.pdf.>. Acesso: 8 jul. 2007.

_____ (Org.). **A universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis (RJ): Vozes; Porto Alegre: CIPEDES, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Departamento de Educação. **Curso de metodologia do ensino superior pós-graduação lato sensu**. Imperatriz, 2004.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor de 3° grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: 2006. Disponível em: <http://www.unifra.br/

APÊNDICES

APÊNDICE A **– Formulário de entrevista para coordenadores de curso**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAIS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDO: JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA

Formulário de entrevista para coordenadores de curso

a) Informações preliminares:

Sexo:_____ Graduação em: _____

Curso de pós-graduação em: _____

Nível: ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

Ano em que concluiu a pós-graduação: _____

É professor(a) na educação superior:
( ) sim
( ) não
Em caso afirmativo, em que cursos atua como professor(a)?

_____

_____

b) Questões:

1. Como você define a docência na educação superior?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Quando foi implantado o curso que você coordena na instituição de ensino superior em que trabalha?

_____

_____
_____
_____
_____

3. O curso foi transplantado de um outro lugar? ( ) sim ( ) não

   Em caso afirmativo, foi transplantado de onde?

   _____

4. A proposta curricular do curso que você coordena foi elaborada aqui em Imperatriz?
   ( ) sim ( ) não

   Em caso negativo, foi elaborada onde?

   _____

5. Quem elaborou a proposta curricular do curso:
   ( ) técnicos em educação da instituição de ensino superior local
   ( ) técnicos em educação de outra instituição de ensino superior
   ( ) professores da instituição de ensino superior local.
   ( ) técnicos em educação e professores da instituição de ensino superior local
   ( ) técnicos em educação e professores de outra instituição de ensino superior

6. Quem elaborou a proposta curricular do curso, tinha conhecimento dos problemas da realidade local relacionados à educação superior?
   ( ) sim ( ) não
   Comentários do(a) entrevistado(a):

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

7. A proposta curricular do curso aponta possibilidades de responder às novas exigências que estão ao trabalho docente a partir da década de 1990?

   ( ) sim ( ) não ( ) em parte
   Em caso afirmativo, cite essas possibilidades:

   _____

_____
_____
_____
_____

8. Entre o momento da implantação do curso e o momento atual houve alguma mudança significativa na proposta curricular do curso? ( ) sim ( ) não
   Em caso afirmativo:
   ? qual foi a mudança?

   _____
   _____
   _____
   _____

   ? por que aconteceu a mudança?

   _____
   _____
   _____
   _____

9. Existe algum tipo de seleção para o aluno que procura o curso?
   ( ) sim ( ) não

   Em caso afirmativo, em que consiste essa seleção?

   _____
   _____
   _____
   _____

10. Em termos percentuais, qual é a titulação dos professores que ministram as disciplinas do curso?
    _____ % especialistas
    _____% mestres
    _____% doutores

11. Quem elaborou as ementas das disciplinas do curso?
    ( ) técnicos em educação da instituição de ensino superior local
    ( ) professores da instituição de ensino superior local
    ( ) técnicos da instituição de ensino superior de onde o curso foi transplantado
    ( ) professores da instituição de ensino superior de onde o curso foi transplantado

12. A instituição se baseia em critérios para convidar professores para ministrarem disciplinas no curso?
    ( ) sim ( ) não

    Em caso afirmativo, quais são esses critérios?

    _____
    _____
    _____
    _____

13. O que é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)?

    _____
    _____

14. Porque a instituição exige o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)?

    _____
    _____
    _____
    _____
    _____
    _____

APÊNDICE B – **Questionário aplicado aos alunos egressos do curso de pós-graduação em metodologia do ensino superior**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAIS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDO: JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA

Questionário aplicado aos alunos egressos do curso de pós-graduação em metodologia do ensino superior

Prezado(a) companheiro(a):

Estou fazendo uma pesquisa sobre a formação de professores para a docência na educação superior em Imperatriz. Peço a sua contribuição nesse trabalho respondendo as perguntas desse questionário. Lembro que seu nome não deve ser colocado no questionário a fim de que sua liberdade de informar e sua privacidade sejam preservadas.

a) Complete os espaços vazios ou marque uma das alternativas:
Sexo:_____ Idade:_____ graduado (a) em: _____

Seu curso de graduação foi feito em:
( ) instituição de ensino superior pública.
( ) instituição de ensino superior particular.

Tem curso de pós-graduação (em nível de especialização) em:
_____
_____

Ano em que concluiu o curso de pós-graduação: _____

Cursos de graduação em que atua como professor:
É professor em instituição de ensino superior: ( ) pública ( ) particular

b) Responda as questões a seguir:

1. Existem diferentes concepções de docência. Como você compreende a docência na educação superior?
_____

2. O curso de pós-graduação (nível de especialização) em Metodologia do Ensino Superior, também chamado de Didática Universitária, se propõe oferecer conhecimentos relacionados à docência na educação superior a seus alunos. Cite os principais conhecimentos que você adquiriu no decorrer desse curso.

3. Como os conhecimentos que você citou na questão anterior têm lhe ajudado no exercício da docência na educação superior?

4. Que dificuldades e/ou desafios você identifica em seu trabalho docente na educação superior?

5. O que você sugere ao curso de pós-graduação (em nível de especialização) em Metodologia do Ensino Superior (também chamado de Didática Universitária) a fim de preparar melhor seus alunos para o exercício da docência na educação superior?

Agradeço sua colaboração e lhe desejo um bom trabalho na docência superior!

Oliveira, José Batista de

A formação pedagógica da docência para a educação superior no município de Imperatriz - Maranhão/ José Batista de Oliveira. – São Luís, 2008.
96 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2008.

1. Docência no ensino superior. 2. Formação pedagógica. I. Título.

CDU 378.12(812.1IMPERATRIZ)