

SÉRIE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Observatório de Educação Capes/Inep

Silvia Maria de Aguiar Isaia
Doris Pires Vargas Bolzan
Adriana Moreira da Rocha Maciel
Organizadoras

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE FORMAÇÃO



volume

2


edipUCRS


C A P E S

INEP
Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira


RIES
OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
A UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE FORMAÇÃO**



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Chanceler

Dom Dadeus Grings

Reitor

Joaquim Clotet

Vice-Reitor

Evilázio Teixeira

Conselho Editorial

Ana Maria Lisboa de Mello

Armando Luiz Bortolini

Augusto Buchweitz

Beatriz Regina Dorfman

Bettina Steren dos Santos

Carlos Graeff Teixeira

Clarice Beatriz de C. Sohngen

Elaine Turk Faria

Érico João Hammes

Gilberto Keller de Andrade

Helenita Rosa Franco

Jane Rita Caetano da Silveira

Jorge Luis Nicolas Audy – Presidente

Lauro Kopper Filho

Luciano Klöckner

Nédio Antonio Seminotti

Nuncia Maria S. de Constantino

EDIPUCRS

Jerônimo Carlos Santos Braga – **Diretor**

Jorge Campos da Costa – **Editor-Chefe**

Silvia Maria de Aguiar Isaia - Organizadora Chefe
Doris Pires Vargas Bolzan
Adriana Moreira da Rocha Maciel
(Colaboradoras)

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
A UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE FORMAÇÃO**

Série Qualidade da Educação Superior

Observatório da Educação CAPES/INEP

v. 2



edipUCRS

Porto Alegre, 2012



C A P E S

INEP

Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



RIES



UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL



1960



UNISINOS



PUCRS

© EDIPUCRS, 2012

CAPA **Giovani Domingos**

REVISÃO DE TEXTO dos autores

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA **Gabriela Viale Pereira**



EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

e-mail: edipucrs@pucrs.br - www.pucrs.br/edipucrs.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Q1 Qualidade da educação superior : a Universidade como lugar de formação / org. Sílvia Maria de Aguiar Isaia ; colab. Doris Pires Vargas Bolzan, Adriana Moreira da Rocha Maciel. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2012. 237 p. – (Série Qualidade da Educação Superior ; 2)

ISBN 978-85-397-0178-0

Versão e-book: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>

ISBN 978-85-397-0135-3 (on-line)

Textos apresentados no VIII Seminário de Educação Superior: a Universidade como lugar de formação ocorrido na Universidade Federal de Santa Maria.

1. Educação Superior. 2. Educação – Qualidade. I. Isaia, Sílvia Maria de Aguiar. II. Bolzan, Doris Pires Vargas. III. Maciel, Adriana Moreira da Rocha. IV. Série.

CDD 378

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Silvia Maria de Aguiar Isaia (Org.)

Colaboradoras

Doris Pires Vargas Bolzan

Adriana Moreira da Rocha Maciel

Comitê Científico

Marilia Costa Morosini (PUCRS)

Maria Estela Dal Pai Franco (UFRGS)

Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Apresentação..... | 8 |
| <i>Silvia Maria de Aguiar Isaia</i> | |
| <i>Doris Pires Vargas Bolzan</i> | |
| <i>Adriana Moreira da Rocha Maciel</i> | |
| Prefácio..... | 12 |
| <i>Marilia Costa Morosini</i> | |
| Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes..... | 15 |
| <i>Ricardo Rossato</i> | |
| A universidade como lugar de formação ou como reinventar a universidade?..... | 35 |
| <i>Pedro Gilberto Gomes, SJ</i> | |
| Cenários da Educação Superior e qualidade na gestão: Desafios para a universidade..... | 43 |
| <i>Maria Estela Dal Pai Franco</i> | |
| <i>Marilia Costa Morosini</i> | |
| Utopias e educação: movimentos e lugares na universidade possível..... | 57 |
| <i>Cleoni Maria Barboza Fernandes</i> | |
| Formación de investigadores como enseñanza universitaria en el grado. El caso de la Universidad de La República..... | 73 |
| <i>Luis E. Behares</i> | |
| Mercados, rankings e estudantes consumidores: escolhas-escolhidas ou o que diriam os colegas de Córdoba?..... | 90 |
| <i>Denise Leite</i> | |
| As vozes das comunidades: a universidade como lugar de formação..... | 108 |
| <i>Valquiria Linck Bassani</i> | |
| <i>Nádia de Fátima Borba Martins</i> | |

| | |
|---|------------|
| Pedagogia universitária: mudança nos discursos sem eco nas práticas..... | 119 |
| <i>Elizabeth Diefenthaler Krahe</i> <i>Hamilton de Godoy Wielewicki</i> | |
| A prática pedagógica e a escrita dos professores: desafios da formação docente..... | 129 |
| <i>Maria Inês Côrte Vitória Maria</i> <i>Conceição Pillon Christofoli</i> | |
| Dimensões sobre a qualidade da formação docente e do desenvolvimento profissional no ensino superior..... | 136 |
| <i>Manuela Esteves</i> | |
| Formación del profesorado para la enseñanza superior: la búsqueda de la qualidade?..... | 147 |
| <i>Miguel A. Zabalza Beraza</i> | |
| A universidade como lugar de formação: CICLUS, um dispositivo em questão..... | 171 |
| <i>Valeska Fortes de Oliveira</i> | |
| Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente..... | 187 |
| <i>Silvia Maria de Aguiar Isaia</i> <i>Doris Pires Vargas Bolzan</i> | |
| A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas..... | 201 |
| <i>Maria Isabel da Cunha</i> | |
| A aprendizagem docente nos anos iniciais da profissão: construindo redes de formação na educação superior..... | 213 |
| <i>Adriana Moreira Da Rocha Maciel</i> | |
| SOBRE OS AUTORES..... | 232 |

APRESENTAÇÃO

Este livro é composto de textos apresentados no **VIII Seminário de Educação Superior: a universidade como lugar de formação** ocorrido na Universidade Federal de Santa Maria.

Este Seminário inseriu-se no conjunto dos eventos organizados pela **RIES/PRONEX/OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO**, no qual se levantou e se discutiu possíveis indicadores de qualidade da Educação Superior Brasileira, com atenção para a **Universidade e sua missão formativa**.

Para tanto se explorou os vínculos entre as Redes de Pesquisa e as Instituições participantes, possibilitando a interlocução entre os pesquisadores, que através do intercâmbio estabelecido, trouxeram subsídios para a discussão dos indicadores de qualidade da educação superior, objeto de estudo do Observatório da Educação, envolvendo as quatro universidades parceiras: PUCRS, UFRGS, UNISINOS e UFSM.

Assim, o foco central desta obra é apresentar as vozes das comunidades universitárias, orientando as discussões e reflexões geradas na dinâmica organizacional das redes estabelecidas ao longo das atividades, envolvendo pesquisadores nacionais e internacionais. O destaque temático é **a universidade como lugar de Formação**. Portanto, as questões que se colocam são: **como se forma ou como se pretende formar os profissionais na universidade? Quais indicadores poderiam ser inferidos a partir das discussões sobre a qualidade da formação oferecida nas universidades?**

Em busca de possíveis respostas ao se fechar o ciclo dos quatro eventos da RIES/PRONEX/Observatório da Educação apresentamos o conjunto de textos que expressam as redes de relações estabelecidas.

No **primeiro texto**, **Ricardo Rossato** trata da **Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes**, discutindo os reflexos das mudanças ocorridas ao final do século XX. A ruptura de modelos identificados e a visão de homogeneidade dos séculos anteriores levam a profundas transformações de diversas ordens desde a administrativa até a organizacional (a dinâmica das instituições públicas, comunitárias, privadas, etc). A Universidade brasileira mantém-se dependente de fatores externos para auto-organizar-se.

A universidade como lugar de formação ou como reinventar a universidade? **Pedro Gilberto Gomes, SJ**, por meio deste **segundo texto** discute caminhos possíveis necessários à reinvenção da universidade para o século XXI, desde uma perspectiva histórica. Salienta possíveis entraves para

este processo de reinvenção, indicando, ao mesmo tempo três desdobramentos para sua consecução: a questão da inteligência competitiva, da gestão por processos e a gestão por projetos.

No **terceiro texto, Cenários da educação superior e qualidade na gestão: desafios para a universidade**, as autoras, **Maria Estela Dal Pai Franco e Marília Costa Morosini** assentam a sua discussão em resultados preliminares de estudos que captam aproximações entre documentos marcantes de políticas (ou com força política) internacionais e brasileiros sobre educação superior. Decorrem desafios para a gestão de qualidade na universidade, circunscritos pelos cenários Reforma da Universidade Brasileira.

O **quarto texto, Utopias e educação: movimentos e lugares na universidade possível**, de autoria de **Cleoni Maria Barboza Fernandes**, discute por que a escola tem que dar conta de tornar-se um lugar de cidadania. Para explorar esta interrogante a autora discorre sobre a necessária reinvenção da universidade, entendida como uma instituição social, localizada no tempo e no espaço, carregando as contradições e conflitos produzidos mundo interno e externo à universidade.

No **quinto texto, Formación de investigadores como enseñanza universitaria en el grado. El caso de la universidad de la república**, **Luis E. Behares** trabalha com a historicidade da pesquisa, entendendo que a introdução à pesquisa no final do século XX indica as mudanças propostas para uma “nova” organização universitária. A ênfase na pesquisa implementa a ideia de financiamento. Outro aspecto importante é a organização da carreira que se dinamiza em três eixos: carreira para formar pesquisadores, carreira híbrida para formar pesquisadores e profissionais do campo específico e a carreira especificamente profissional.

O **sexto texto** a compor a obra, **MERCADOS, RANKINGS E ESTUDANTES CONSUMIDORES: escolhas-escolhidas ou O que diriam os colegas de Córdoba?**, é desenvolvido por **Denise Balerine Leite**. A autora debruça-se neste trabalho sobre o tema dos mercados, dos *rankings*, das representações dos estudantes sobre os mercados, dos estudantes consumidores e oportunidades de escolha das famílias. Concluindo, faz uma paródia ao Manifesto de Córdoba, pensando o que diriam hoje os estudantes de 1918 aos seus colegas do século 21.

O **sétimo texto** explora **As vozes das comunidades: a universidade como lugar de formação** pelo viés da avaliação. **Valquiria Linck Bassani e Nádia de Fátima Borba Martins** destacam diferentes programas nacionais sua

validade e repercussão nos processos formativos disponíveis nas universidades. Contudo destaca a necessidade de se realizar uma avaliação consequente, da qual decorra o aperfeiçoamento dinâmico do sistema, pautado numa sólida formação geral, ouvindo as vozes do mundo do trabalho e os anseios da comunidade.

No **oitavo texto, Pedagogia universitária: mudança nos discursos sem eco nas práticas**, os autores, **Elizabeth Diefenthaler Krahe** e **Hamilton de Godoy Wielewicki** tratam da formação inicial pautada em uma lógica na qual predomina nas licenciaturas a busca de uma identidade profissional organizada a partir dos diversos domínios dos conteúdos específicos para cada campo. Há uma ênfase no conhecimento de metodologias e técnicas pedagógicas, valorizando-se o domínio da especialidade, ainda que os discursos já mostrem avanços.

O **nono texto, A prática pedagógica e a escrita dos professores: desafios da formação docente**, de autoria de **Maria Inês Côrte Vitória Maria** e **Conceição Pillon Christofoli** explora o exercício da escrita diária como ponto de apoio a autoformação, indicando o uso do diário como instrumento de desenvolvimento profissional, através da qualificação da própria escrita.

O **décimo texto, Dimensões sobre a qualidade da formação docente e do desenvolvimento profissional no ensino superior**, elaborado por **Manuela Esteves**, Aponta três concepções de universidade para que se compreenda de qual qualidade se está falando, apresentando três ciclos de estudos. A forma organizacional destes ciclos indica a dinâmica formativa adotada. Neste sentido fica evidente a necessidade de definir claramente as políticas e o modo de operacionalização das mesmas a fim de que a qualidade de formação possibilite o desenvolvimento profissional necessário à docência.

Miguel A. Zabalza Beraza no **décimo primeiro texto, Formacion del profesorado para o ensino superior: a búsqueda de la calidad**, apresenta-nos a ideia de que está nascendo uma nova universidade, convertida no foco de expectativas e exigências de uma sociedade que tem mudado muito. Assim que investe na tessitura de uma abordagem dos professores e professoras universitários na universidade contemporânea. Lembra-nos que universidades são pessoas, cada uma delas exercendo sua própria função, cujo grau de domínio requer formação, como em qualquer outra profissão que se aprecie.

A **universidade como lugar de formação: CICLUS, um dispositivo em questão**, é o tema discutido por **Valeska Fortes de Oliveira** no **décimo segundo texto**. A autora tematiza as significações dos professores universitários de uma universidade do sul do Brasil, em relação ao seu processo formativo. Acompanhou um Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento

Profissional de Docentes e Gestores, o Programa CICLUS, nesta mesma universidade, onde observou a aproximação dos professores que procuraram este curso com o intuito de discutir e estudar temas acerca da pedagogia e da docência universitária.

Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente, décimo terceiro texto, proposto por **Silvia Maria de Aguiar Isaia** e **Doris Pires Vargas Bolzan**, discute entendimentos conceituais acerca da articulação dos movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente no contexto universitário. Entendem estes dois processos como intimamente relacionados, sendo que, apesar de apresentarem especificidades próprias, ambos os processos repercutem na produção de ser e de se fazer professor.

Maria Isabel da Cunha, no **décimo quarto texto**, trata do tema **A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas**. Ressalta a importância de estudarmos os professores ingressantes como uma forma de dar visibilidade aos seus desafios, indicando este processo como uma possibilidade de entendermos a qualidade da educação como aquilo que fazemos bem e que faz nos bem à gente, acreditando que é esse o intuito de quem coloca energias nos professores iniciantes.

A aprendizagem docente nos anos iniciais da profissão: construindo redes de formação na educação superior é a abordagem escolhida por Adriana Moreira da Rocha Maciel para o **décimo quinto texto**. Reunindo conceitos como ambiência, profissionalismo interativo e redes de formação, a autora apresenta o trabalho coletivo de construção do Programa CICLUS, com foco na discussão da importância que este tipo de trabalho tem para a aprendizagem docente nos anos iniciais da profissão.

A relevância de socializar o conhecimento produzido a partir das proposições desse livro encontra-se no possível impacto na da Educação Superior. Nesse sentido, os estudos e as pesquisas desenvolvidos na área, precisam ser intensamente discutidos, a fim de que se possa almejar a das ações institucionais decorrentes dos progressos que essas transformações podem produzir em termos de qualificação formativa.

Prof^a Dr^a Silvia Maria de Aguiar Isaia (Org.)

Colaboradoras

Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan

Prof^a Dr^a Adriana Moreira da Rocha Maciel

PREFÁCIO

A RIES, Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior, hoje reconhecida como Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação pelo CNPq/FAPERGS/PRONEX tem como objetivo maior configurar a educação superior como campo de produção de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior. Este objetivo se configura pela clarificação da produção no campo de conhecimento e do desenvolvimento de condições de produção, ou seja, pela consolidação da rede de pesquisadores na área.

Em sua trajetória a RIES é reconhecida também como Observatório da Educação CAPES/INEP/MEC. O programa de pesquisa - Observatório da Educação visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação. Tem como objetivo estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado por meio de financiamento específico.

O observatório de Educação Qualidade da Educação Superior envolve quatro programas de pós-graduação em Educação do Rio Grande do Sul de quatro grandes universidades gaúchas – PUCRS, UFRGS, UFSM e UNISINOS.

Neste contexto o Observatório está publicando a Serie **Qualidade da Educação Superior**- Observatório da Educação, composta por cinco livros

Qualidade da Educação Superior, Inovação e Universidade constitui-se no primeiro livro da serie *Educação e Qualidade da Educação Superior* e está publicado (impresso e ebook, inglês e português), em 2008, pela EdPUCRS, resultante de Seminário Internacional de igual título. Os organizadores do livro foram Jorge Audy (PUCRS) e Marília Morosini (RIES/PUCRS)

Este livro considera que

Inovação e qualidade na Universidade constitui um tema atual e premente na sociedade do conhecimento. Ele preocupa, questiona e gera projetos e iniciativas na busca da excelência. Ambos os conceitos são multidimensionais, complexos e difíceis de definir, porém, objeto de esclarecimento e de constante reflexão. Exigem um processo de planejamento, de ação e de avaliação. São idéias dinâmicas que devem adaptar-se a marcos e a situações mutáveis ao dependerem de fatores sócio-culturais e econômicos. Envolvem uma conotação axiológica, pois visam a excelência do planejamento, dos meios e, de modo especial, dos resultados. A educação para o desenvolvimento sustentável permite, por outra parte, permear todo o processo educativo ajudando na tomada de decisões

que levem em conta a ecologia, a justiça e a economia de todos os povos e também das gerações futuras. (<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/edipucrs/Capa/PubEletrSeries>)

Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação, constitui-se na segunda produção da Serie *Qualidade da Educação Superior* resultante do Seminário de igual nome ocorrido na UFSM. A chefia da organização do livro é de Silvia Maria de Aguiar Isaia, com a colaboração de Doris Pires Vargas Bolzan e Adriana Moreira da Rocha Maciel, nossas companheiras do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Como o próprio título afirma, **A universidade como lugar de formação** se detém no exame do campo científico e reflete sobre a governança acadêmica, as realidades encontradas, não só no Brasil mas em outros territórios decorrentes do processo de internacionalização, reflete, em especial, sobre a formação de professores iniciantes, o seu desenvolvimento profissional, os discursos e práticas de professores e alunos, bem como utopias e desafios no tocante a uma nova universidade.

À **universidade como lugar de formação**, aqui prefaciado, seguem-se outros livros da Serie *Qualidade da Educação Superior*.

Qualidade da Educação Superior: reflexões e práticas investigativas. Esta se constitui na terceira produção da Serie *Qualidade da Educação Superior* resultado do Seminário internacional ocorrido em outubro de 2010, na PUCRS. A organização deste livro aborda as tendências e incertezas quanto a qualidade da educação superior em contextos de administração de risco para a reputação universitária, experiências nacionais e internacionais, como as dos USA, da União Européia e de países da América Latina. Se detém em indicadores de qualidade para diferentes questões universitárias – ensino, pesquisa, inovação, formação e desenvolvimento profissional de professores bem como na metodologia construída para a identificação desses indicadores. Finaliza o livro reflexões sobre os desafios a serem enfrentados.

Qualidade da Educação Superior: dimensões e indicadores constitui-se na quarta produção da Serie *Qualidade da Educação Superior* resultado também do Seminário Internacional de outubro de 2010 e organizado por Marília Costa Morosini e Maria Estela Dal Pai Franco. Está constituído pelos artigos, resultados de pesquisa de grupos de investigação integrantes da RIES e pertencentes ao programa de pesquisa Observatório de Educação Superior. São professores *seniors* e professores em processo de formação, bem como aprendizes desde os bolsistas de IC até mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos em seu desenvolvimento profissional. Enfim são as inúmeras ramificações da RIES, que foram originadas pela rede ou, a ela, deram origem.

Qualidade da Educação Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo constitui-se na quinta produção da Serie *Qualidade da Educação Superior* resultado do Seminário Internacional, na PUCRS, em dezembro de 2011. Sua organização é de Marília Morosini. Parte da consideração que

nossas universidades se encontram em processos de mudanças paradigmáticas, fomentadas tanto pelas exigências socioculturais de reconfiguração dos modos de produção do conhecimento científico e tecnológico, quanto pelas demandas externas do mundo globalizado. Visando promover um diálogo entre os grupos de pesquisa do Brasil com grupos investigativos internacionais (USA, México, UE, AL) preocupados com a qualidade de educação superior. (<http://www.pucrs.br/evento>).

Com a Serie *Qualidade da Educação Superior* consubstancia-se o programa de pesquisa e sua caminhada ao longo de seis anos. Nos livros iniciais apresentam-se as discussões de caráter mais teórico imbricando posturas nacionais e internacionais e preparando o grupo de pesquisa para se lançar ao desafio de produção de indicadores para a educação superior brasileira. Após, a rede RIES apresenta indicadores de educação superior, também na perspectiva nacional e, em alguns casos, regionais. Integram este livro também considerações de caráter e internacional. Finalmente, no último livro a Rede RIES apresenta resultados de seus indicadores para serem discutidos por observadores críticos internacionais. Resta-nos, ainda como desafio, o que brevemente ocorrerá, a testagem na realidade brasileira, dos indicadores aprimorados pelos observadores críticos internacionais.

O presente livro **Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação**, constitui uma das produções integrante da Serie *Qualidade da Educação Superior* e reflete sobre a formação de recursos humanos de alto nível, mestres, doutores e pós-doutores e a produção de material para o desenvolvimento do setor de educação.

Neste momento de imensa alegria pela constatação da consolidação da RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, desejamos registrar nossos profundos agradecimentos pela contribuição da equipe da UFSM, na figura da professora doutora Silvia Maria de Aguiar Isaia, fundadora da RIES pela sua contribuição permanente.

Porto Alegre, 11 anos da RIES
Profª. Dr. Marília Costa Morosini
Coordª RIES

Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior

UNIVERSIDADE BRASILEIRA: NOVOS PARADIGMAS INSTITUCIONAIS EMERGENTES

Ricardo Rossato¹

Reflexo das grandes mudanças ocorridas no final do século XX e início deste, a universidade brasileira também foi profundamente atingida pelo processo de transformações. Durante séculos as universidades constituíram-se em um padrão assemelhado, com modelos identificados, e embora com variações regionais, havia, contudo uma grande homogeneidade. Com a reforma protestante do século XVI a diversificação começa a surgir, aprofundando-se nos séculos posteriores, notadamente no século XIX e XX. A universidade brasileira também sofre profundas transformações, especialmente no final do século XX. As novas tendências econômicas e culturais, a reforma de 1996 e as recentes medidas administrativas abriram a possibilidade de uma maior diversificação de modelos e de instituições de ensino superior.

Nesta abordagem busca-se examinar como ocorreu o referido processo em termos dos atuais paradigmas e modelos das instituições de ensino superior no Brasil. Primeira será feita uma retrospectiva histórica sintética para propiciar uma melhor compreensão do assunto, enfocando as instituições medievais, a transição para a modernidade, e posteriormente os modelos clássicos surgidos após a revolução industrial e as transformações do século XX.

1. A HOMOGENEIDADE DA UNIVERSIDADE MEDIEVAL

Tomando como princípio - praticamente consensual entre os autores - que as primeiras universidades surgiram ao redor do Mediterrâneo durante o século XI, sendo considerada a de Bologna (1088) como a primeira delas, destaca-se o contexto do qual são originárias e que imprime um caráter muito próprio às mesmas. A universidade surge no contexto do denominado regime de cristandade, sendo toda a ordem social estruturada a partir da visão e concepção do catolicismo de então. Toda a estrutura social é determinada pelos valores religiosos vigentes e, portanto, a universidade também será fruto deste tempo e deste contexto. Surgidas como corporações, organização social típica da época, a própria palavra universidade era naquele momento sinônimo de corporação, as universidades se estruturam como instituição dependente da igreja católica, cujos fins e modelos são determinados pela mesma.

¹ Professor titular aposentado da UFSM e docente das Faculdades Palotinas -Brasil
E-mail: ricardo.rossato@terra.com.br

Embora existissem universidades de Direito (Bologna), de medicina, ou de teologia, todas deviam ser aprovadas por bula papal e eram animadas pelo ideal cristão e buscaram a construção de uma ordem social e política, primando pela hierarquia dos conhecimentos – dominados pela teologia - e, portanto a hierarquia da verdade. Trata-se de uma instituição a serviço da ordem vigente arbitradas em última instância pelo papa constituído em autoridade suprema. A homogeneidade institucional e de doutrina era assegurada pela Igreja, que sancionava as doutrinas. O fato dos estudantes das universidades serem reconhecidos como clérigos, o que assegurava uma série de privilégios, demonstra a coesão que existia na instituição. Sua missão estava definida desde sua origem. A individualidade era absorvida pela coletividade que se sobrepunha às condições pessoais. Corpo docente e discente compunham um todo com funções definidas e papéis configurados.

A unidade caracteriza a instituição, que embora assumisse conotações locais, mas guardava no seu conjunto os mesmos elementos estruturais definidos a partir da própria missão da instituição².

2. O MODELO DE TRANSIÇÃO PARA OS TEMPOS MODERNOS

À medida que diminui a presença do poder central e cresce o poder local, notadamente estimulado pelos príncipes, a democracia interna crescente nas universidades, a perda da seriedade do ensino, a comercialização dos diplomas, a diminuição do tempo de estudos, as crescentes discordâncias internas (Hus na Boêmia, Wiclef na Inglaterra), a multiplicação sem qualidade, entre outros fatores acabam por minar a instituição.

O fim da Idade Média, com os seus múltiplos componentes, entre os quais a Reforma Protestante, contribuiu decisivamente para romper a unidade e gradativamente o modelo medieval sobrevive, mas ao lado de novos paradigmas que vão se instituindo e fortalecendo.

A concorrência com o pensamento humanista e os colégios, instituições que gozam de grande prestígio nos séculos XVI e XVII, a perda do monopólio, os novos ensinamentos (Descartes, Copérnico, Galileu...), as ideias iluministas em ascensão, acentuam a crise a universidade que vive profunda decadência e vê muitas instituições desaparecerem ou sobreviverem em condições precárias.

O crescimento das academias, extremamente prestigiadas e muitas delas reconhecidas oficialmente pelos príncipes locais, as escolas técnicas abrem espaço a contestação e pensadores como Locke e Leibniz questionam a própria

²A este respeito ver **Rossato**, Ricardo. *Universidade Nove Séculos de História*. 2 ed.; Passo Fundo: Ediupf, 2005.

existência da universidade. Alguns, como Lamenais, sustentam a sua supressão. O auge deste processo é vivido quando durante a revolução francesa, já no final do século XVIII, todas as 22 universidades existentes então na França são extintas. Algumas delas jamais se recuperam.

3. A SOCIEDADE INDUSTRIAL E OS NOVOS MODELOS

Três revoluções, - a revolução inglesa, a revolução francesa, a revolução industrial – abrirão o caminho para o surgimento de uma nova instituição. O século XIX assistirá – já no seu início - ao nascimento das universidades modernas.

A criação da Universidade de Berlim, com destacado papel para Guilherme Humboldt – 1809 – sinalizava para os novos modelos que surgiriam posteriormente. Aquela universidade, concebida como uma comunidade de pesquisadores indicava as novas tendências que se consolidariam posteriormente.

Como consequência da revolução industrial também, se implantavam as universidades técnicas e as escolas politécnicas, na Suíça, França, Itália e Alemanha. Fenômeno semelhante ocorre nos Estados Unidos, onde, ao longo do século XIX, uma extensa rede de universidades foi criada, diversificando o modelo, mas em muito se aproximando do paradigma de universidades empreendedoras ou universidades-empresas como alguns autores denominam. Com a vitória dos comunistas na antiga Rússia, na segunda década do século XX, e a posteriormente constituição da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, desenvolve-se um modelo sui-generis que sobrevive ao longo de todo o século XX.

Ao longo dos últimos dois séculos se constituíram uma diversidade de modelos e de concepções e missões para a universidade. O quadro síntese abaixo reúne os elementos básicos dos modelos que vigoraram ao longo do século XX.

De certa forma podemos resumir os modelos tradicionais selecionando uma frase simbólica e significativa de cada autor proponente. Para “Newman que propõe que a universidade seja um centro de educação:

A concepção adotadas nestas conferências é a seguinte: a universidade é um lugar de ensino do saber universal. Isto implica que seu objetivo é... a difusão e a extensão do saber antes que seu avanço. Se a universidade tivesse por objetivo a descoberta científica não vejo por que ela deveria ter alunos, Newman (1983, p.33).

Quadro 1: Concepções de universidades.

| A Universidade do Espírito | | | A Universidade do Poder | | |
|----------------------------------|---|---|---|--|---|
| Concepção geral | Um centro de educação. | Uma comunidade de pesquisadores. | Um núcleo de progresso. | Um modelo intelectual | Um fator de produção |
| Autor principal | J.H.Newman | K.Jaspers | A.N.Whitehead | Napoleão | Conselho dos Ministros da URSS |
| Finalidade | Aspiração do indivíduo ao saber. | Aspiração da humanidade à verdade. | Aspiração da humanidade ao progresso. | Estabilidade política do Estado. | Edificação da sociedade comunista |
| Concepção Geral | Uma educação geral e universal por intermédio do saber universal. | A unidade da pesquisa e do ensino no centro do universo das ciências. | A simbiose da pesquisa e do ensino a serviço da imaginação criadora. | Um ensino profissional uniforme confiado a grupo profissional | Um instrumento funcional de formação profissional e política |
| Princípios de organização | Uma pedagogia do desenvolvimento intelectual. Internato. Tutores. | Uma sã organização da faculdade. A liberdade acadêmica. | Um corpo docente criador. Estudantes capazes de aplicar alguns princípios gerais. | Uma hierarquia administrativa controlada. Programas uniformes. | Uma manipulação controlada da oferta de diplomas. Apelo a todas as forças produtivas da nação. Adaptação do número às necessidades da economia. |
| O problema do acesso | Uma rede diversificada de instituições de ensino superior no seio da qual as universidades conservam sua originalidade. | | | Uma rede oficial uniforme para a massa e a elite. | |

Fonte: **Drèze, J. e Debelle, J.** *Concepções da Universidade*. Fortaleza: UFC, 1983,p.29

Para Jaspers (1983, p.49) a universidade como uma comunidade de pesquisadores deve buscar a verdade: “Que a busca da verdade prossiga, em toda a parte, sem constrangimento, é um direito da humanidade como humanidade”. E continua afirmando: “A universidade tem por tarefa procurar a verdade na comunidade dos pesquisadores e estudantes”. (ibidem)

Whitehead destaca que o fundamental é o progresso:

O que importa para uma nação é a existência de uma relação muito estreita, entre os elementos progressistas de todos os gêneros, de tal sorte que o estudo influencie o lugar público e reciprocamente. As universidades são os principais agentes desta fusão de atividades progressistas num instrumento eficaz de progresso ³.

³ **Whitehead, A.N.** *The aims of education*. London: Williams and Norgate, 1929 Drèze, J. e Debelle, J. *Concepções da Universidade*. Fortaleza: UFC, 1983, p.64.

Segundo Napoleão que pensa uma universidade a partir do Estado, a instrução pública desempenha papel fundamental:

De todas as nossas instituições a mais importante delas é a instrução pública. Tudo depende dela, o presente e o futuro. É preciso que a moral e as idéias políticas da geração que se educa não dependam da novidade do dia ou da circunstância do momento. É preciso antes de tudo atingir a unidade e que uma geração inteira possa ser jogada na mesma fôrma ⁴.

Aulard, por sua vez, afirma a respeito das políticas napoleônicas: “Ele o imperador quer basear seu despotismo sobre as almas, e uma instrução pública fortemente centralizada e dada pelo Estado, ou sob a vigilância do Estado, pareceu-lhe o meio eficaz para formar as almas”⁵.

No caso da U.R.S.S. trata-se de documento do antigo partido comunista em que se define as funções dos formados pelas universidades:

O trabalho dos diplomados não consiste somente em exercer suas competências de especialistas: eles devem também compreender, aceitar e difundir as ideias políticas do regime de tal sorte que possam ser líderes, nas diferentes tarefas exigidas na edificação da sociedade soviética em conformidade com os pontos de vista do partido comunista⁶

O mesmo autor prossegue afirmando: “ Universidade no país do socialismo é antes de tudo, uma escola superior que forma quadros de especialistas, altamente instruídos, educados no espírito de devotamento à causa do povo, construtores da sociedade comunista”⁷. Cabe destacar as profundas transformações que estão ocorrendo no leste europeu atingindo profundamente o sistema educacional a partir do final dos anos noventa e nesta primeira década do século XXI.

4. TENDÊNCIAS RECENTES

A segunda metade do século XX foi profundamente fértil em mudanças no campo social, especialmente nas últimas décadas. As transformações políticas e econômicas tiveram profunda influência no campo da educação, e as recentes tendências da globalização e do capitalismo trazendo no seu bojo o neoliberalismo

⁴ Napoléon, *Vues Politiques*. Paris: Fayard, 1939, p.211-212.

⁵ Aulard, A. *Napoléon Ier et le monopole universitaire*. Paris: Colin, 1911, p.364.

⁶ Grant, Nigel. *Soviet Education*. Baltimore: Penguin, 1964, Drèze, J. e Debelle, J. Concepções da Universidade. Fortaleza: UFC, 1983, p.103.

⁷ Grant, Nigel. *Soviet Education*. Baltimore: Penguin, 1964, Drèze, J. e Debelle, J. Concepções da Universidade. Fortaleza: UFC, 1983, p.103.

e a própria pós-modernidade com todas as suas contestações. Registra-se um crescimento sem precedentes no número de matrículas no ensino superior em todos os continentes. Recentemente, 1998, a UNESCO organizou a primeira Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Além da dimensão mundial, com a participação de mais de quatro mil pessoas e mais de 180 países se fizeram representar, todas as grandes questões da educação foram então abordadas. Da Conferência resultou um conjunto de documentos em que se expõem as grandes tendências da educação superior para o século XXI. Sinteticamente podemos afirmar a partir dos documentos que novas exigências e novos desafios se colocam no horizonte da universidade na entrada do novo milênio. Segundo a UNESCO as novas universidades necessitarão estar abertas às novas exigências de forma que os estudos se caracterizem por uma maior flexibilidade. Também devem preparar os estudantes para:

- serem capazes e desejarem contribuir à inovação demonstrando criatividade;
- serem capazes de enfrentar a incerteza;
- estarem animados do desejo e dotados de meios para que possam aprender ao longo de toda a vida;
- adquirirem uma sensibilidade social e aptidões para a comunicação ;
- serem capazes de levar os seus corpos discentes e docentes a trabalhar em equipe;
- estarem prontos para assumir responsabilidades
- terem espírito empreendedor
- a internacionalização do mercado de trabalho familiarizando-se com as diversas culturas;
- possuírem um leque de competências genéricas atingindo diversas disciplinas e domínios de competências profissionais que formem a base de diversas competências profissionais, especialmente nas novas tecnologias
- a necessidade de conhecimentos especializados⁸.

E a UNESCO define como princípio fundamental a relação entre educação e desenvolvimento social:

O ensino superior se esforça para encontrar um justo equilíbrio entre os vínculos que deve ter e a distância que deve guardar do mundo do trabalho....Quanto mais o saber se torna uma força produtiva mais o ensino superior deverá dar uma contribuição visível à economia e à sociedade⁹.

⁸ UNESCO, Tendências da Educação Superior para o Século XXI. Brasília:UNESCO - CRUB, 1999, p.331.

⁹ Idem; p.340.

Por outro lado constata-se os documentos da conferência que o contexto da globalização gerou uma multiplicidade de instituições e de formas de organização do ensino superior nos diferentes continentes e países, não se podendo mais falar de modelos universais, mas de modelos regionais e mesmo algumas universidades não encontram similar em outros países, assumindo características locais absolutamente próprias como afirmava documento da UNESCO publicado em 2008:

No século XXI as missões fundamentais do ensino superior são especialmente de assegurar formação de professores qualificados destinados a exercer no seio dos sistemas educacionais melhores performances, oferecer uma educação de qualidade formando cidadãos responsáveis, assegurando uma formação ao longo de toda a vida para favorecer o empreendedorismo e aquisição de competências profissionais e conduzir atividades de pesquisa e de inovação. Para atingir esta missão o ensino superior deve enfrentar importantes desafios: alargar o acesso ao ensino superior e estabelecer laços mais estreitos com o mundo do trabalho, a comercialização crescente dos serviços da educação, o progresso do ensino além das fronteiras, o constante recurso à pesquisa para a tomada das decisões e a utilização de tecnologia de comunicação e informação, e a igualdade entre os sexos¹⁰.

Dentre os numerosos documentos da UNESCO e da União Europeia no período recente destaca-se a ideia de que a universidade embora tenha sido uma instituição tipicamente europeia, como centro de ensino e de pesquisa, e tenha sido inspirada na cultura daquele continente, atualmente se caracteriza por uma grande diversidade, devendo as antigas instituições enfrentar uma acirrada concorrência de instituições homólogas presentes nos cinco continentes.

O chamado acordo de Bolonha ao mesmo tempo em que representa uma tentativa de resposta da União Europeia ao novo contexto na entrada do século XXI, também sintetiza as novas tendências em nível continental, como uma proposta de referência para o mundo.

¹⁰ UNESCO, La contribution de l'enseignement supérieur au développement durable. www.unesco.org. consulta feita no dia 8 de julho de 2008. [Versão do autor]. Ver também : « L'action de l'UNESCO dans le cadre du suivi de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (1998-2005) Un bref aperçu. Consulta ao mesmo portal, feita na mesma data.

5. O ACORDO DE BOLONHA

Uma breve síntese das recentes medidas tomadas pela União Européia nos últimos dez anos e, portanto, logo após a Conferência Mundial da Educação Superior de Paris, indica importantes tendências e sinaliza os rumos da educação superior para as próximas décadas. Está se configurando um novo espaço internacional da educação superior, onde a Europa pretende conservar sua posição de vanguarda.

O chamado acordo de Bolonha foi precedido pela Declaração de Paris de 1998, assinada pela Itália, França, Alemanha e Reino Unido e visava criar “um espaço europeu de ensino superior”. Posteriormente a Declaração que assinala o primeiro grande passo propriamente dito, foi assinada por 29 países em 1999 em Bolonha, visava “adquirir um grau de atração mundial, semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica”.

A concepção fundamental é de que o ensino superior seja considerado o principal motor para um desenvolvimento sustentado. Trata-se fundamentalmente de preparar mais diretamente para o trabalho e visa um aumento da produtividade inserindo a educação dentro das concepções econômicas vigentes, notadamente no pensamento neoliberal sendo o mercado o elemento determinante. Dada a relevância do Acordo de Bologna, inserimos elementos básicos para a sua compreensão.

A declaração de Bolonha, segundo Lima, destaca como objetivos fundamentais:

1. Adoção de um sistema de graus facilmente compreensível e comparável e implementação de suplemento de diplomas;
2. Adoção de um sistema de ensino baseado em três ciclos fundamentais graduado e pós-graduação, sendo que a graduação terá uma duração mínima de 3 anos, compreendendo a pós-graduação os níveis de mestre (dois anos) e doutor (3 anos);
3. Estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos;
4. Promoção da mobilidade de estudantes e professores e pessoal administrativo, valorizando o passado num contexto diverso daquele da sua origem;
5. Promoção da cooperação européia na certificação da qualidade do ensino superior visando critérios e metodologia compatíveis;
6. Promoção da dimensão européia no ensino superior (desenvolvimento curricular e conteúdos, cooperação entre instituições, programas integrados de estudos etc.
7. Enraizar a aprendizagem ao longo da vida;
8. Envolvimento das instituições de ensino superior e dos estudantes como parceiros essenciais do Processo de Bolonha;

9. Promoção mundial do Espaço Europeu de Ensino Superior;
10. Promoção de sinergias entre a Área Européia de Ensino Superior e a Área Européia de Investigação¹¹.

Trata-se fundamentalmente de um projeto transnacional, constituindo de certa forma uma agenda globalmente estruturada para a educação a partir dos princípios da economia. Segundo Lima¹², e outros autores o modelo:

- Insiste na comparabilidade dos graus de certa forma estão implícitos esquemas concorrenciais entre os países o passo seguinte será a instalação de instrumentos de regulação e avaliações transnacionais;
- Estabelece um sistema que revê também as questões internas atingindo a pedagogia e as questões internas as didáticas;
- Rompe os modelos tradicionais e a universidade assume fortemente o papel de prestadora de serviços;
- Parte de um pensamento eurocentrista e dominador baseado na centralidade das tradições culturais e científicas da Europa;
- Cria um modelo de supervisão estruturando os estudos num esquema 3 – 2 – 3, ou seja: 3 anos de estudos de graduação; 2 anos de mestrado e 3 de doutorado.

Pode-se afirmar com certeza que está ocorrendo uma revolução na educação superior européia que pretende ser parâmetro para o mundo, com uma crescente e determinante influência da economia e do pensamento neoliberal sobre a universidade e todo o processo de educação, mas especialmente sobre o ensino superior.

A partir desta realidade, pretendemos analisar a seguir como se coloca a questão dos modelos de universidade e de instituições do ensino superior no Brasil?

6. O CONTEXTO BRASILEIRO

Tendo surgido tardiamente às instituições de ensino superior no Brasil, não chegam propriamente a caracterizar um modelo durante o período imperial, considerando que na colônia praticamente inexistiram escolas e classes deste nível. O que mais se aproximava de uma universidade ou instituição de ensino superior eram os colégios dos jesuítas, mas jamais foram organizados e constituíram propriamente uma universidade, ao contrário das colônias espanholas que muito cedo criaram universidades e praticamente a criação destas instituições acompanhava o processo de ocupação e colonização do território hispano-americano.

¹¹ A presente síntese foi realizada a partir de www.unl.pt Processo de Bolonha. Consulta realizada em 8 de julho de 08.

¹² Lima, Licínio. *O Caso do Espaço Europeu do Ensino Superior*. In Coletivo. *O DNA da Educação*. São Paulo: Instituto DNA Brasil, 2006, p.59 e ss.

6.1. Os modelos tradicionais

Somente com a vinda da família real (1808) são criadas as primeiras cadeiras, aulas e instituições de ensino superior. Aqui se deve registrar a forma sui generis de se constituírem sendo denominadas e organizadas como Instituições Isoladas, denominação que prevalecerá por longo tempo adentrando o século XX.

No império, a questão da universidade, assim como a própria educação não era algo central. Somente com a República, o problema se coloca abertamente e no início do século XX registramos as primeiras tentativas de criação de universidade bem como alguma expansão do ensino superior. Assim na década de 1920 temos as primeiras universidades organizadas que sobrevivem até os dias de hoje. Contudo, sua expansão é lenta e somente na segunda metade do século passado o ensino superior atingirá todos os Estados da Federação.

O país vai conviver desde o início da criação das universidades com instituições públicas e privadas, embora no Império esta questão se colocasse de outra forma, pois não havia políticas definidas para o setor.

Qual o modelo dominante?

Em um país dependente também os modelos são dependentes e nunca se emanciparam dos países centrais. Durante significativa parte do período colonial e ao longo de todo o império predominou o que se chamou de dependência divergente, ou seja, sob o ponto de vista econômico a colônia e depois o país dependiam da Inglaterra, como mostram os numerosos acordos, e sob o ponto de vista cultural, havia uma dependência da França. Esta situação de certa forma perdura até o século XX.

Pode-se dizer que é na década de 1930, com o estabelecimento de novas políticas que gradativamente passamos a uma dependência pluricêntrica que perdura até os dias atuais, destacando-se especialmente o papel central ocupado pelos Estados Unidos, mas permanece ainda uma forte dependência de países como a França, a Inglaterra notadamente. Esta dependência estendeu-se para a área cultural e educacional. As recentes reformas de educação, notadamente a lei 5540 de 1968 bem como a lei 5692 de 1971 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394, de 1996 são fortemente influenciadas pela ação dos Estados Unidos. Algumas delas foram até mesmo gestadas dentro do território e das universidades daquele país.

Quando do surgimento das primeiras universidades no país não se pode falar de um modelo único, mas de elementos e contribuições de diferentes culturas e origens. Cunha destaca que as primeiras universidades - Rio de Janeiro em 1920 e Minas Gerais em 1927 – se caracterizavam pela aglutinação de instituições e

pela justaposição das faculdades que anteriormente existiam isoladamente¹³. Não constituem, portanto, um conjunto harmônico, mas eram instituições paralelas. E mais ainda o mesmo autor destaca que a criação da Universidade do Rio de Janeiro

foi a tentativa de estabelecer o modelo universitário antes que os estados multiplicassem fatos consumados, dificultando o controle pelo poder central, é possível que a criação da Universidade de Minas Gerais tenha mostrado que regulamentos eram necessários mais do que paradigmas¹⁴.

Na prática, aquelas universidades eram mais um conglomerados de escolas do que propriamente universidades e não correspondiam ao modelo de universidade que se esperava. Tratava-se de instituições atomizadas e dispersas e forçosamente agregada sem que a reitoria conseguisse dar um caráter de integração às antigas faculdades isoladas¹⁵.

As primeiras universidades que se aproximam dos modelos vigentes surgiram nas décadas seguintes com a criação da Universidade de São Paulo (1934) e a implantação das Pontifícias Universidades Católicas, nas décadas de 1940 e 1950, com a instalação da PUC do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Rio Grande do Sul e de Campinas.

A federalização de outras instituições na década de 1950, e o surgimento de algumas outras, fez com que aos poucos se configurasse uma rede de instituições que embora não se caracterizassem por uma forte homogeneidade, guardavam alguns grandes traços comuns que as aproximava dos modelos europeus e norte-americanos dominantes então no cenário mundial.

No caso da universidade brasileira não há propriamente um modelo comum, mas elementos dominantes proveniente de diversas influências. Assim podemos destacar a influência do modelo napoleônico e francês na divisão de algumas universidades em faculdades, na exigência de criar faculdades que atribuíssem um diploma para o exercício de cada profissão com reconhecimento do Estado, e, por fim, na formação dos quadros políticos e técnicos que o Estado necessitava para a administração pública¹⁶:

Com a criação da universidade imperial por Napoleão (1806) surgiu uma ruptura com a concepção tradicional: A universidade tinha a proteção do Estado e era posta a serviço do regime para formar a elite que se necessitava, perdendo sua autonomia¹⁷.

¹³ **Cunha**, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986, p.213

¹⁴ **Cunha**, Luiz Antônio, *A Universidade Temporã*. p.213-214

¹⁵ A este respeito ver a análise de Cunha na obra supracitada.

¹⁶ Ver **Wanderley**, Luiz Eduardo. *O que é universidade*. 4ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985

¹⁷ **Wanderley**, Luiz Eduardo, p.19

Tal fenômeno foi extremamente presente no período militar com as idéias hobbesianas de Estado e a submissão da universidade ao sistema e ao regime político, como mostram as reformas do final dos anos sessenta que redefinem, portanto, o papel ideológico da universidade colocando-as a serviço do sistema.

Contudo se esta influência foi marcante, não foi exclusiva e à medida que se aceita que a universidade deve se constituir em um centro de pesquisa se observam influências marcantes do modelo humboldtiano ou alemão, ou como diria Jaspers, a universidade deveria ser uma comunidade de pesquisadores. Este fenômeno se torna mais claro a partir dos anos setenta.

Paralelo ao que acabamos de mencionar deve-se destacar que a reforma de 1968 tenta de alguma maneira oficializar traços do modelo norte-americano, ou melhor, elementos de um determinado tipo de universidade dos Estados Unidos. As reformas estruturais propostas como a centralização, a divisão em centros, a departamentalização, implantadas naquela época, trazem características marcantes dos padrões daquele país. Tentou-se reunir a dependência econômica à cultural, caminhando para uma dependência convergente.

Deve-se destacar ainda que no período se registra uma expansão descontrolada e de baixa qualidade, fazendo com que se multipliquem as instituições isoladas, vistas como excepcionalidade, na lei 5540, mas será especialmente através delas que teremos a expansão das instituições e do ensino superior naquele momento.

Cabe ainda observar que as Pontifícias Universidades Católicas se aproximam dos modelos tradicionais das universidades medievais tanto pela sua missão como pelas grandes linhas da sua estrutura.

Pode-se concluir esta parte afirmando que há grandes traços nas universidades que guardam elementos da universidade francesa, outros da universidade alemã e das universidades tradicionais e também mais recentemente da universidade dos Estados Unidos. As faculdades, escolas, institutos isolados ou faculdades integradas não chegam a configurar um sistema e há uma variedade de constituição e estruturas.

A partir deste quadro, a seguir mostraremos como se configura a atual conjuntura e as tendências recentes notadamente a partir do final do século passado e primeiros anos do novo.

6.2. O modelo emergente: a diversidade institucional

A última década do século passado, marcada por profundas mudanças em todos os campos também atingiu diretamente a educação superior.

Destacamos a seguir, o que nos parece serem, as grandes tendências recentes, inserindo alguns elementos da conjuntura internacional, considerando seus reflexos diretos sobre a educação superior brasileira:

a) A internacionalização da educação. Acompanhando o processo de globalização, as universidades sofreram uma profunda influência e um dos fenômenos mais marcantes dos novos tempos é a chamada internacionalização, que levou a um neocolonialismo na educação superior. Segundo Morosini (2008) a internacionalização é um “esforço sistemático que tem por objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho.”¹⁸ No caso brasileiro está gerando um claro neocolonialismo na educação. Este pode ser caracterizado como

uma nova era de poder e influência, na qual corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades procuram dominar o mercado do conhecimento não só por razões políticas e ideológicas, mas principalmente por ganhos comerciais¹⁹.

b) O modelo europeu: Trata-se da nova concepção fundamentada a partir das recentes tendências da União Européia, caracterizada acima como acordo de Bolonha, seguido posteriormente das declarações de Lisboa, Praga, Berlim e a Conferência de Bergen, que deram prosseguimento ao estabelecido inicialmente em Paris e Bolonha, no sentido de criar um espaço europeu de educação superior.

Cabe destacar, que existe uma estreita correlação entre o contexto acima descrito e as novas propostas e tendências em nível nacional.

c) A universidade a serviço: Talvez a mais significativa das mudanças no mundo da universidade tenha ocorrido de fora para dentro: a linguagem acadêmica foi invadida pela linguagem da empresa, da administração, do comércio, do trabalho, do mercado. A mercantilização invadiu o mundo da educação e o pensamento neoliberal propagou seus princípios no mundo da academia atingindo toda a sua estrutura.

O contexto da globalização e do neoliberalismo obrigou a universidade a uma abertura ao mundo do capital e assim com a perspectiva de que o mundo é um grande mercado, a educação passa a ser vista como uma moeda de troca, e um produto a ser disputado no vasto universo dos negócios. A mercantilização da educação leva ao neocolonialismo no ensino superior. Segundo Ristoff e Giolo, o enquadramento do ensino superior às regras do mercado, a privatização

¹⁸ MOROSINI, Marília et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERS/RIES, 2003.

¹⁹ Morosini, Marília. Internacionalização da Educação Superior. In :Morosini, Marília (Editora Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vol.2. Brasília: INEP/RIES, p.97.

do patrimônio nacional e livre circulação de capital em áreas sociais como a educação a saúde e outros. A insegurança no mundo do trabalho leva amplos setores sociais a buscar segurança num diploma universitário.²⁰ Segundo estes autores a educação se torna uma área de negócios ágil e competitiva em que a iniciativa privada satisfaz as tendências do mercado.

d) A LDB 9394 de 1996. Após longos anos a lei aprovada sintetizava as tensões de então. A discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proporcionou amplo debate tornando claras as diferentes tendências e posições face aos relevantes acontecimentos daquele período. A LDB e algumas leis que se seguiram são importante marco na mudança da educação superior brasileira, nem tanto por aquilo que explicita, mas, sobretudo, por ter impedido um projeto de mudança e comprometimento da educação brasileira e pelas brechas que propiciou ao capital e setores privados.

Segundo o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação superior nacional tem por finalidade:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhes ainda formação contínua;
- incentivar o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento sobre o homem e o meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;
- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a conseqüente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente em particular os nacionais e regionais; prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com ela relações de reciprocidade;

²⁰ Ristoff, Dilvo e Giolo, Jaime. “A educação superior no Brasil – Panorama Geral in INEP, *Educação superior Brasileira: Sergipe*. MEC/INEP, 2006, p.20.

- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição ²¹.

A partir das mudanças introduzidas pela LDB observa-se que o sistema se estrutura em IES universitárias e não universitárias. As universidades podem ser simplesmente universidades ou universidades especializadas. Logo abaixo destas estão os centros universitários, que se distinguem daquelas especialmente pela não obrigatoriedade da pesquisa e também podem ser centros universitários especializados. As demais IES são denominadas de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Centros de Educação Tecnológica (CETs), Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores de Educação. Todas as IES poderão oferecer cursos de Graduação, Sequencial e Pós-Graduação, por sua vez os cursos de graduação podem ser de Bacharelado, de Licenciatura e de Tecnologia. Por outro lado, os cursos sequenciais têm possibilidade de serem de formação específica ou complementar. Em relação à Pós-graduação continua dividida em *Lato Sensu* (especialização) e *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado).

A estruturação proposta oculta algo fundamental: somente as universidades estão obrigadas e devem necessariamente desenvolver a pesquisa e vinculando o ensino àquela. Legalmente foi estabelecido um sistema de IES de pesquisa e IES de ensino que podem ser centros universitários, que gozam de significativa autonomia na área acadêmica e outras modelos de instituições.

e) A lei 9.870 de 1999.

Um passo extremamente importante foi dado com a Lei 9.870 de 23 de novembro de 1999 que ratificou a possibilidade de IES operarem com fins lucrativos. Estava aberta uma nova frente de investimentos e interesses ao capital privado. O neoliberalismo chegava ao ensino superior com força anteriormente não vista.

f) As Faculdades e os cursos de Tecnologia.

Emergem os cursos tecnológicos com vigor, apoiados pelos órgãos públicos, proliferando rapidamente. Difunde-se rapidamente a ideia de cursos de curta duração, visando a preparação de mão-de-obra diretamente para o mercado de trabalho. Os Centros de Educação Tecnológica são instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos

²¹ BRASIL. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Passo Fundo: Edupf, 1997: p.20.

e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada. A IES prepara para fazer.

g) Ensino à distância.

Inicialmente concebido em países com uma educação superior já consolidada era visto como uma complementação dos estudos superiores. Contudo no caso brasileiro tornou-se um substitutivo da educação presencial.

h) Os processos de avaliação.

Instalou-se um processo de avaliação em todos os níveis. A partir da pós-graduação *stricto sensu* expandiu-se para a graduação em todas as suas áreas. A lei de número 10.861 de 14 abril de 2004 institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, pela qual todos os cursos devem periodicamente ser submetidos a um processo de avaliação coordenado pelo Ministério da Educação.

i) A expansão acelerada.

Durante anos o ensino superior tivera um crescimento lento e controlado de suas instituições e matrículas. A partir dos anos 1994-1995 assiste-se a uma expansão desenfreada com um aumento expressivo do número de IES de cursos e programas tanto na pós-graduação, mas, especialmente na graduação e, portanto, das matrículas. Em 1991 existiam 922 IES com 6.644 cursos 1.868.529 matrículas²². Este números passaram 2270 IES em 2006, com 22.101 cursos de graduação presenciais, e 5.311.895 estudantes matriculados²³. Embora desejável a expansão, que ocorreu com programas como o PROUNI e REUNI, e outras ações dos governos com a retomada da criação e implantação de institutos, faculdades e universidades federais, nem sempre aconteceu com a qualidade desejada. Registra-se uma vulgarização do conceito de universidade com todas as implicações daí decorrentes. A multiplicação dos campi, se por um lado proporcionou que importantes camadas da população tivessem acesso à educação superior, por outro ainda carece da qualidade que tal nível exigiria.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado no dia 24 de abril de 2007 e contém cerca de quatro dezenas de medidas, entre elas o Decreto nº 6.096 que institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI .

As metas globais do REUNI são a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (§ 1º do art. 1º do Decreto nº 6.096).

²² Ristoff, Dilvo e Giolo, Jaime. “A educação superior no Brasil – Panorama Geral” In: *Educação superior Brasileira: Sergipe*. MEC/INEP, 2006, pp.14-20.

²³ MEC. *CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2006* MEC/INEP/DEAES dezembro de 2007.

j) Manutenção de numerosos elementos tradicionais.

A par das significativas transformações pelas quais passaram as IES, sem dúvida ainda predominam muitos elementos tradicionais e a inovação, a pesquisa, a construção do saber, as novas tecnologias ainda estão ausentes de muitas delas, que se assemelham aos modelos das instituições dos séculos passados.

k) Novas propostas.

Cabe por fim destacar que existem numerosos estudos e grupos que tem se ocupado da questão da universidade. Quando Ministro da Educação, Cristóvam Buarque realizou seminários visando uma reforma da universidade, projeto que em parte foi interrompida com a sua substituição à frente daquele órgão. Tem chamado a atenção a proposta do Reitor da Universidade da Bahia, denominada *Nova Universidade*, que seria caracterizada por um ciclo básico em ciências e humanidades para todos, seguindo de um bacharelado em grandes áreas ou um curso superior de tecnologia e para quem quisesse prosseguir haveria uma licenciatura ou um bacharelado acadêmico/profissional. Em nível de pós-graduação seriam mantidos os atuais níveis de mestrado e doutorado. Segundo o autor, estudos de maior amplitude não seriam comprometidos com uma profissionalização e haveria uma maior adaptação ao mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade. O Prof. Naomar também destacava que seria uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, para superar os atuais desafios, resultando em um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano como com o modelo Europeu (processo de Bolonha)”.²⁴

²⁴ A proposta da “Universidade Nova” foi lançada em meados de 2006, tendo o Prof. Naomar I Seminário Universidade Nova na UFBA em Salvador - BA e no final de março de 2007, o II Seminário Universidade Nova na UnB em Brasília – DF.

Quadro 2: Modelo Tradicional x Modelo emergente

| CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS | MODELO TRADICIONAL | MODELO EMERGENTE |
|----------------------------|---|--|
| Contexto internacional | Guerra Fria – Polarização Modelos europeus na universidade | Globalização Neocolonialismo no ensino superior |
| Contexto nacional | Autoritarismo e transição para democracia | Democracia liberal |
| Concepção geral | Formar agente social | Formar para o mercado de trabalho |
| | | |
| Doutrina dominante | Segurança Nacional | Neoliberalismo |
| Legislação | Lei 5540, (1968) e AIs | Lei 9394 (1996) 9870 (1999) e 10861 (2004) |
| Finalidade | Aspiração universal ao saber | preparação de mão-de-obra, lucro |
| Elemento determinante | Vida social, profissional | Mercado de trabalho |
| | | |
| Instituição Padrão | Universidade Clássica | Universidade e multiplicidade de IES |
| Princípios | Ensino Pesquisa Extensão Formar para a vida | Ensino pesquisa extensão produtividade Operacionalidade para o mercado, serviços |
| Linguagem | Acadêmica | Língua do mercado, empresarial |
| Acesso | Vestibular seletivo | Vestibular seletivo nas grandes instituições, nas demais pró-forma |
| IES | Uma rede restrita de IES Públicas e privadas | Uma rede diversificada de IES Crescimento acelerado do setor privado |
| Ensino | Ensino Presencial | Ensino Presencial e à distância |
| Avaliação | Na pós-graduação | Periódica em todos os cursos – SINAES |
| Acesso | Classe Média e Classe Alta Expansão Controlada | Classe Alta, Média e Setores das camadas populares Expansão acelerada |

Observa-se que mais uma vez são os fatores externos que determinam as concepções nacionais.

1) Proposta de reforma universitária 2005.

Dentro do contexto acima analisado, também o Governo Federal através do Ministério de Educação, protocolou uma proposta de reforma da educação superior. Como este projeto encontra-se em fase ainda de debates, certamente percorrerá um longo caminho. Por este motivo somente mencionamos o fato.

A partir da análise feita pensamos que gradativamente está se estabelecendo um novo paradigma do ensino superior brasileiro. A síntese abaixo de certa forma demonstra como tal vem ocorrendo.

CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

Analisando o atual panorama brasileiro observamos profundas transformações em relação ao ensino superior. Uma série de fatores históricos, e uma forte influência externa, vêm contribuindo para que se processe uma verdadeira mudança de paradigma do ensino superior em nível de país. Podemos afirmar que a partir da década de noventa há um processo em curso atingindo profundamente o modelo. Medidas políticas, e o denominado processo de globalização atingiram a universidade tanto na sua dinâmica interna, como na sua relação com a sociedade. Cabe, contudo, realçar que a universidade parece estar perdendo uma das suas características históricas: está deixando de ser uma instituição formadora de cultura e de pessoas para ceder expressivos espaços aos jogos dos interesses econômicos aceitando que o grande determinante seja o mercado, guiado pelas asas e princípios do neoliberalismo.

A universidade brasileira mostra-se mais uma vez dependente dos fatores externos. Os modelos norte-americanos e europeus são tomados como determinantes. O projeto é mais uma vez submeter adaptar a instituição à conjuntura internacional?

Estaria a universidade brasileira perdendo definitivamente seu caráter humanista? A política seria relegada mais uma vez a um papel secundário e desprovido de sentido? Será o mercado o determinante da nova ordem?

Analisando a história da universidade em nível mundial observamos que a instituição sobreviveu ao longo dos séculos quando preservou sua autonomia e os momentos mais sombrios foram vividos quando se submeteu a conjunturas e interesses políticos imediatistas do momento. O grande desafio parece colocar-se na fronteira entre as tarefas históricas e os problemas dos novos tempos, guardando um espaço para pensar o homem face às novas realidades, preservando o humanismo como referência para não gerar uma nova dependência e um neocolonialismo cultural como parece estar sendo proposto. É o mínimo que se pode esperar da instituição universitária em um país que teve um papel tão determinante na pedagogia emancipatória e libertadora durante o século XX. No momento em que o mundo parece estar vivendo uma passagem de civilização cabe à universidade definir qual o lugar do homem na nova etapa da história que se avizinha rapidamente. Um novo modelo de desenvolvimento e um outro humanismo passarão necessariamente pela universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULARD, A. **Napoléon 1er et le monopole universitaire**. Paris : Colin, 1911.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro:Francisco Alves,1986.

DRÈZE, J. e DEBELLE, J. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: UFC, 1983, p.33.

JASPERS, arl. Rossman, K.*Die Idee der Universitat*. Berlim-Göttingen-Heidelberg: Springer, 1961, In: Drèze, J. e Debelle, J. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: UFC, 1983, p. 49.

LIMA, Licínio. O Caso do Espaço Europeu do Ensino Superior. In: **Coletivo**. O DNA da Educação. São Paulo: Instituto DNA Brasil, 2006.

MOROSINI, Marília. Internacionalização da educação superior e qualidade. In: AUDY, Jorge Luis; MOROSINI, Marília. **Inovação e qualidade na universidade/Innovation and quality in the university**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 232-249.

NAPOLÉON, Vues. **Politiques**. Paris:Fayard, 1939, p. 211-212.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade Nove Séculos de História**. 2ª. Ed.; Passo Fundo: Ediupf, 2005.

RISTOFF, Dilvo e GIOLO, Jaime. INEP, **Educação superior Brasileira**: Sergipe. MEC 2006, p.14-20.

UNESCO. **Tendências da Educação Superior para o Século XXI**. Brasília:UNESCO-CRUB, 1999.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade**. 4ª.Ed.São Paulo:Brasiliense,1985.

A UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE FORMAÇÃO OU COMO REINVENTAR A UNIVERSIDADE?

Pedro Gilberto Gomes, SJ¹

INTRODUÇÃO

Na gestão universitária há muito tempo venho colaborando no papel de reflexões a partir da experiência da Universidade. Aqui vou compartilhar parte dessas reflexões.

O tema deste painel é a universidade como lugar de formação. Entretanto, a questão da formação deve ser qualificada. Formação em quê e para quê. Não basta afirmar o fim da universidade, mas se deve explicitar no aqui e agora da educação superior qual a universidade que se deseja e necessita para este início de milênio.

Consoante a isso buscarei, nessa reflexão, levantar aspectos que poderiam apontar para um caminho de reinvenção da universidade numa perspectiva histórica. Em seguida, apontarei alguns entraves para o processo de reinvenção universitária. Termino com três aspectos que podem nos ajudar: a questão da inteligência competitiva, da gestão por processos e da gestão por projetos.

A PROPOSTA

Quando criada, no século XIII, a universidade articulava-se integralmente pela filosofia e pela teologia. Com o advento da ciência moderna, fragmentou-se não só o saber, mas a maneira de sua produção, transmissão e socialização. O crescente grau de especialização fez com que a universidade se fragmentasse em faculdades, centros, institutos e departamentos. Com administração centralizada, a universidade se transformou paradoxalmente numa federação, perdendo a sua inspiração original.

Hoje, parece que a universidade sente a necessidade de se reinventar, e a retomada de sua inspiração original surge como uma possibilidade de reinvenção. Não como uma volta idílica ao passado, mas como um ponto de superação e de síntese.

A cada momento histórico, a instituição universitária precisou adaptar-se e graças a essa capacidade de adaptação, ela sobreviveu e atravessou incólume

¹ Pró-Reitor acadêmico da Unisinos – Brasil. E-mail: pgomes@unisinos.br

oito séculos de história. A dinâmica dessa adaptação parece ter sido aquela em que, frente ao desafio da realidade, a instituição se modifica e se exterioriza numa nova estruturação. Esta nova identidade, mais tarde, ao sofrer novos questionamentos decorrentes de uma realidade emergente, entra novamente em crise e, em resposta, precisará se reestruturar. E assim sucessivamente.

A situação atual é de crise. A universidade está passando por um novo problema, que exige uma tomada de posição firme e decisiva, como se proporá a adiante de parte daqueles que estão envolvidos no seu processo.

Frente a qualquer crise, as pessoas têm as mais variadas reações. A grande maioria a considera como um acontecimento terrível. Para outras, ela significa algo que possibilita o exercício pacífico da inteligência. Para Kerckhove

Uma crise é uma oportunidade de julgamento e um objeto de julgamento. Embora muitas crises sejam criadas por ocorrências verdadeiramente imprescindíveis, muitas nascem do colapso de velhos sistemas à medida que são substituídos por novos (2009, p. 90).

Quer dizer, toda crise é uma possibilidade de crescimento e de inovação. Por isso, esse pensador canadense constata:

Perante uma crise, muitos perdem tempo a observar a velha ordem desmoronar-se, lastimando a sua sorte e lamentando o mundo que passou. Mas é preciso julgamento crítico em tempos críticos para perceber que o que interessa é o que vem aí. Então a tarefa de decidir é fácil, e fascinante (KERCKHOVE, 2009, p. 93).

Consoante a isso, devemos considerar o momento de crise atual como uma oportunidade para que a universidade se reinvente e inove no desempenho de sua missão multissécular. Superando a fragmentação histórica, ela é chamada a reencontrar o seu ponto de equilíbrio e o núcleo articulador de sua ação. Esse processo de reinvenção sustenta-se no tripé: nova forma de apresentar seus produtos, novos públicos e novos focos de atuação.

Para que um processo de reinvenção se instale, a universidade é chamada a entrar em si mesma para encontrar o seu “eu” mais profundo, tocar o seu cerne e sua identidade. Nessa aventura para dentro de si, urge que vá desbastando tudo aquilo que ao longo de seus 800 anos, foi se fixando em sua identidade nova que, significando a reinvenção é uma exigência substantiva no momento. É imperioso que a academia se desfaça dos acessórios que em cada momento histórico, foram

importantes para a realização de sua função social, mas que não fazem parte constitutiva de sua identidade. A partir daí, pode-se construir uma identidade nova que, significando a reinvenção da mesma para o século XXI, dê respostas as necessidades sociais hodiernas.

No caso brasileiro, a reforma de 1968 adaptou a universidade para aquele momento, consolidando um movimento de crescimento importante para o ensino superior. Hoje, os frutos dessa reforma estão se esgotando. O processo de reinvenção é uma exigência substantiva no momento.

Num mundo altamente desenvolvido e tecnológico, a universidade é desafiada para que defina as suas áreas prioritárias e o modo como estas devem estar articuladas de maneira a determinar um *continuum* formativo. Organizada em torno a algumas áreas, o processo vai da graduação ao mestrado e doutorado, passando pela especialização, o tecnológico e o sequencial, de formação específica ou complementar. Dada essa característica, tais áreas prioritárias exigem uma concepção a partir de carreiras profissionais, visando atender as necessidades sociais contemporâneas. Isso implica em dar força para a ação transdisciplinar no desenvolvimento de produtos e ações educativas.

Junto a uma ação transversal, universidade vê como imperioso o desafio de inovar na apresentação de seus produtos, tanto no formato quanto na linguagem. O modo de apresentá-los a sociedade ultrapassa o costume tradicional para assumir uma postura mais agressiva. Em lugar de esperar que a sociedade venha a instituição para buscar um produto (como se fosse um balcão de supermercado), a universidade interage com pessoas e organizações para descobrir suas reais e a melhor forma de supri-las.

Ao mesmo tempo, considerando a extrema concentração de players no campo da educação, o desafio será direcionar-se para públicos diferenciados e, ainda, escassamente atendidos. É importante e substancial que se contemplem as pessoas nas diversas fases de sua vida, da infância a senioridade. Para cada estágio, produtos distintos podem ser pensados e estruturados. Também na busca de novos públicos aparecem às empresas que articuladas com a universidade, terão as necessidades de formação atendidas de maneira mais específica.

Inovação universitária envolve, inclusive, focar de modo distinto a ação educativa para além do processo de ensino e pesquisa, ampliando o conceito de educação. Implica, portanto, compreender a assessoria, a prestação de serviço e a pesquisa aplicada como uma ação lidimamente educacional e que se insere no escopo da missão universitária.

ENTRAVES AO PROJETO DE REINVENÇÃO

Quanto se exterioriza a necessidade de reinvenção da universidade, simplifica-se, por vezes, um problema que é, por natureza, extremamente complexo. Os diversos segmentos que compõem o conjunto da comunidade universitária, refratários a mudanças e transformações, desenvolvem inúmeras estratégias, talvez a mais sutil, é a que se pode denominar *estratégia caracol*. É por demais conhecida a situação do caracol. Cada movimento que faz, cada deslocamento que realiza, transporta consigo a sua própria casa. Desse modo, por mais que se movimente, nunca procede a uma verdadeira mudança, pois carrega consigo as situações anteriores. Em sua vida, não há verdadeira transformação gerencial que se pretenda implementar. Com um agravante: tal estratégia pode configurar-se de duas maneiras, cada uma com suas características peculiares.

Um projeto de gestão que se objetiva inovador pode ser boicotado quando a situação anterior (a casa) é totalmente transportada para um novo ambiente.

Nesse sentido, todos os ideais com potencial de inovação são bloqueados pelas estruturas carcomidas de uma casa superada e cujas condições de sobrevivência estão comprometidas. Normalmente são modelos mentais que subsistem e que reinterpretam o novo que se gestou, subtraindo-lhe força e efetividade. Pode-se dizer que o segundo estágio dessa organização é pior do que o primeiro. Não goza das vantagens do modelo anterior, nem pode aproveitar os benefícios projetados para a mudança. Desse modo, melhor seria não ter o movimento.

Numa universidade, isso significa manter as estruturas arcaicas do setor universitário, com a mentalidade burocrática que emperra a novidade e a impede de aproveitar as oportunidades que a sociedade oferece para o seu desenvolvimento. A estrutura nova capta os movimentos sociais, mas o modelo social arraigado nos seus quadros administrativos médios e no corpo docente coopta a novidade, submetendo-a aos padrões estabelecidos desde sempre.

Algumas estruturas, muitas delas aderências adquiridas ao longo da história, cuja existência se confundiu com a essência mesma da universidade, permanecem ainda hoje com força de consistência. De meros acessórios, criados de acordo com determinadas conjunturas sociais, históricas e econômicas, adquiriram uma substantividade que obscureceu a identidade própria da universidade.

Contudo, muito dificilmente tal situação acontece na sua totalidade, pois os gestores da mudança, via de regra, estão atentos aos movimentos que tendem a frear o ímpeto inovador da instituição. Torna-se assim, muito difícil um transporte total na casa antiga para a nova situação.

A estratégia mais sutil configura-se no transporte daquilo que está no interior da casa. Aqui as consequências são de duas ordens: ou se constrói a nova casa de acordo com os móveis que se tem ou se tenta levar para dentro da casa nova todos os móveis antigos.

O primeiro movimento ocasiona apenas uma aparência de mudança. A casa, muito embora nova, mantém o projeto antigo, agora com nova força e mais resistente as intempéries. Simula-se uma transformação que, de fato, não existe. O novo estatuído é um simulacro, sem nenhuma novidade. Tudo permanece, em essência, como antes.

O segundo movimento cria uma anomalia e uma casa quase inabitável. O seu resultado será uma casa com cômodos abarrotados e cômodos vazios. Acontece a super lotação de setores, com processos inflacionados, e novos processos deixam de ser atendidos pela absoluta inadequação dos moveis a nova habitação.

Nesse particular, a estratégia do caracol consiste em não negar a inovação, mas gerenciá-la com a lógica do modelo anterior. Como tal gerenciamento é incompatível com a estrutura emergente, surgem as observações quanto a excelência do que se tinha e dos resultados que permitiam alcançar. *Choram-se as cebolas do Egito*. Como não há a coragem para propor uma volta ao passado, abundam vozes que advogam a utilização parcial de moveis antigos, com o argumento de que poderão contribuir para atingir as metas estabelecidas, salvando o modelo. Aqui reside o verdadeiro *Cavalo de Tróia* da gestão da inovação que se projeta para a organização.

A estratégia do caracol, nessa segunda maneira, é a mais comum nas instituições universitárias que pretendem gerir a inovação de modo compatível com as exigências do momento. Os melhores projetos e os mais sublimes desejos de mudança fazem água quando tal estratégia é posta em prática nas organizações.

Os assim chamados *móveis antigos* adquiram as mais diversas identidades. Tanto podem ser processos remanescentes da lógica anterior, quanto estruturas, modelos mentais e pessoas que conformavam a situação que o novo ambiente objetiva superar que condicionam os processos inovadores e fazem com que não atinjam os objetivos pretendidos. Entretanto, no que tange as pessoas, o exame deve ser feito com mais acuidade. O fato de terem trabalhado na estrutura anterior não configura uma inadequação ao novo e nem a necessidade de substituição. Entretanto, a recíproca é verdadeira. Elas somente devem ser mantidas e aproveitadas na lógica se demonstrarem a competência necessária para gerir processos de inovação dentro da organização. Competência é um substantivo transitivo. É sempre competência para alguma coisa. No caso,

competência para adequar-se às novas exigências organizacionais e contribuir para a consecução dos novos objetivos estratégicos. Caso contrário, são parte dos moveis e utensílios antigos, incompatíveis com o novo da instituição. São partes integrantes da estratégia do caracol.

Hoje, para as universidades que almejam gerir a inovação com a competência que a sociedade exige e dar resposta coerente às necessidades sociais, o equacionamento da estratégia do caracol reveste-se de significado substantivo. Identificar corretamente e desenvolver anticorpos para neutralizá-la é questão de vida ou morte para a instituição universitária.

Caso uma universidade queira realmente fazer diferença no mundo de hoje, ela possui o imperativo da gestão da inovação. Para fazer isso, necessita neutralizar a estratégia do caracol que subsiste, inatamente, no seu interior.

A INTELIGÊNCIA COMPETITIVA

Junto à neutralização da estratégia do caracol, impedimento para a inovação e reinvenção da universidade, a academia necessita criar mecanismos para vencer os desafios que lhe são impostos e, ao mesmo tempo, discernir quais as alternativas mais adequadas para o momento. Por exemplo, valer-se do concurso de pessoas representativas da sociedade e do mundo empresarial, respaldando as ações tendentes a contribuir para o desenvolvimento social sustentável. A novidade é uma transformação no processo comum da universidade se relacionar com a sociedade, assumindo esta o papel de co-promotora na discussão e disseminação de temas emergentes na área empresarial.

Outra ação para responder aos desafios da reinvenção passa pelo estabelecimento de um núcleo de inteligência competitiva. Compreende-se a inteligência competitiva como um processo sistemático e pró-ativo de coleta, análise e disseminação de informações necessárias à tomada de decisões estratégicas, que envolve um conjunto de habilidades e operações (raciocínio, memória, imaginação, sentimentos, comunicação) e faz uso de diferentes instrumentos (indivíduos e instituições, cultura da instituição, ferramentas tecnológicas), norteado pelos objetivos estratégicos da instituição.

O objetivo dessa ação é desenvolver um processo de inteligência competitiva na organização, de modo a proporcionar agilidade, competência e qualificação adequadas para responder as necessidades das partes interessadas. Esse objetivo envolve estruturar um processo sistemático de mapeamento de informações e análises estratégicas para a tomada de decisões dentro das organizações. No caso presente, a organização universitária.

GESTÃO POR PROCESSOS

Em virtude das aderências externas que a estrutura universitária recebeu ao longo de seus anos de existência, seus processos de gestão tornaram-se extremamente complexos e burocráticos. Este fato traz como condição indispensável para a reinvenção da universidade um esforço de simplificação dos processos internos da instituição, tornando-os mais ágeis e flexíveis. Evitar dinâmicas de retrabalho e de duplicação de esforços. Os alunos, principais interessados nas ofertas das universidades, necessitam pronto atendimento, sem burocracia nem demora. O mapeamento dos diversos processos institucionais ajudará na visualização do percurso a ser percorrido elidindo as voltas improdutivas. Simplificar trabalho não se identifica com informatização dos processos, pois os sistemas apenas produzem os passos que lhes são apresentados. Exteriorizar processos para cortar rotas desnecessárias é o primeiro passo para gerenciar os processos com eficácia e efetividade.

GESTÃO POR PROJETOS

Outro imperativo da reinvenção passa pela opção por uma gestão por projetos. Há que cuidar para não identificar gestão por projetos com gestão de projetos. Toda e qualquer instituição (mais ainda a universitária) é chamada a gerir projetos com competência a habilidade. Pelo contrário, a gestão por projetos entranha uma nova postura gerencial que implica, para a universidade, um modo novo de atuar. Por sua peculiaridade, questiona-se a possibilidade de organizar o gerenciamento da universidade apenas por projetos. Num sentido lato, um curso pode ser considerado um projeto. Entretanto a ele não se aplica as leis que regem um projeto propriamente dito (princípio, meio e fim). Desse modo, talvez fosse mais aplicável à universidade um modelo misto de gerenciamento. De um lado, dentro das rotinas do mundo universitário, haveria a gestão dos diversos cursos e programas. De outro, a identificação de projetos importantes para a sociedade que receberia uma gestão própria, adequada as exigências e rapidez do mundo contemporâneo. Aqui estariam reunidos a inteligência competitiva e os espaços privilegiados de inovação.

Resta salvaguardada a consciência de que, não importa o modelo de gestão escolhido e aplicado, a universidade deve gerenciar os seus diversos projetos com extrema competência e eficácia. A tradição universitária, com sua morosidade e complexidade, não tem primado nos últimos tempos, por gerir seus projetos de maneira adequada nem com resultados eficazes. Por isso, ela tem perdido tempo e dinheiro, sem devolver à sociedade aquilo que ela investiu na instituição.

CONCLUSÃO

Como se pode ver, tendo presente que o negócio da universidade é o processo educativo, a formação é parte constitutiva de sua identidade. O desafio do presente é determinar o conceito de educação nesse início de milênio, bem como estabelecer os parâmetros de formação que a sociedade exige hoje para atingir os seus objetivos de desenvolvimento humano e social. Portanto, um projeto de reinvenção da universidade implica, substancialmente. O equacionamento desses desafios.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura**: investigando a nova realidade eletrônica. São Paulo: Annablume, 2009.

CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUALIDADE NA GESTÃO: DESAFIOS PARA A UNIVERSIDADE¹

Maria Estela Dal Pai Franco²

Marília Costa Morosini³

INTRODUÇÃO

As mudanças que incidem sobre a universidade, nos últimos anos, além de pressionarem por políticas re-formatadoras se defrontam com cenários que repercutem nos processos e formatos institucionais, trazendo sucessivos desafios para uma gestão de qualidade. Por um lado, a universidade é uma das instituições que permanece praticamente intocável desde a idade média. Por outro lado, nos últimos anos, a universidade é alvo de questionamentos, dos mais diversos setores e grupos da sociedade, que exigem mudanças, sejam elas ancoradas na diversidade do acesso sob a lógica da inclusão, ou ainda no desenvolvimento científico e tecnológico, sob a lógica da inovação e da inserção internacional. Como lembra Delanty (2001), de uma instituição voltada à elite dominante, bacharelesca, com base em modelos neo-napoleônicos, humboldtianos ou mesmo contestadores e com as tradicionais funções de ensino, pesquisa e extensão, a universidade dos anos mais recentes adentra a internacionalização. Pode-se afirmar que as mudanças que recentemente incidem sobre a universidade são distintas da “quase intocável” instituição dos séculos precedentes. Nos dias de hoje existem universidades globais, universidades de classe internacional, modos de ensino que afetam a estrutura organizativa e de gestão da instituição e modalidades de gestão que possivelmente afetam os compromissos fundamentais da universidade, nos processos investigativos, de ensino-e de serviços. As tendências de internacionalização certamente se estendem e espalham seus critérios e conhecimentos pelo mundo globalizado.

As demandas recentes, além de pressionarem por políticas re-formatadoras da universidade, se defrontam com cenários desafiadores. É inevitável a pergunta

¹ Este artigo assenta-se em versão preliminar apresentada no XV Endipec - Encontro Nacional de Prática de Ensino. Belo Horizonte, UFMGerais, 20-23 de Abril de 2010 (FRANCO e MOROSINI, 2010) Colaboraram no levantamento de dados e legislação: Gustavo Schutz (graduação - PIBIC/UFRGS) e Cristina Zanettini Ribeiro (Mestrando UFRGS - Bolsa CNPq).

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS – Brasil. Email: medpf@orion.ufrgs.br

³ Coordenadora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS –Brasil. Email: marilia.morosini@pucrs.br

sobre os possíveis cenários futuros, sua universalidade, suas prevalências e influências, seus desdobramentos nas instituições e formatos, nas práticas de gestão, de ensino e de aprendizagem. Em tal contexto não surpreende que na corrente re-formatadora a universidade, se defronte com cenários desafiadores, com forte repercussão nos processos de gestão de qualidade.

No entorno deste quadro, o presente trabalho é assentado em resultados preliminares de estudos que captam aproximações entre documentos marcantes de políticas (ou com força política) internacionais e brasileiros sobre educação superior. O objetivo deste trabalho é identificar desafios para a gestão de qualidade na universidade, circunscritos pelos cenários da educação superior da OCDE-2008 e pelo documento interministerial, Brasil- 2003, que pontua a Reforma da Universidade Brasileira. A escolha do documento derivou de seus desdobramentos subseqüentes.

É justo na complementação do quadro acima, com tensões, forças que pontilham as políticas internacionais, as políticas públicas brasileiras e suas repercussões nas instituições de ensino superior que se inserem os desafios para a universidade.

Sob o ponto de vista metodológico cabem alguns esclarecimentos: 1) os estudos que subsidiam o presente trabalho e dos quais ele se desdobra são desenvolvidos no âmbito de grupos de pesquisa que investigam a educação superior e que discutem políticas públicas brasileira em suas inserções internacionais (FRANCO, 2009; MOROSINI, 2009); 2) o documento brasileiro escolhido para análise teve como critério seletivo a sua força política, geradora de ações políticas subseqüentes, que têm re-formatado a educação superior brasileira, mesmo que as mudanças não tenham a legitimação de uma lei orgânica de reforma universitária, mas sim de políticas que estão sendo implantadas (BRASIL,2003; BRASIL 2003b) o documento internacional escolhido reflete também força política, considerando o espaço que a OCDE tem assumido em âmbito internacional (OCDE, 2008a; OCDE, 2008b); 4) a análise documental foi a abordagem analítica selecionada, complementada por estatísticas oficiais.

CENÁRIOS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A OCDE, nos últimos anos, tem capitaneado discussões sobre educação superior. Em dezembro de 2008, em sua sede de Paris, realizou o seminário: *Higher Education to 2030* e buscou responder as seguintes questões: Quais as opções e oportunidades de políticas para responder aos

principais desafios do futuro da educação superior em termos de acesso, capacidade e aquisição? Como a expansão da educação superior influencia a redução das iniquidades sociais? Como podem ser financiados os desafios da educação superior? Como a globalização influencia o papel e a governança do futuro da educação superior.

Para responder a estas perguntas foram pensados quatro possíveis cenários e suas imbricações. O primeiro cenário para a educação superior seria o do predomínio de redes colaborativas; o segundo seria o predomínio dos interesses da comunidade na educação superior; um terceiro cenário teria como predomínio a educação superior com novas responsabilidades públicas; e no último cenário a educação superior teria o predomínio do caráter comercial.

O cenário das *redes colaborativas* seria marcado pelo alto grau de internacionalização, por redes intensivas acadêmicas inter e entre IES e sociedades, adotando um modelo baseado na colaboração. Neste cenário também são registrados: a) mobilidade intensiva de alunos baseada na harmonização curricular; b) autonomia do estudante para escolher e montar seu currículo, atendendo convenções profissionais; c) estudos online e autonomia na aprendizagem; d) predomínio da língua inglesa; e) pesquisa internacional colaborativa; f) e socialização da pesquisa (internet / networking) que permita as IES de países subdesenvolvidos se beneficiarem do conhecimento produzido em regiões desenvolvidas.

O cenário da educação superior voltado à *Comunidade* seria marcado pelo predomínio da missão nacional e local e das necessidades da comunidade e da economia local. Neste cenário os acadêmicos seriam o centro institucional e teriam o controle dos processos de ensino e de pesquisa; IES de elite e alguns departamentos seriam internacionalizados e os primeiros em *rankings* nacionais; o financiamento adviria de autoridades e negócios locais. Existiria pouca diferença entre universidades e escolas /institutos politécnicos. Ambos teriam relações próximas com as indústrias para a capacitação inicial e continuada; o principal objetivo dos acadêmicos seria o ensino; a amplitude da pesquisa acadêmica seria focada em áreas determinadas: humanidades e ciências sociais, com o objetivo de preservação da cultura local: a pesquisa em áreas estratégicas seria realizada pelos governos e pesquisas colaborativas seriam efetivadas com países amigos.

O cenário da educação superior voltado a *Novas responsabilidades públicas* seria marcado por uma nova gestão pública guiada pelas forças do mercado e por incentivos financeiros; IES seriam autônomas, ou seja, legalmente

privadas. Recursos públicos seriam importantes para o orçamento, mas haveria captação de outros fundos como as taxas estudantis. O estudante seria considerado cliente; haveria prestação de contas das IES voltada aos interesses dos estudantes com base na qualidade do curso e na empregabilidade; a divisão entre IES e inter IES nas funções de ensino e pesquisa, a presença de feudos externos, de competição pelo financiamento e apoiados em comitês de pares seriam outras das características. Prestação de constas, transparência, eficiência e efetividade, *responsiveness* e visão de futuro são os padrões que estariam no *core* deste cenário.

O cenário da educação superior voltado ao *Comércio* seria marcado por competição global das IES, por fornecer serviços educacionais e serviços de pesquisa em base comercial. Haveria separação nítida entre as funções universitárias de ensino e pesquisa; *rankings* internacionais desempenhariam um importante papel na captação de recursos e de alunos. Os pesquisadores de mais alto padrão seriam disputados internacionalmente; a língua inglesa seria a língua predominante na comunicação da pesquisa e nos estudos de pós-graduação enquanto que o vocabulário local seria o predominante na função do ensino.

CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO QUALIFICADA

No Brasil a Educação Superior é recente se comparada com outras realidades. É, em torno de 1808 que se instauram os primeiros cursos de forte influência profissionalizante. Posteriormente, já no século XX, surgem as primeiras universidades, na década de 1970 é instituído o sistema de pós-graduação *stricto sensu* e somente a partir da reforma de 1968 – Lei 5 540/96, é normatizada a função de pesquisa como cerne da universidade.

Em que pesem mudanças significativas ao longo das últimas décadas, alguns documentos acenam para a inserção das mudanças num projeto maior, tanto no plano de ideário como no plano técnico-executivo. É o que se depreende do documento *Uma Escola do Tamanho Brasil*, no qual se destacam compromisso e propostas. Entre os compromissos menciona-se: promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país; consolidação das instituições públicas como referência para as demais; expansão da oferta de vagas, em especial do setor público e cursos noturnos; ampliação do financiamento público ao setor público; ampliação do crédito educativo, criação de programas

de bolsas universitárias com recursos não vinculados constitucionalmente à educação; defesa de princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (PALOCCI, 2002, p.21). As propostas convergem para: expansão de vagas e oferta de ensino público, autonomia, gestão democrática e distribuição regional, acesso e evasão, educação a distância, iniciação científica e docente, revisão do sistema de avaliação, de carreiras docentes e de salários, representatividade do Conselho Nacional de Educação (CNE), financiamento ao estudante, bibliotecas, hospitais universitários, fundações de apoio e relações entre universidade, emprego e difusão tecnológica.

O documento mencionado, bem como a realidade brasileira clamavam por uma reforma universitária, para enfrentar a crise das universidades federais e orientar o desenvolvimento da educação superior no sentido da construção do Brasil ao longo do século XXI. Com tal objetivo, em 20 de outubro de 2003 foi criado um GT Interministerial composto por membros da Casa Civil, da Secretaria-Geral da Presidência da República (SGPR) e dos Ministérios da Ciência e Tecnologia (MCT), do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP), da Fazenda e da Educação (MEC). No final de 2003 o GT entregou o documento “*Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira*” no qual são apontados como motes: ampliar a oferta de cursos e vagas nas universidades públicas, federais, estaduais e municipais, com qualidade; possibilitar a inclusão e permanência de jovens sem recursos pessoais nas universidades públicas; e promover a responsabilidade social da universidade (BRASIL, 2003).

São afirmados como ações emergenciais para a plenitude das funções da universidade: a) formular e implementar as diretrizes de um plano emergencial para equacionar e superar o endividamento progressivo junto aos fornecedores, combinado com a elevação dos recursos para os custos operacionais; b) abrir concursos para preencher as vagas de professores e servidores, originadas por demissões, aposentadorias e exonerações, não preenchidas ao longo dos últimos dez anos, e para substituir os professores contratados em caráter temporário por professores efetivos. Assegurar ainda recursos para cobrir os déficits em manutenção e investimento; c) outorgar autonomia para garantir às universidades federais o uso mais racional de recursos, maior eficiência no seu gerenciamento e liberdade para captar e aplicar recursos extra-orçamentários, além da autonomia didático-pedagógica; d) garantir novas vagas: concedendo bolsas de aproveitamento e regionalização para a contratação de doutores que desejam se dedicar ao magistério, especialmente nas licenciaturas em física,

matemática, biologia, química, nos locais carentes de pessoal com formação superior; adotando critérios de regionalização e interiorização na política com abertura de vagas para concursos, juntamente com um auxílio para implantação de novas linhas de pesquisa para esses novos contratados, e reintegrando aposentados às atividades das universidades federais, mediante a implementação de um programa especial de bolsas de excelência. Além disto, para recompor os quadros de pessoal, estariam sendo autorizadas 14.400 vagas (BRASIL, 2003).

Além de serem reiterados alguns pontos do documento de 2002, antes citado, no documento interministerial em apreço é afirmada a importância do ensino superior público federal e seu espaço de referência nas perspectivas vislumbradas para o ensino superior brasileiro. Depreende-se o papel estratégico da universidade nos eixos das instituições públicas como referência, da expansão da oferta de vagas, da ampliação do financiamento público, da ampliação do crédito educativo, das bolsas universitárias e da gratuidade do ensino público superior.

Fica claro que o documento antevê um cenário de expansão para a educação superior brasileira e as mudanças acima referidas são consideradas essenciais sob o suposto de que permitiriam à universidade a consecução de pontos vinculados à qualidade: o desenvolvimento da produção acadêmica no ritmo imposto pela velocidade do avanço do conhecimento em todas as áreas; a produção de conhecimento virtual; a solução de problemas, especialmente os éticos, ecológicos, sociais, científicos e tecnológicos, da civilização contemporânea; a credibilidade e legitimidade dos diplomas universitários; e o conviver com o saber internacional no mundo globalizado, ao mesmo tempo em que não se desligaria da realidade circundante. É importante frisar que o documento ressalta a importância da autonomia nas universidades federais e aponta linhas de ação que possam complementar recursos e redesenhar o quadro atual. Um outro ponto a ressaltar e que reforça a direção analítica assumida é o de que o Brasil se mantém no caminho da expansão da educação Superior, especialmente no contexto pós LDB 1996. É inegável que no Brasil, no contexto pós LDB 1996 houve um movimento expansionista o qual a partir de meados dos anos 2000 enveredou para uma expansão qualificada pela inclusão, se consideradas as políticas étnicas e de cotas. A análise do censo da Educação Superior mostra também que o crescimento ocorreu no âmbito do sistema e seus segmentos revelando tensões em relação à perda de espaço das universidades e ao crescimento das instituições privadas. A Rede UNIVERSITAS colaborou com o INEP na análise da expansão em 27 Estados Brasileiros, sendo que nove pontos foram ressaltados para entender o sistema de educação superior

brasileiro: 1) o crescimento do sistema; 2) o crescimento do sistema pela via das IES privadas; 3) a perda de espaço das universidades quando comparadas com outras organizações acadêmicas de ES; 4) a centralização progressiva do SES; 5) a concentração geográfica do SES; 6) a inserção social através da incorporação de outras formas desenvolvidas pelo setor privado; 7) o desequilíbrio de ofertas de formação profissional; 8) a ociosidade de vagas; 9) a qualificação das funções docentes (RISTOFF e GIOLO, 2006). O Censo da Educação Superior de 2006 (Brasil, 2007) registrou a existência no Brasil de 2.270 instituições de Educação Superior (IES), o que implica crescimento de 146,2 % em 10 anos. A Tabela 1, em anexo, mostra o crescimento por tipo de IES.

DESAFIOS NO E CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A constatação de que subsistem diferentes lógicas nas políticas públicas brasileiras e, até mesmo em diretrizes internacionais para a qualidade da educação superior reforça a ideia de que um dos principais desafios, desdobramento do processo de avaliação, é a construção de pontes entre as lógicas que subjazem aos conceitos de qualidade.

Os desafios no processo de avaliação da universidade e os conceitos de qualidade que os regem, com lógicas diferenciadas, terminam por possibilitar a emergência de novas modalidades organizativas. Estes desafios perpassam as especificidades dos cenários da Educação Superior, como pode ser observado na análise que segue.

Existem certamente pontos em comum entre o cenário Brasileiro e os cenários da OCDE, já revelados antecipadamente no documento Brasil-2003: a) expansão da educação superior qualificada, especialmente pela inclusão; b) a diversificação da educação superior como marco pós anos de 1990; c) os fortes investimentos em situações experienciais propícias para práticas educativas e novas modalidades institucionais; d) a flexibilização das políticas públicas contrabalançadas por mecanismos de controle avaliativos; e) o fortalecimento da carreira docente, tornando-a competitiva frente a outras carreiras; f) políticas mais precisas de proteção à educação superior brasileira de qualidade frente a cursos e IES internacionais.

Nesse documento, são sinalizadas e sugeridas questões fundamentais para o futuro da universidade, entre as quais: a) a definição e a *regulamentação de carreiras*, incluindo-se aqui aspectos como a duração dos cursos, a formação continuada, o sistema de créditos, o reconhecimento e mobilidade dos diplomas, o reconhecimento de notório saber adquirido em processos extra-universitários de aprendizagem, a implementação de novas carreiras e diplomas, as modalidades de pós-graduação, a introdução de técnicas de ensino a distância, regulação do

marco regulatório do ensino superior; b) as formas de ingresso nas atividades acadêmicas, incluindo novas turmas de vestibular e aspectos como as *quotas para minorias e portadores de necessidades especiais, a avaliação progressiva do desempenho pré-universitário e demais níveis*; c) os novos métodos de ensino e convivência universitária, incluindo a *universidade aberta e todas as formas de ensino a distancia, os reconhecimentos internacionais de saber, os ricos da mercantilização do ensino superior, a formação permanente e a validade dos diplomas*; d) a autonomia e os modelos da institucionalização do ensino superior, incluindo-se aqui a definição do Sistema Nacional de Ensino Superior, das categorias de cursos e instituições, dos conceitos de estatais, públicas, particulares, comunitárias, inclusive da gratuidade de todos ou para determinados cursos, das formas de financiamentos, dos modelos de gestão, da avaliação e credenciamento, da relação com o setor produtivo, da responsabilidade social, da internacionalização, da regionalização e interiorização das atividades acadêmicas.

Cabe mencionar que os cenários internacionais descritos, no caudal das políticas expansionistas brasileiras recentes, encontram ressonância em vários pontos:

- as políticas de avaliação e instituição do SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior⁴ que prevê a Avaliação Institucional (perfil e o significado da atuação das instituições), a Avaliação dos Cursos de Graduação, (instrumentos e visitas in loco para avaliação de programas e cursos de graduação) e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes (acompanhamento do processo de desempenho dos alunos); Um dos resultados da instituição do SINAES foi o aumento da demanda à Educação Superior, o que desembocou na expansão de instituições, cursos e matrículas.
- as redes colaborativas indicadas nos cenários internacionais aproximam-se de dois tipos distintos de estratégias colaborativas adotadas no país: a possibilidade de acesso ao ensino superior por meio da Universidade Aberta do Brasil, o que mostra uma política de expansão sob a lógica da inclusão e a integração regional-internacional representada pela UNILA- Universidade de Integração Latino Americana;
- o cenário do retorno aos valores comunitários tem pontos em comum, guarda alguma aproximação com criação de novas universidades com nítida inserção, como a UNIPAMPA, universidade criada nos anos recentes e com marcante inserção comunitária –regional. É inegável que existam universidades orientadas pelo comércio, verdadeiras máquinas de lucro e sobre a qual as políticas de controle avaliativo devem ser mais incisivas.

⁴A Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sinaes é sucedida por uma construção jurídica de um conjunto de leis, portarias e decretos que regulam a avaliação do sistema de ensino superior brasileiro.

Franco e Morosini (2005) cotejaram compromissos com dados, declarações e ações do governo, apontando quatro áreas que exigiriam ação compartilhada: base de apoio político, investimentos, internacionalização e avaliação. Tais pontos são compatíveis com o que a análise dos cenários, nos dois documentos e sinalizam desafios para o processo de avaliação da universidade que revela distintas lógicas refletidas na gestão institucional dos novos formatos organizativos e nos seus desdobramentos na vida institucional.

Um conjunto de enunciados mostra convergências para as seguintes categorias de desafios: construção de comunidades de aprendizagem, inclusão na sociedade de conhecimento crítico, desenvolvimento de práticas dialógicas interdisciplinares, enfrentamento de questões da educação contemporânea e convivência entre saberes internacionais e locais.

Em todas as categorias incide o desenvolvimento de novas modalidades organizativas com marcantes desafios para a gestão .

A categoria **desafios a gestão de novas modalidades organizativas**, tem como desdobramentos mudanças na formação de professores de modo que vivenciem situações de construção conjunta e compartilhada de conhecimentos sobre os alunos e sobre os conteúdos que deverão ser disponibilizados à eles. O processo avaliativo institucional exige critérios e indicadores nesta linha, tendo presente que em face as mudanças mais amplas da sociedade, as comunidades de aprendizagem não se esgotam nos muros da universidade e da escola, abarcando as ofertas de educação a distância para o ensino em seus diversos níveis e exige novas modalidades organizativas e abordagens de gestão especializadas. Acrescenta-se ainda as redes sociais disponíveis para todas as faixas etárias, redes estas agregadoras de pessoas com distintos interesses. Um desafio que se desdobra é o da disponibilização de serviços facilitadores da participação em comunidades com interesses comuns. É pertinente registrar que no cotejamento dos estudos mencionados são ressaltados descritores tais quais: participar de modo competente de grupos de trabalhos; promover e estimular a orientação para a busca do saber nas práticas educativas de sala de aula e fora dela; desenvolver a sensibilidade para os saberes construídos pelos mais distintos grupos, o que envolve orientação para aprendizagem permanente.

A categoria do *desafio de inclusão na sociedade de conhecimento crítico* envolve processos ação-reflexão. No cotejamento de estudos se destacam descritores tais quais entender que o conhecimento tem valores que transcendem o mercado e estes devem ser preservados. É nesta categoria que tem presença a inclusão digital, o uso de tecnologias informáticas, a educação

a distância, a produção de virtual de conhecimentos que implicam ampla gama de novas modalidades de ensino-aprendizagem. O desafio que se coloca é o de buscar pontos de compatibilização que tenham perspectivas críticas, especialmente em relação aos compromissos sociais da universidade, sem esquecer as práticas institucionais que preservem a responsabilidade social de uma gestão eficiente dos quadros humanos e de recursos necessários para cumprir a missão institucional..

A categoria do *desafio de desenvolvimento de práticas dialógicas e interdisciplinares*, envolve o saber do conhecimento disciplinar para construir o diálogo interdisciplinar; entender as aproximações e diferenças entre transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade; promover o entendimento de que o diálogo entre disciplinas é condição e consequência dos avanços do conhecimento hodiernos; desenvolver práticas construídas por diferentes docentes de diferentes especialidade; oferecimento de estágios curriculares desde os anos iniciais da formação profissional e sob diferentes modalidades e articulação de campos disciplinares. No plano das políticas públicas é notória a experiência de cursos de pós-graduação interdisciplinares, o que levou à criação de comitê específico nesta linha. O desafio que prevalece é o de construir espaços nos quais as experiências possam ser compartilhadas.

A categoria do *desafio de enfrentamento de questões da educação contemporânea* – A categoria subsume descritores tais quais: identificar e buscar a solução de problemas na sociedade contemporânea; pautar as decisões éticas no domínio do conhecimento e na crítica de seus interesses e consequências; desenvolver posturas de identificação de questões ecológicas e sensibilidade para captá-las tendo em vista valores de sobrevivência e de inclusão sócio-educacional; desenvolver uma educação pára a paz. As políticas públicas de hoje orientadas para a equidade no acesso, tais como o PROUNI para as IES privadas e as cotas para as IES públicas são promotoras do enfrentamento deste desafio.

A categoria do *desafio de convivência entre saberes internacionais e locais* - Nesta categoria são identificados descritores como o reconhecimento da crucialidade de conhecer saberes e fazeres do mundo desenvolvido e de diferentes sociedades para tecer os entrelaçamentos necessários à autodeterminação/interligação dos povos. A diversidade organizativa e de gestão de IES pode promover, mas também cercear esta convivência, exigindo como aliado o conhecimento crítico.

ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS

Os desafios para a gestão de qualidade na universidade, circunscritos pelos cenários da educação superior da OCDE-2008 e pelo documento interministerial, Brasil- 2003, que pontua a Reforma da Universidade Brasileira se apresentam nas distintas perspectivas de qualidade e nas lógicas, que a elas subjazem. São desafios distintos, mas que, também, apresentam pontos comuns no cotejamento entre os cenários internacionais e os assumidos na reestruturação da educação superior brasileira.

Na Educação Superior de hoje coexistem lógicas. Algumas estão mais próximas do isomorfismo, da comparabilidade e do avanço tecnológico, outras se apóiam em princípios de autonomia universitária e de emancipação do indivíduo e em princípios de equidade. As lógicas em tensão têm presença na formulação e decisão de políticas públicas e delas também emanam. Ao discutir as lógicas presentes nas políticas públicas da Educação Superior, Franco e Morosini (2005) mostram que mesmo as orientadas pelo isomorfismo e que favorecem a comparabilidade e o mercado podem ser submetidas a critérios maiores de justiça social e equidade:

As primeiras, por definição, supõem regramento e, mesmo que impregnadas pelos valores de uma sociedade, por um projeto de nação, supõem algum grau de intervenção sob os critérios da relevância, exequibilidade e pertinência. A segunda supõe a autodeterminação, que por sua vez exige a inclusão e a participação da comunidade acadêmica para não adentrar a seara da arbitrariedade. As primeiras se opõem ao arbitrário e caminham para a equidade. A segunda se opõe ao autoritarismo e caminha para a emancipação. Um novo projeto não prescinde das duas lógicas. Na sua raiz estão os princípios da igualdade e da liberdade. Seus compromissos com a inclusão e com o público passam pela relevância, exequibilidade e pertinência das ações, seja pelas diretrizes que atendem a diversidade constitutiva da educação superior brasileira e de suas demandas, seja pela autonomia da universidade e pela gestão democrática que estão no “core” do da universidade (Franco e Morosini, 2005, p. 35).

Resumindo, a análise dos cenários nos dois documentos sinaliza desafios para uma gestão de qualidade na universidade ligados às lógicas que subjazem aos cenários e que convergem para a gestão das comunidades de aprendizagem, da perspectiva de sociedade de conhecimento crítico, das práticas de diálogos

interdisciplinares; do enfrentamento de questões da educação contemporânea e da convivência entre saberes internacionais e locais. O estudo conclui que existem diferentes lógicas e desafios na gestão de qualidade, mas, também pontos em comum entre os cenários internacionais e os assumidos na reestruturação da educação superior brasileira. Ambos congregam desafios que implicam diálogo crítico na gestão da instituição e na construção de conceitos e práticas de qualidade que atendam aos compromissos da universidade AQUI resumo.

Os desafios para uma gestão de qualidade na universidade estão ligados, portanto, à lógica que subjaz aos cenários vislumbrados e convergem para a gestão das comunidades de aprendizagem, da perspectiva de sociedade de conhecimento crítico, das práticas de diálogos interdisciplinares; do enfrentamento de questões da educação contemporânea e da convivência entre saberes internacionais e locais.

Um dos pontos fundamentais que o estudo sinaliza é o de que nos cenários internacionais, nos cenários nacionais antecipados e concretizados por meio de inúmeras ações, os desafios enfrentados na gestão de qualidade parecem vincular-se à expansão da Educação Superior. A expansão é um caminho para maior equidade e possibilidades na “sociedade do conhecimento crítico” mesmo quando ela própria coloca desafios e tensões para a gestão de qualidade na educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Institui o Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior-IFES. Brasília: D. O. U de 21.10.2003 a . Seção1, p.3. Disponível em <www.mct.gov.br/legis/decretos > Acesso em: 20 mar. 2004.

_____. **Grupo de Trabalho Interministerial**. Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira, 2003 b .(Decreto de 20/10/2003).Brasília: SGPR/MCT /MP/MOG/MF/MEC) Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 03 dez. 2009.

BARROSO, J. **A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa-Unidade I&D de Ciências da Educação, 2006. 262p.

DELANTY,G. **Challenging knowledge: the university in the knowledge society**. UK: RSHE, 2001.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C.. Gestão Democrática e Autonomia Universitária: Educação Superior no Brasil e o Mercosul, In: SGUISSARDI, W. FRANCO, M.E.D.P.; MOROSINI, M.C. (Orgs). **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão**. Textos para Discussão. Série Documental n ° 20. Brasília, DF: Inep, 2005, p. 29-54.

FRANCO, M. E. D. P. Educação Superior e modelos Institucionais. In: MOROSINI, M. C. (Editora). Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (Recurso Eletrônico) . Porto Alegre, EdiPUCRS, 2009. (<http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/educacaosuperior.htm>) Res p.61-65. Publicação v-book artigo completo.

FRANCO, M. E.D. P.; MOROSINI, M. C. Cenários da Educação Superior e Desafios para o Ensino – Aprendizagem. **XV Endipe- Encontro Nacional de Prática de Ensino**. Belo Horizonte, UFMG, 20-23 de Abril de 2010, p. 01-12. CD ROM.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censos de Educação Superior 2001-2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>> Acesso em setembro de 2009.

MOROSINI, M. C. (Editora). Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (Recurso Eletrônico) .Porto Alegre, EdiPUCRS, 2009. ISSN 2176-5952 (<http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/educacaosuperior.htm>). Publicação v-book.

NEAVE, G. **Higher Education and Aspects of Transition**. *Higher Education Policy* (2006) 19, 1–5.

OCDE. **Centre for Educational Research and Innovation (CERI)**. Higher Education to 2030. v.1, Demography , 2008 a. Disponível em: www.oecd.org/edu/universityfutures. Acesso em 10.12.2009.

OCDE. **Center for Educational Research and Innovation (CERI)**. Four future Scenarios for Higher Education/Quatre scénarios sur l avenir de l'enseignement supérieur. 2008 b. Disponível em: www.oecd.org/edu/universityfutures. Acesso em 10.12.2009.

PALOCCI Filho, A.(Coord). **Uma Escola do Tamanho do Brasil**.(Programa de Governo). Partido dos Trabalhadores para o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), 2002. 24p.

RISTOFF e GIOLO; **Censo de Educação Superior Brasileira**. Brasília, INEP. 2006.

RISTOFF, D, GIOLO J. A educação superior no Brasil – Panorama geral. In: **Educação Superior Brasileira 1991-2004**. Brasília: INEP/MEC. 2006.

ANEXO

Tabela 1 - Crescimento e evolução das Instituições de Educação Superior brasileiras por categoria administrativa e tipo de instituição -1991-2008.

| ANO | IES | | | Universidades | Centros Universitários | Faculdades integradas | Faculdades Isoladas | CEFET/ CET/FAT CEFET/IFET Institutos Tecnológicos** |
|-------------------------|--------------|------------|--------------|---------------|---------------------------|--------------------------|------------------------|---|
| | Total | Pública | Privada | | | | | |
| | | | | | | Faculdades * | | |
| 1991 | 893 | 222 | 671 | 99 | 0 | 7 | 787 | 0 |
| 1996 | 922 | 211 | 711 | 136 | 0 | 143 | 643 | 0 |
| 1999 | 1 097 | 192 | 905 | 155 | 39 | 74 | 813 | 16 |
| 2002 | 1 637 | 195 | 1 442 | 162 | 77 | 105 | 1 240 | 53 |
| 2005 | 2 165 | 231 | 1 934 | 176 | 114 | 117 | 1 574 | 184 |
| 2006 | 2 270 | 248 | 2 022 | 178 | 119 | 116 | 1 649 | CET/FAT 208 |
| 2008 | 2 252 | 236 | 2 016 | 183 | 124 | Faculdades | 1 911 | CEFET/ IFET 34 |
| 1991/1996 D % | 3,2 | -5,0 | 6,0 | 37,4 | - | 1 942,8 | -18,3 | - |
| 1996/2005 D % | 134,8 | 9,5 | 172,0 | 29,41 | - | -18,2 | 144,8 | - |
| 2005/2008 D % | 4,0 | 2,1 | 4,2 | 3,9 | 8,7 | Faculdades | 13% | - |

Fontes: Censo da Educação Superior 1999, 2002, 2005, 2006, 2008 e sinopse 1995-2007 MEC/Inep/Deaes. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso 5 de novembro de 2010. (*) Devido a mudanças na tipologia de classificação, as faculdades isoladas e as faculdades integradas passaram a constituir uma única categoria: Faculdades. (**) Em 2008 somente CEFET/IFET estão nessa categoria. Os dados disponibilizados e as mudanças nos tipos de instituições tecnológicas dificultam a inferência do crescimento de IES.

UTOPIAS E EDUCAÇÃO: MOVIMENTOS E LUGARES NA UNIVERSIDADE POSSÍVEL

Cleoni Maria Barboza Fernandes¹

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?

Paulo Freire (2000, p.98)

Para que a universidade seja um instrumento de esperança, entretanto, é necessário que ela recupere esperança nela própria. Isso, significa compreender as dificuldades e as limitações da universidade, bem como formular uma nova proposta, novas estruturas e novos métodos de trabalho. Lutar pela defesa da universidade significa lutar pela transformação da universidade.

Cristóvam Buarque (1991, p.4)

INTRODUÇÃO

Manhã de outono, década de 90, um dia de sol ameno com o Minuano² – velho conhecido agitando o mar. Convidada por um colega da Fundação Universidade Federal de Rio Grande para um trabalho no Curso de Formação de Professores em serviço fiz pela primeira vez a travessia Rio Grande-São José do Norte em uma barca.

O trabalho realizado com os professores foi produtivo com discussões e proposições do próprio grupo para seu curso e suas práticas cotidianas. Na volta com o vento mais forte, com água respingando no convés, o meu medo foi vencido por uma pergunta que vem me inquietando: *Por que a Escola é que tem dar conta dos valores e da cidadania? É sempre ela a mencionada. O que estamos fazendo aqui?* Esta questão tem habitado minhas preocupações.

Parecia que nós da Universidade, acolhidos com afeto e ansiedade, estávamos como uma dádiva de alguém que se lembrara deles. Meu colega

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Integrante da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES. cleoni.fernandes@puers.br

² O Minuano é um vento frio e seco de origem polar (massa de ar polar), que penetra no Brasil pelo Rio Grande do Sul, temido e esperado, *seca até a alma*, ainda dizem os que fazem a lida no campo.

também percebeu e evocou na despedida a responsabilidade da Universidade com seu entorno. Mas a inquietude permaneceu comigo. Desde então, o que estava imerso no emaranhado de questões que envolvem nosso trabalho no cotidiano universitário, me impulsionaram para fazer essa discussão na Universidade.

Em outros textos, em pesquisas e em minha própria ação na sala de aula, tenho trabalhado com valores e tentado trabalhar com práticas cidadãs. Estou consciente de que a Universidade é uma instituição social, historicamente situada nas contradições e conflitos produzidos nos embates socioculturais e políticos, “enfim, de seus limites, de suas possibilidades, de seus desafios e de suas tarefas na hora presente da virada do século e do milênio”, Castanho (2000, p.13) ³.

Tratarei então, nesse texto, da possibilidade da Universidade de reinventar-se e reinventar utopias com a finalidade ético-existencial de preocupar-se *da* formação do ser humano. Assumo o risco da polissemia do termo formação, especialmente, em um momento como o que estamos vivendo, em uma sociedade individualista, imediatista e intolerante, o que mais agudiza, sob meu olhar, a necessidade de trabalharmos na Universidade a formação do ser humano e da reinvenção da cidadania Genro (2000).

Esses fragmentos que trago como epígrafe trazem desafios e interrogantes atualíssimos que me mobilizaram para pensar a Educação como um ato político em defesa da VIDA, vida que está fora e dentro da Universidade e, que não estando dentro, precisa adentrar, para pensar, para interrogar e interrogar-se. Nessa perspectiva, encaminho alguns interrogantes para pensar. Pensar a *vida* que fazemos e a *vida* que desejamos viver na Universidade.

Como a universidade pode assumir a formação de valores humanos em sua exigência ética e política? Como *formar* formadores *de professores em formação*, nos formando também? Como construir e experienciar a cidadania em nossas práticas cotidianas? Como produzir conhecimentos científicos e tecnológicos e valores humanos de um *conhecimento prudente para uma vida decente* Sousa Santos (1987).

Inspirada na leitura de Freitas (2005, p.4) em seu livro Uma Pós-Modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças, ousou me movimentar em um território movediço e contraditório como uma professora universitária que faz perguntas:

(...) como um filósofo ou sociólogo, que não sou, mas sim como um educador preocupado com o tempo presente e que tem a necessidade de situar-se no cenário global.

³ Para aprofundar a questão da Educação Superior, especialmente da historicidade da universidade, modelos e crise, recomendo o artigo de Sergio Castanho (In: VEIGA ; CASTANHO (orgs.), 2000): A Universidade entre o sim, o não e o talvez.

Sou educador e não filósofo. A vantagem é que não sendo filósofo, desconheço os riscos que correrei ao fazer certas afirmações, o que se por um lado me deixa menos preciso, por outro me deixa menos inibido para fazer as considerações que julgo necessárias neste momento (...).

MOVIMENTOS E MUDANÇAS

Na procura de sentido⁴ para outra universidade possível, a partir do lugar de professora *formadora de professores em formação*, o que me remete a constantes interrogações provocadas pela consciência de que pensar em valores humanos é indispensável. Entretanto, também consciente de que não basta só pensar, há que pensar o não pensado e agir na direção do que o pensamento projetou, com a sensibilidade à flor da pele, com emoção e um sentimento de pertença à humanidade do humano. Tenho encontrado na Teoria Pedagógica Antropológica de Freire – que visa a transformação para outra sociedade justa e solidária, uma possibilidade de pensar a universidade como um lugar de formação, com uma educação da sensibilidade e da generosidade humana que possa atender às demandas de um mundo marcado pela descartabilidade da vida, demarcando horizontes de projeto utópico.

Teoria esta que não está engessada epistemologicamente ou não se cristaliza como teoria ou método aplicável para resolver situações daquela época, enunciadas naquelas condições objetivas do mundo da vida e do trabalho. A obra de Freire é testemunho de sua coragem para a luta humanista de uma esperança que constrói a espera de um mundo mais justo, solidário em um projeto coletivo, em que a compreensão do inacabamento do ser humano e sua condição de humanidade – *ser mais* – favorecem e promovem possibilidades de novas/outras sínteses com outras teorias, fundadas na realidade sócio-histórica, política e cultural que está sendo vivida.

Nesse encontro de produção de sentido, antevejo a possibilidade que me permite pensar e agir na [re]significação constante, na medida em que a compreendo como Pedagogia que se faz Antropologia, Fernandes (1999) gerada na luta pela libertação dos oprimidos:

- a pessoa humana: **sua humanização;**
- organização da luta coletiva e dos enfrentamentos possíveis: **sua conscientização;**

⁴Aqui compreendida na concepção de Marilena Chauí: “O mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam a criação de novas expressões lingüísticas, a linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas” (CHAUI: 1998; p.149).

- processos de ação cultural, em movimentos de opções e decisões: **sua constituição política;**
- apropriação do conhecimento técnico e científico: **sua formação profissional cidadã.**

Assim, os interrogantes se incorporam nos movimentos da própria vida para respondê-los e novamente outros interrogantes serem produzidos, como nos diz Freire

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. [...] O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. (1987, p.29)

Para Freire, perguntar não é um jogo intelectualista ou mesmo uma pergunta retórica, é uma condição de ser humano, um ser de relações, que está no mundo e com o mundo.

Aprender a perguntar é aprender a viver a pergunta, a fortalecer a curiosidade epistemológica que é intencionada, mesmo que a resposta não esteja ao alcance do que estamos perguntando.

No livro *Uma Pedagogia da Pergunta* (1985), Freire e Faundez trazem uma contribuição fundante para a teoria e prática pedagógica Freireana (1985, p.49). Destacam a importância das perguntas que os seres humanos fazem e que estejam relacionadas à existência cotidiana, as quais possam provocar perguntas à própria sociedade, trazidas da inteireza do ser humano em seus gestos, corporeidade e pensamentos – tornando-se um caminho para um conhecimento emancipatório.

Nas falas de Faundez ao dialogar com Freire (1985, p.49 e p.51), a produção de sentido da importância da pergunta fica explicitada:

Fala de Faundez:

É necessário, no entanto, precisar a relação pergunta-ação, pergunta-resposta-ação. Acredito que você não pretenda que a relação entre toda a pergunta e uma ação deva ser uma relação direta. Há perguntas que são mediadoras, perguntas sobre perguntas, às quais se deve responder. [...] a tarefa da

filosofia e do conhecimento em geral não é tanto resolver, mas perguntar e perguntar bem.

Fala de Freire:

A questão nossa não é a burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar! A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência do mundo que é a radicalidade do ato de perguntar. Exatamente, quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se perde a capacidade assombrar-se, se burocratiza. Mas parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por isso implica ação, transformação. [...] Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana.

Na perspectiva de construir estes interrogantes, para além do jogo intelectualista e da pergunta retórica, buscando do lugar de onde falo, desejo problematizar meu posto *no cosmos* em relação com os outros, refazendo outras perguntas que me encaminham e me situam no país em que vivo – de tantas desigualdades sociais e que me desvelam *o problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível* para a própria humanidade.

Esse processo desumanizador manifesta-se nas múltiplas formas de *desumanização* que habita nosso cotidiano – entendendo este cotidiano como uma categoria de historicidade da história e não como um fragmento de análise dessa história.

Assim, imersa no meu tempo vivido, nele busco a radicalidade do tempo ainda por viver, *instigada* pelos problemas e pelos interrogantes deste tempo, para pensar o conhecimento, a ciência, a ética e a cidadania, em um mundo marcado pela concentração da riqueza e as variadas formas de violência contra as gentes e contra os vários pontos da tessitura da vida em suas relações e transformações.

Neste sentido, considero a história como possibilidade e não como determinada, tal como nos aponta Freire (1996, p.21), “significa que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”, tendo como consequência o reconhecimento de diferentes formas de resistências. Como afirmou Santos (1996, p.258)

A compreensão da história como possibilidade permite-nos viver em um clima de fronteira. Fronteira que em sua raiz etimológica latina significa testa/frente, uma frente que se movimenta, que cambia com diferentes, que traz um sentido multidimensional reinventado, por relações socioculturais em determinado tempo e espaço que se movem por decisões políticas e pelas produções culturais, fortalecendo a importância do lugar, tal como afirmou Santos

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contigüidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Lugar do humano na universidade, no sentido dado por Santos (1996), em uma História que é tempo de possibilidade, em que somos seres condicionados, não determinados Freire (1996), com a visão de que nos constituirmos humanos, e que assim o somos, por estarmos juntos.

Hannah Arendt (1906-1975) nos diz que a ação educativa pode ser resumida em humanizar o ser humano, pois tornar o ser humano mais humano não está posto. Ser professor de uma humana docência Arroyo (2000) é um ato de fé, professar, acreditar, é profissão, é escolha.

A dimensão ética⁵, não desvinculada da ação cultural pode nos encaminhar para reconstruir e reorganizar conceitos que nos permitam fazer escolhas e intervenções sobre nossa vida como seres histórico-sociais, nos ajudando a reconhecer a singularidade essencial de cada um e conseguir romper com os modelos de formação de uma relação sujeito-objeto, transformando a experiência educativa em um processo de humana condição de viver. Reencontre-me com Freire (1996, p.134), quando ele afirma que:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiros, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou

⁵ Como o acolhimento da pessoa e seu processo de trabalho, no que nomino de ética relacional, aqui entendida como relações interpessoais mediadas pelo respeito, humildade e afeto, o que tem se tornado tão necessário e urgente para a solidária convivência, para o aprender e o fazer juntos.

biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá.

Essa compreensão significa viver a tensão entre o epistemológico e o político, em que não temos as certezas, mas que temos a consciência da possibilidade: sonho de conhecimento como instrumento de libertação e de um poder como amálgama de convivência solidária. Um papel do intelectual marcado pela intencionalidade do sonho, planejado, provocado, arquitetado no desejo e na esperança que constrói a espera, nessa utopia – sonho possível, nesse lugar do possível.

Vivendo essas tensões e contradições, refaço na dramaticidade do tempo-espaço em que vivemos o ato de perguntar sobre outro mundo e sobre uma outra universidade se corporificam em alguns interrogantes: como mudar? Por onde iniciar? Que é conhecimento? Qual a idéia de ciência hoje? Como trabalhar com a avalanche de informações, transformando-a em conhecimento? Para quê e para quem esse conhecimento? Que ciência é esta? Para que e para quem? Como trabalhar com valores de solidariedade em uma sociedade individualista? Qual o papel da ética? O que é realmente cidadania? Como trabalhar com *práticas cidadãs*?

Mobilizada por essas perguntas, percebo o quanto nos preocupamos em dar respostas, somos mais educados para dar respostas e, esquecemos muitas vezes, de fazer perguntas. Isto nos leva, como nos fala Paulo Freire, a uma postura de aceitação tácita do que está posto, de uma visão acrítica do mundo da vida e do trabalho, isolando deste mundo o conhecimento nele e com ele produzido.

Por outro lado, perguntar, interrogar é condição de sobrevivência de valores humanos para construir novas alternativas para a *mudança* na universidade, sem fazer terra arrasada, intransigente e isolada do contexto sócio-histórico em que estamos vivendo, discursos que ouvimos nos lugares que habitamos.

Nessa mesma direção de necessidade de *mudança* nas condições objetivas que temos, recupero uma visão de Cristóvam Buarque (1991), em uma síntese construída e re-significada a partir de sua conferência no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB.

(...) A Universidade tem de servir a todos. Servir a todos não significa que todos tenham acesso à universidade, mas fazer com que os profissionais universitários sirvam a todos. A universidade tem de ser a elite da força de trabalho, a serviço de toda a população. O fato de a universidade resistir às mudanças de seus cursos e de sua estrutura faz com que

muitos de seus membros, demagogicamente, defendam a ilusão do ingresso universal, quando deveriam estar defendendo a universalização do trabalho dos professores. (...) quando na verdade, seu compromisso é o de servir ao social, mediante o conhecimento que produz. O primeiro compromisso social da universidade é com a qualidade social da produção do conhecimento, a quem se destina e promover a criação de um futuro que venha a beneficiar toda a humanidade, com uma globalização que não inclua a exclusão social. Para isto empreender ações que tenha compromisso com a Humanidade, nas áreas de Ciências e das nominadas Humanidades, no compromisso social e ético com o país e sua população, no que se refere ao trabalho das áreas tecnológicas, cuja destinação é construir outra sociedade cidadã, soberana, sem a exclusão das massas desfavorecidas. (...) Neste momento de encruzilhada, a esperança está na universidade. É necessário que ela se transforme e reinvente a si própria, para servir a um projeto alternativo de civilização. A escolha será entre uma modernidade técnica, cuja eficiência independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos.

É possível perceber na sua manifestação valores da *humanidade* do ser humano, os quais fundamentam uma cidadania democrática. Sabemos que a cidadania não é um conceito abstrato, nem um estado natural, ela é uma conquista histórica, em que os princípios que a sustentam se diluem nas estruturas de poder e nos entreveros de interesses de poucos. É preciso trabalhar e reinventá-la em uma luta constante, luta coletiva e organizada, na mesma compreensão de que a História *não* é imutável, e que a luta é a luta de todo o dia.

Esta compreensão não significa, entretanto, a predominância do coletivo em detrimento da pessoa, de suas contribuições singulares, de sua possível autonomia intelectual, mas sim a afirmação de que o interesse social, coletivo seja um elemento constituinte do sujeito político, de uma cidadania democrática (GENRO, 2000).

Na sociedade brasileira, esta é uma questão-chave, precisamos inventar uma cidadania que pouco tivemos/temos, ainda somos hospedeiros de uma política e de uma mentalidade colonial, em que o privilégio de origem hegemônica é mandatário na hora do ganho e espera a partilha na hora do prejuízo.

A convivência diária com contradições que marcam nossa vida acadêmica e nossa vida com o *mundo lá fora*, exige que façamos um esforço de resistir ao

desencanto, *ao não vale a pena, não adianta*, discursos que também ouvimos, naturalizados em diversas instâncias dessa nossa vida.

A educação com *valores de humanidade* torna-se uma ferramenta necessária para construir possibilidades, nas diferentes instâncias e lugares de nossas andanças. A reinvenção da vida acadêmica e da nossa vida no *mundo lá fora*, envolvem a reinvenção da cidadania democrática, a qual pressupõe ir além da concepção clássica de cidadania (direitos e deveres do cidadão, lealdade frente ao estado), do formalismo jurídico, da relação cidadania e Estado.

A cidadania democrática se insere no conjunto de princípios fundadores dos direitos humanos na contemporaneidade – liberdade, igualdade, fraternidade – que orienta a compreensão do ato educativo Freireano, Viola (2008).

Considerando as reflexões que os estudos produzidos pelas pesquisas que temos feito, na tentativa de superar a concepção reducionista de formação, como um processo de resultados imediatos, operacional, fragmentado, descolado da reflexão teórica, foi possível compreender e agir como um processo complexo, aberto, inacabado, imprevisível e tensionado pela nossa capacidade de pensar e realizar outras *experimentações* sociais.

Essa compreensão me aproxima do conceito de práxis na visão de Kosik (1976), como condição humana, processo ontocriativo de estar aberto à existência, considerando que o ser humano não está encerrado na sua animalidade ou na sua sociabilidade. A possibilidade de abertura na relação humana com as múltiplas formas de existência é mediada pela cultura, como uma produção cotidiana, produtora do que a produz. Vieira Pinto (1969).

Evidente que a perspectiva acima colocada nos remete a um embate com uma cultura contemporânea fortemente constituída pelo individualismo e o momentâneo, presente em nossas práticas pedagógicas, mas ao mesmo tempo, há um investimento de energia e de força em movimentos de resistências nas nossas aprendizagens apontando para outras possibilidades, as quais exigem a construção de outra teoria, ou ainda, de uma reinvenção, que encontro na afirmação de Giroux (1997, p.245):

A teoria social em si mesma precisa ser ressuscitada e aprofundada de forma a prover uma base mais crítica e abrangente para os educadores repensarem a natureza subjacente de seu projeto político e ético. Ela deve fornecer os indicadores teóricos necessários para que os professores compreendam seu papel como ativistas sociais cujo trabalho é sustentado e informado por lutas e movimentos sociais mais amplos.

Nesse sentido, reforço como necessidade permanente, um pensar ontológico e epistemológico, constituinte da nossa dinâmica construção humana, em que valores universais de dignidade e de compromisso profissional são fundantes em nossa ação educativa cotidiana, como explicita Freire (1979, p.11), ao afirmar que:

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é valido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando é fundado cientificamente.

Ao trabalhar nessa perspectiva, destaco a visão freireana, de que dialogar é um *caminho*, não uma técnica, que compreender o outro não significa facilitação de conhecimento ou ignorar a sua *base científica* e, que sentir compaixão é um sentimento difícil de viver, significa *paixão com* o outro, aproxima-se de *padecer com* o outro, exigindo o também difícil e necessário sentimento da solidariedade como um valor que transcende à nossa travessia por este mundo, nos responsabilizando por um mundo em que não estaremos, mas que ajudamos a construir para àqueles que nele irão viver.

Manifesto o cuidado com algumas interpretações e apresento um diálogo de Freire com Shor (1987), o qual desmistifica um posicionamento a ele atribuído sobre a relação dialógica, que de certa forma tem banalizado a importância do conhecimento, das relações pedagógicas e da natureza do discurso libertador:

[...] a natureza de um discurso libertador não está propriamente no educador, mas na própria prática da educação, enquanto que o educador dominador mantém nas mãos os objetivos da educação e o próprio poder diretivo da educação [...] Isto não significa que o professor seja igual aos alunos ou que se torne igual a eles. Não. O professor começa diferente e termina diferente. Ele dá as notas e passa trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão notas aos professores [...] A diferença libertadora é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática com relação à sua diretividade. (SHOR, 1987, p.204).

Nessa tensão, a busca de valores humanos de dignidade e acolhimento do *outro* são condições para mediar relações de ensino e aprendizagem que tenham a perspectiva de comprometimento com práticas cidadãs, por conseguinte, emancipatórias.

Entendendo que a prática pedagógica universitária é também uma prática social, a necessidade de fomentar espaços para um diálogo entre os vários lugares da Universidade pode ser uma condição para a construção de *humanas gentes* em um diálogo humano e epistemológico que favoreça a universidade como *locus* de formação ética e cidadã.

A busca do diálogo humano e epistemológico implica em romper com um processo de naturalização profissional, entendendo que esse processo refere-se a uma acomodação para o que já está dado, determinado por instâncias superiores, a uma reprodução do discurso oficial e das práticas internalizadas, sem perguntar por que e para que, encontrando ressonância na fala de Freire (1996) quando analisa o já “determinado: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada” em diálogo com Shor (1987, p.22) e que fomenta uma cultura da submissão Leite (1997).

Essa mudança exige movimentos contínuos de reflexão, em que encontros sejam planejados e fortalecidos por uma intencionada articulação política que priorize as necessidades de reorganização da universidade e sua articulação com a *vida lá fora*, dos processos e dos métodos de trabalho de professores e de estudantes em permanente movimento de produção de uma cultura de formação para uma vida solidária na sociedade.

Nesses movimentos, surgem os conflitos, as contradições e os paradoxos, os quais podem ser momentos de problematização da própria caminhada e as formas como vamos enfrentá-los poderão se constituir em processos de reorganização coletiva na construção de projeto comum ou de esfacelamento das pessoas/instituição com a mudança. Há que se ter um cuidado ético e um projeto político explicitado e partilhado no sentido de, preservando as pessoas, manter a luta cotidiana na direção de *outra universidade possível*.

Nesse sentido, Sousa Santos (2000, p.344) afirma que “a luta paradigmática é no seu conjunto altamente arriscada”, exigindo uma subjetividade emergente que força uma ruptura epistemológica e societal, daí o desafio da mediação dialógica entre o humano, o epistemológico, o ético e o cultural.

A MUDANÇA NO MOVIMENTO

Sem a pretensão de concluir a tematização feita e, lembrando que, *se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?*, apresento uma tentativa de síntese para pensar a *mudança* na universidade, apoiada nas autorias presentes nesse texto e, especialmente, em sínteses já trabalhadas por Fernandes e Genro (2009):

- O processo educativo necessita fazer escolhas, tomar decisões para responder as demandas de caráter social presentes na *formação da pessoa humana*. E essas escolhas e decisões implicam em valores éticos-políticos que apontem para o direito de uma participação cidadã.
- A construção de uma modernidade ética alternativa, capaz de manter as similaridades da Humanidade do ser humano e de assegurar a todos o acesso ao progresso científico e tecnológico.
- A educação cidadã exige uma sólida formação científica, uma consistente produção tecnológica e uma base humanística que sustente as finalidades ético-existenciais do ser humano para alimentar a inserção social da universidade.
- O estímulo à produção do conhecimento *prudente* possibilita a potencialização da auto-estima dos sujeitos e a valorização do trabalho do professor/ pesquisador como sujeitos aprendizes.
- A possibilidade da energia criativa da instituição universidade na sua sobrevivência histórica, atualmente manifesta em experimentação de novas arquiteturas de currículos; da reorganização institucional frente a demandas sócio-históricas atuais; da necessidade de outras práticas pedagógicas para gerações com outras linguagens e saberes de mundo em acelerada *compressão temporal*, pode favorecer um modo diferenciado de viver as crises, produzindo *mudanças*, pensando o não pensado.
- A relação professor-aluno não se sustenta somente na interação entre racionalidades instrumentais, técnicas, mas também entre múltiplas racionalidades (ética, expressiva, intuitiva) atravessadas pela sensibilidade e pelos valores humanos.
- A prática do professor exige a necessidade do uso da experiência cotidiana dos alunos, do conhecimento da cultura do grupo, como ponto de partida para apropriação do conhecimento social acumulado.
- A explicitação das intencionalidades por parte dos gestores e integrantes da comunidade universitária, no contexto de seu processo de reorganização, possibilita a visibilidade de um projeto político pedagógico que poderá se constituir como base da organização do trabalho do professor, em diferentes frentes de atuação.
- A presença dos interrogantes, da dúvida sobre práticas, atitudes e conhecimentos, no desenvolvimento do trabalho no cotidiano universitário, favorece a formação de valores humanos em ato, sendo fonte inesgotável para uma produção de sentidos para formação/transformação de pessoas, condição marcante na construção de alternativas pedagógicas;

- Experiências promotoras de cidadania democrática como uma apropriação da realidade para nela atuar com a consciência de que é processo não-aprontado, que se constitui em possibilidades de permanente processo de construção coletiva, em que limites são demarcados e ultrapassados com responsabilidade e um cuidado ético com o direito de ter direitos – direitos humanos de humana condição.

Um pressuposto significativo da condição humana é a sua plasticidade, possibilitando assim, práticas sociais, grávidas de consciência, capazes de instituir novos processos sociais, entretanto,

não somos, na qualidade de seres humanos, nem bons nem maus; somos efeitos de histórias incorporadas, de discursos múltiplos que se completam, se contradizem e que nos formam como identidades ao mesmo tempo fragmentadas e complexas. (PINTO, 2001, p.44).

Assim, a educação para os direitos humanos e para a cidadania é luta de todo dia pela cidadania democrática em seu contínuo movimento de aproximação aos valores da pessoa humana e da sociedade na qual é *sócia*, no acesso à justiça e à solidária partilha do trabalho com dignidade, à educação de qualidade social, porque atinge a todos, em que a dignidade humana é *a referência nuclear e central da ação adequada à humanidade, a única base para nosso agir conseqüente*, nos possibilitando a reinvenção de *outro mundo possível*.

A seguir, destaco como fios freireanos Fernandes (2007), princípios que sustentaram minha possibilidade *de utópicas esperanças, na tessitura de outra universidade possível*:

- Educação como práxis política.
- Teoria e a prática como relação dialética em movimento na práxis.
- O conhecimento como construção histórica: os sonhos e utopias como *suleadores*⁶.
- Epistemologia dialógica.
- Projeto pedagógico político utópico de libertação.
- Contexto cultural como fonte da práxis para construção da consciência crítica historicamente situada.
- Cidadania democrática como construção coletiva não aprontada do direito de ter direitos humanos.
- Diferença como uma categoria de conteúdo ético além de uma categoria cultural.

⁶ Expressão utilizada por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança*, no sentido de substituir o termo *norteadores*, *nortear*, de conotação ideológica, norte – acima, superior; sul – abaixo, inferior. A fundamentação para o uso dessa expressão, ausente dos Dicionários de Língua Portuguesa, encontra-se na página 218 do livro referido.

Foi com estas referências e esses riscos, que a partir do meu lugar de professora universitária, tentei tecer a multiplicidade de fios que se entrelaçaram na leitura do mundo sobre *a mudança* na universidade, que me foi possível fazer, entranhada por marcadores visíveis e invisíveis que habitam nosso cotidiano, nem sempre percebida, mas sentidos e incorporados em nossas ações.

Reafirmo a urgência de trabalhar a formação de valores humanos na universidade, um lugar *com* diferentes lugares que precisam dialogar entre si. Em uma análise atenta ao que ocorre em outros lugares, encontrei uma leitura pertinente a esse tema, crise de valores de humanidade/de humanização. Severino (2007) em seu artigo “A dignidade da pessoa humana como valor universal: o legado do personalismo de Mounier” trouxe uma grande contribuição ao afirmar que:

Seu projeto filosófico continua representando substantiva referência para o projeto civilizador que a humanidade ainda tem que conceber e implementar. É a pedra de toque, o seu grande legado para a reflexão ético-política que deve fundamentar esse projeto é a sua concepção da pessoa humana como núcleo valorativo básico, como portadora de eminente dignidade. A dignidade humana é a referência nuclear e central da ação adequada à humanidade, a única base para nosso agir conseqüente. (SEVERINO, 2007, p. 26)

De volta ao começo,

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?

Por que não esperançar? Por que não lutar? *Por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?* Ingênua? Talvez! Cínica? Não! Disponível? Sim!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

BUARQUE, Cristóvam. **Universidade numa encruzilhada**. Conferencia no

CRUB. Campinas. 1991. Acesso em 27 de maio de 2010. <<http://www.scribd.com/doc/3046306/universidade-numa-encruzilhada-Cristovam-Buarque>>.

CASTANHO, Sérgio. A Universidade entre o sim, o não e o talvez. In: CASTANHO, S.E. M; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 13-48.

CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 10ed, São Paulo: Editora Ática, 1998.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. Tese de Doutorado. PPGEd./FACED/UFRGS, 1999.

_____. Marcas de um diálogo possível com Freire: de volta ao vivido e ao por viver. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada da e outros. (orgs) **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

FERNANDES, Cleoni & GENRO, Maria Elly. Cidadania e práticas pedagógicas: reinvenções possíveis? In: ISAIA, Silvia e outras (orgs). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior**, Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luis Carlos de. **Uma Pós-Modernidade de Libertação – reconstruindo as esperanças**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GENRO, Maria Elly Herz. **Movimentos Sociais na Universidade: rupturas e Inovações na Construção da Cidadania**. Tese de Doutorado. PPGEd. UFRGS. 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Aldemio Toribes. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, Denise. **Aprendizagem e consciência social na universidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1990. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

OFFE, Claus. A atual transição da história e algumas opções básicas para as instituições da sociedade. In PEREIRA, Bresser (org.). **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

PINTO, Celi Regina. Para além da Tolerância. In: FISCHAMANN, Roseli (org.). **Crianças e Adolescentes Construindo uma cultura da tolerância**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

SANTOS, Milton **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SEVERINO, Antonio. A dignidade da pessoa humana como valor universal: o legado de Mounier. In: BINGEMER, Maria Clara. **Mounier, Weil e Silone: testemunhas do século XX**. Rio de Janeiro: Editora PUCRIO. 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. **Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

VIOLA, Sólon. Direitos Humanos. In: STRECK, Danilo e outros. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

FORMACIÓN DE INVESTIGADORES COMO ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN EL GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA¹

Luis E. Behares²

1. INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA: ORÍGENES Y PROCESOS

La Universidad de la República, nacida como Universidad de Montevideo en 1833 e instalada formalmente en 1849, ha atravesado en sus 176 o 160 años diversos modelos para el tratamiento de las cuestiones de la *investigación* y de la *enseñanza*. Aunque lacunaria en algunos aspectos que nos interesan, la bibliografía producida sobre los procesos universitarios uruguayos, generalmente en clave historiográfica, es importante. Seguimos en esta sección, aparte los textos que se citan explícitamente, a Oddone y Paris (1963; 1971, Tomo 1), Ardao (2005), y los datos de nuestra propia investigación documental, algunos de los cuales expuestos en Behares (2008, 2009a y 2009b).

Construida inicialmente como institución de enseñanza general, de acuerdo al modelo napoleónico adoptado, abarcó en una primera etapa toda la enseñanza pública o estatal. En este marco de referencia, la enseñanza se presentaba como muy inespecífica en su concepción y diseño, ya que abarcó las prácticas de la “enseñanza primaria”, la “enseñanza secundaria”, la enseñanza técnica y profesional del nivel superior, y en menor medida la enseñanza humanística y científica.

El primer acontecimiento de cambio se produjo durante el último cuarto del siglo XIX, en el marco del proceso de modernización del país, con los ideales políticos de “progreso”, eficiencia y democratización, y las disputas “filosóficas” entre espiritualistas, racionalistas, positivistas y pragmatistas. En 1877 se aprobó la separación y autonomía con respecto a la Universidad de la enseñanza primaria (URUGUAY, 1877), y en 1885 (URUGUAY, 1886) se otorgó a la Universidad de Montevideo un nuevo estatuto (“Ley Orgánica”). Según este último, la Universidad abarcaba la enseñanza secundaria (entendida

¹ Esta contribución forma parte del Proyecto “La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas”, en el marco de referencia de la *Línea de Investigación Enseñanza Universitaria (ENUM)* dirigida por el autor en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

² Professor da Universidad de La Republica - Uruguay
Email: lbehares@yahoo.com

como complementaria a la primaria), la “preparatoria” (como introductoria a las carreras profesionales que impartía la Universidad) y la *enseñanza superior*, definida en estos términos: “La Enseñanza Superior tendrá por objeto habilitar para el ejercicio de las profesiones científicas” Uruguay (1885, art. 10º, pág. 78). La “Universidad Nueva”, en la que dominó el positivismo pragmatista, redujo la enseñanza que brindaba a la formación de profesionales liberales, y se rigió por la orientación de las prácticas de enseñanza en base a un criterio eficientista. La Reforma de 1908 Uruguay (1910) no modificó esta situación.

Las Facultades eran entonces las de Derecho, Medicina y Matemáticas (que cambió varias veces de nombre hasta convertirse en Facultad de Ingeniería). Junto con éstas, la Ley de 1995 incluyó la administración de Enseñanza Secundaria, definiendo sus fines como complemento de la educación básica, con una sección de Preparatorios; la Enseñanza Superior se atribuyó en esa Ley a las Facultades. De Derecho, Medicina y Matemáticas (en rigor, Ingeniería). El carácter de las Facultades era de tipo estrictamente profesionalista. La expresión “profesionalismo” comienza a ser frecuente ya en la primera década del siglo XX en múltiples documentos de actores universitario e, incluso, de organismos de dirección. Tiene siempre un carácter despectivo, convirtiéndose a partir de los documentos de la segunda década en un verdadero “monstruo de siete cabezas” de los males de la Universidad (*Cfr. e. g.* los documentos incluidos en ODDONE y PARIS DE ODDONE, 1965, Tomo II, segunda parte, y Tomo III, *passim*). En ellas, el grado de producción de conocimiento original era exiguo, y si lo había era ocasional y derivado de inclinaciones personales de algún que otro docente. Como señala Maggiolo (1986, p.9), la investigación comienza a realizarse en las facultades profesionalistas, más tardíamente, “como el resultado de esfuerzos individuales y no como un propósito expreso del Instituto, en los primeros años del siglo actual [siglo XX]”. Este proceso temprano de “instalación de la investigación” en las actividades universitarias, especialmente en Medicina e Ingeniería, no puede tomarse sino como un atisbo, ya que

se intensifica el interés por la investigación científica al terminar la primera guerra mundial [1918], pero se practica principalmente en sus formas más estrechamente asociadas a las aplicaciones directas de la profesión (MAGGIOLO, 1986, p. 9).

El “profesionalismo” y la necesidad del desarrollo de la “producción de conocimiento”, término quizá demasiado moderno en el que englobamos diversas preocupaciones de la época, aparecen mencionados obsesivamente en

la documentación de las entreguerras (1918-1940). En 1914, Carlos Vaz Ferreira (1957a), que fuera largamente Rector de la Universidad en ese período (1929-1930, 1935-1938, 1938-1943), se manifestó sobre la cuestión de la *enseñanza superior*, al expresar tempranamente la concepción de que “el término ‘superior’, aplicado a la enseñanza, tiene dos sentidos” Vaz Ferreira (1957a, p. 88), en uno se refiere a la *enseñanza profesional*, relativa a las “profesiones reputadas más elevadas y de trascendencia social; y de preparación, también, más especialmente difícil, tales como las de médico, abogado y otras más o menos similares” Vaz Ferreira y en el otro a la

enseñanza superior propiamente dicha”, como aquella que es “la más ‘superior’ de todas, es la que tiene que ver de una u otra manera con la cultura superior, con el pensamiento original, con la producción y demás manifestaciones de la alta cultura (VAZ FERREIRA, 1957a, p. 88).

Para Vaz Ferreira lo que realmente enseña, lo que produce el efecto que llamamos *enseñanza superior*, es el propio funcionamiento del pensamiento, del descubrimiento, de la(s) ciencia(s) y del arte, en la dinámica de su producción y vida. Para él, los modos de enseñanza, su didáctica, los “artificios” que puedan proponerse, son secundarios y deben con certeza supeditarse a ese funcionamiento. La *enseñanza superior* debe responder, según él, a un único precepto “pedagógico”, consistente en

poner en contacto directo, lo más directo posible, a los que han de recibir la enseñanza, con los creadores de pensamiento, con los pensadores, con los descubridores, con los hombres de ciencia, con los artistas originales, etc (VAZ FERREIRA, 1957a, p. 89).

Este precepto supone, a diferencia de la *enseñanza profesional*, regida por el eficientismo y la demanda social que requieren un amplio abanico de adaptaciones didácticas, que la Educación Superior se abstenga de

buscar artificios para adaptar esas manifestaciones superiores y reales a los que han de sufrir su acción”, y “deja al contrario que obren directamente, en sus manifestaciones más espontáneas y naturales (VAZ FERREIRA, 1957a, p. 89).

El pensamiento y la acción académica de Vaz Ferreira, BEHARES (2009b) influyeron importantemente para que estas ideas cobraran dimensión de políticas universitarias, las que acabaron operándose en las décadas de 1940-

1960. La generación que creció en la Universidad de Montevideo durante su acción rectoral construyó las políticas universitarias, incluida la cuestión de la enseñanza, que le dieron a la Universidad de la República, surgida en 1958 con la nueva *Ley Orgánica*, actualmente vigente Uruguay (1958), su perfil contemporáneo, en lo ideológico y en lo académico, por lo menos hasta el período fascista de los gobiernos militares (1973-1984). Este perfil incluye diversas cuestiones, que fueron incluidas en la Ley Orgánica de 1958, como la autonomía, el cogobierno, la libertad de cátedra y el universalismo, pero a nuestros efectos debemos jerarquizar la legislación en ella del ternario indisoluble *enseñanza-investigación-extensión* y la definición de docente como aquel funcionario que realiza simultánea e integradamente las tres funciones, como establece el *Estatututo del Personal Docente de 1968*, Universidad De La República (1999).

En este marco de referencia, la Universidad de la República se vio abocada al desarrollo de su dimensión de investigación y producción de conocimiento, *conditio sine qua non* para que la enseñanza superior pudiera ser incluida en las dinámicas académicas. Como ya ha sido ampliamente explorado en el contexto local Porrini Berracochea (1995), parte de las ideas de Vaz Ferreira para crear en el ámbito de la Universidad de Montevideo un espacio dedicado a la enseñanza superior propiamente dicha, se expresan en la creación de la *Facultad de Humanidades y Ciencia* Uruguay (1945), cuyo cometido se estableció en estos términos “tendrá como finalidad esencial, la enseñanza superior e investigación en Filosofía, Letras, Historia y Ciencias” Uruguay (1945, Art. 2º, p. 3). En 1929, Vaz Ferreira había presentado como Rector al Consejo Universitario el *Proyecto de Creación del Instituto de Estudios Superiores Vaz Ferreira* (1957d), en el que da forma a su idea de abrir un ámbito universitario específico para el ejercicio de la “enseñanza superior propiamente dicha”. Diez y seis años más tarde, esta iniciativa acabó consolidándose en la *Facultad de Humanidades y Ciencias*, aunque es necesario señalar que la denominación “Facultad” fue cuestionada por Vaz Ferreira hasta sus últimos días en 1958.

La presencia de esta Facultad aceleró varios procesos en el conjunto universitario tomado como un todo, y de las discusiones que se procesaron inicialmente al interno de la Universidad y luego en los ámbitos sociales y parlamentarios en su aprobación se constituyó un conjunto discursivo que influyó grandemente en las transformaciones que la Universidad experimentó, principalmente en sus políticas referidas a la enseñanza y a la investigación. Entre otros análisis que podrían hacerse sobre estos procesos de discusión, nos parece importante subrayar que la cuestión de la investigación pasa a ocupar, tal

vez por primera vez, un espacio propio, no sólo en los claustros universitarios, sino en el ámbito más general del parlamento nacional, ya que en éste fue donde los diversos actores políticos y universitarios fueron sometiendo a discusión sus respectivos proyectos de creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias. En estas discusiones la relación entre enseñanza superior e investigación ocuparon un lugar central: por ejemplo, en versiones intermedias del proyecto subsistía en el “objetivo” de la Facultad a ser creada la expresión “*enseñanza superior o investigación*” (donde *o* debe entenderse como conjunción no disyuntiva, sino explicativa o de equivalencia, como si dijera “*la enseñanza superior es sinónimo de investigación*”), en lugar de la expresión copulativa “*enseñanza superior e investigación*”, que finalmente se adoptó. Entendemos que este tipo de discusiones son altamente teóricas, y no meros matices de redacción alternativa.

Al establecerse, inclusive, la Facultad de Humanidades y Ciencias no otorgaba títulos, restricción que Vaz Ferreira defendió enfáticamente, porque consideraba que eso le otorgaría una dimensión profesionalista que alteraría el sentido con el cual se había creado. Tampoco se estableció, en sus inicios, diseños de carreras y planes de estudios. No obstante, la Facultad derivó en los años de 1960 hacia el modelo de formación de *profesionales de la investigación* a nivel de grado, con Licenciaturas de Filosofía, Letras, Historia, Biología, Física, Matemáticas, Geología, Geografía, etc. En 1991 se dividió en dos, la *Facultad de Ciencias* y la *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, manteniendo el espíritu de los años de 1960. Es posible interpretar que, *mutatis mutandis*, otras Facultades posteriores, como la de Ciencias Sociales, y otros desarrollos internos de las Facultades tradicionales, siguieran, en lo básico, este modelo.

En las Facultades más tradicionales, ligadas a la formación de profesionales liberales, la existencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias sirvió de base inspiradora para hacer esfuerzos hacia la jerarquización de la investigación, con varias conquistas concretas. Por ejemplo, en 1946 se creó el *Régimen de Dedicación Total para la Investigación* en la Facultad de Medicina, que fuera replicado en 1949 por la Facultad de Ingeniería, y que en 1958 se extendió a toda la Universidad, en el mismo marco en que se estableció en 1957 la *Comisión de Investigación Científica*, como Asesora Permanente del Consejo Directivo Central Maggiolo (1986, pp. 9-10). En su conjunto, estos procesos iban en dirección a consolidar otra idea de Vaz Ferreira, la de la “disolución” o “vertido” de la “*Enseñanza Superior propiamente dicha*” sobre la “*profesional*”. Decía: “disolver en ella [en la enseñanza profesional] una cantidad considerable de enseñanza superior (en el otro sentido)” Vaz Ferreira (1957a,

p. 89). Se consideraba que uno de los males de la enseñanza universitaria era precisamente la postulación que se hacía fuertemente en su época (recordemos la definición dada en la *Ley de 1885*) de la tesis contraria: la predominancia de lo profesional como eje para concebir la enseñanza en el nivel superior, por lo cual “la enseñanza superior profesional debe funcionar, en parte, como una organización suplente, vicaria, sustitutiva de la enseñanza superior propiamente dicha” Vaz Ferreira (1957a, p. 97). El autor iba más allá, todavía, al sostener que este “vertido” debía hacerse también en la Enseñanza Primaria y Secundaria, y, sin dudas, en la formación de docentes para estos niveles. Aunque con cierta timidez, la idea de que la enseñanza profesional debía plenificarse y consolidarse por y con la enseñanza superior y, por ende, a partir de la investigación, implicó una innovación, que dio por resultado la propensión fuerte que desde los años de 1950 insufló el discurso universitario, en el sentido de que la investigación debía estar presente en el grado. Sin dudas, el eje institucional, discursivo y de *consuetudine* siguió su derrotero, aun incluyendo su propuesta, ya que la tendencia profesionalista nos persigue hasta el presente, pero por lo menos en términos discursivos llegó a operar efectos sustanciales.

El pensamiento de la generación de los años de 1960, que he llamado en otros trabajos el “espíritu de los universitarios de los 60” Behares (2008, 2009a), consolidó la idea de que es un imperdonable error el de pensar lo profesional y su enseñanza desligados de la investigación básica. Óscar Maggiolo, Rector en el período 1966-1972, expresó claramente ese sentir, al prologar su *Plan de Reestructura de la Universidad*, presentado en 1967. Afirma allí que en los debates sobre la estructura y funcionamientos de la Universidad, llevados adelante en los años de 1960, ha quedado claro que “la enseñanza superior y la investigación científica deben estar juntas y de que la investigación científica pura y la investigación aplicada forman una unidad” Maggiolo (1986, p.11). Maggiolo, como muchos de sus contemporáneos desde Vaz Ferreira, propugna el *modelo berlinés*, originado en la reforma de Wilhem von Humboldt de 1810, y así lo declara explícitamente en sus textos (MAGGIOLO, 1986, 9; 1968, 10-11), lo que dio a la Universidad de la República su nuevo perfil académico, contenido en la consagración de la conjugación “indisoluble” entre investigación, enseñanza y extensión en La *Ley Orgánica de la Universidad de la República Uruguay* (1958, art. 2). En el “modelo berlinés” se consolidaron tradiciones universitarias ya presentes en la vieja universidad de los siglos XII y XIII, en el sentido de la insolubilidad de la producción de conocimiento y de su enseñanza, y la necesidad de concebir la enseñanza esencialmente como expresión de la

producción de conocimiento. Como vimos al inicio, la tradición uruguaya no había asumido este punto de vista en sus orígenes en el siglo XIX, y lo viene a hacer – por lo menos en el discurso - en la mitad del siglo XX.

Los avatares de este pensamiento constitutivo, o “re-constitutivo”, desde inicios de los años de 1970 merecen algunas consideraciones. En parte, se puede afirmar que en 1972 había ya discusión acerca de la jerarquización de los términos del ternario. Como vimos, el “espíritu sesentista” pretendía una integración estructural entre los tres, enfatizaba el continuo “ciencia básica-ciencia aplicada-(extensión)-enseñanza”, y establecía relaciones de dependencia absoluta, que descansaban en la existencia de investigación científica básica. Ya en 1972 se observaba una grieta en ese discurso, por la exacerbación ideológica del postulado según el cual la Universidad debía sujetarse a las necesidades sociales inmediatas. Se incluía en esta posición el énfasis en la investigación aplicada y la tendencia a concebir extensión, investigación y enseñanza como *prácticas sociales* diferenciadas.

Estos “avatares” y procesos se interrumpieron abruptamente en 1973. En efecto, durante el período fascista (1973-1984), que sucedió al golpe de estado de los sectores conservadores de los partidos tradicionales aliados a las fuerzas armadas, se eliminó radicalmente de la escena universitaria este tipo de construcciones discursivas. Más aún, podría decirse que la Universidad de la República fue suspendida, instaurándose en su lugar una institución de enseñanza profesional, en la cual se cercenaron la tradición y la calidad académicas (con cambio de la gran mayoría de sus docentes), creando o profundizando el énfasis en la enseñanza entendida como entrenamiento profesional, en un claro modelo tecnicista. Sin embargo, ya a fines de 1984 las tradiciones y procesos universitarios recobran su natural proceso, lo que asombra respecto a su íntima fortaleza. En “la restauración” de la segunda mitad de los años de 1980, las discusiones suspendidas en 1973 son retomadas, entre las cuales la correspondiente a si el énfasis debía ponerse en la investigación básica o en la investigación aplicada. En estas discusiones es necesario tener en cuenta la diversidad de las disciplinas, ya que para algunas la investigación básica es posible como investigación pura y para otras como investigación teórica, mientras que para algunas la investigación aplicada se relaciona con lo tecnológico, y para otras con la extensión o con las “actividades con el medio”.

La enseñanza universitaria fue otro eje importante de discusiones en la segunda mitad de la década de 1980, cuando se la presentaba como una cuestión nunca antes planteada, debido a que la Universidad la habría desatendido o no la

habría tomado en cuenta orgánicamente. En este contexto surgen las expresiones “*pedagogía universitaria*”, “*políticas educativas universitarias*” y “*didáctica universitaria*”, que fueron tratadas inicialmente con extremado recelo. A inicios de 1990 se consagra formalmente la separación entre las discusiones referidas a la investigación de aquellas referidas a la enseñanza, en un marco creciente de visión sociológica que las define a ambas pragmáticamente como *prácticas*, que pueden ser planificadas, realizadas, administradas y evaluadas por separado. Este criterio se observa en diversas tendencias, estructuras y procesos de desarrollo y planificación universitaria, como la creación de ámbitos administrativos separados para cada una de ellas, el objetivo de reservar la exposición más fuerte de los estudiantes a la investigación en los niveles de posgrado, las disposiciones tendientes a generar mecanismos para separar en los hechos la condición de investigador de la de enseñante, entre otras que podríamos comentar. Los problemas de la enseñanza se tratan a mucha distancia de los relacionados con la investigación, y se presenta a la enseñanza como problema en sí mismo, con lo cual se obtienen desarrollos interesantes, habida cuenta de que en los últimos veinte años se viene asistiendo a una crisis importante de las posibilidades universitarias de dar cuenta de su cometido de enseñanza, sea por la dimensión “profesionalista” creciente en la oferta-demanda universitaria o por la “masificación” de las demandas, problemas que fueron cuestiones muy enfatizadas en las discusiones de los años de 1980 y 1990.

2. FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL CONTEXTO ACTUAL

En este estado de situación, los abordajes a nivel estructural macro de la Universidad de la República que son hoy de recibo configuran enseñanza, investigación y extensión como prácticas autónomas o vinculadas *a posteriori*. Las relaciones entre enseñanza e investigación pueden abordarse desde muy diferentes puntos de vista, e incluyen muy diversas cuestiones. En lo que sigue, nos detendremos sustancialmente en las relaciones que se dan entre ambas en torno a la cuestión de la formación de investigadores, en tanto ésta se sitúa, a nuestro entender nítidamente, en el área de intersección de los dos subconjuntos.

La Universidad ha avanzado desde 1950 hacia un fuerte perfil investigativo. En 2007, por ejemplo, era de su responsabilidad directa el 80 % de la investigación científica nacional, en cinco áreas de conocimiento, y distribuida prácticamente en todos los ámbitos de la Universidad. La “gestión” de la investigación tiene dos niveles, uno bajo la responsabilidad de los “Servicios” (Facultades, Escuelas,

Institutos, etc.), que se organizan en Departamentos con el cometido de estructurar integradamente las acciones del ternario, y otro central, de responsabilidad de la *Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)*. La financiación de esta investigación tiene cuatro modalidades, que pueden estar conjugadas:

- 1) fondos autónomos de los Servicios (sobre todo en cargos docentes),
- 2) fondos universitarios propios, por la modalidad de otorgamiento concursable, administrados por la CSIC,
- 3) fondos nacionales de organismos de fomento a la investigación, y
- 4) fondos privados, nacionales o extranjeros, a través de convenios.

Las Áreas de Conocimiento son: Área Científico-Tecnológica, Área de Ciencias de la Salud, Área de Ciencias Agrarias, Área Social y Área Artística. Existe, además, desde 1958 el *Régimen de Dedicación Total (RDT)*, ordenado específicamente para la investigación según el Estatuto Universidad de La República (1999), al que pueden acceder los docentes mediante concursos especiales, y que abarca a los docentes de grado II (Asistentes) en adelante³.

En las políticas de investigación, la Universidad incluye diversas modalidades de “formación de Investigadores” en el marco de la investigación habitual de los Servicios, como programas de iniciación a la Investigación, inclusión de tesis y tesinas en los proyectos de investigación, espacios específicos para la “integración de las funciones universitarias” en éstos, y otras modalidades semejantes. En el caso de los Servicios, además, existen los cargos de formación de docentes, incorporando en esta definición las tres funciones: la “carrera docente” incluye para toda la Universidad cinco grados, siendo los dos primeros (Ayudante y Asistente) grados de formación Universidad de La República (1999), a los que se accede por concurso. También es posible acceder, interinamente, a ellos con el carácter de becas de investigación y otras modalidades semejantes.

Es necesario, en este panorama, tener en cuenta las características de los Servicios Universitarios. Como resultado del proceso que describimos en la sección 1 de este trabajo, creemos posible clasificarlos en cuatro tipos, en virtud principalmente de la inserción en ellos de prácticas de investigación:

Tipo 1. Servicios con perfil marcadamente profesionalista, con exiguo desarrollo de la investigación.

Tipo 2. Servicios con perfil preferentemente profesionalista en cuanto a la enseñanza, en los cuales la investigación se constituye en ámbitos específicos, creados para ese fin.

Tipo 3. Servicios en los cuales la investigación se integra a la labor institucional a través de Departamentos, y otras estructuras, integradoras de las tres funciones.

³ Fuente: www.csic.edu.uy

Tipo 4. Servicios de perfil esencialmente académico, en los que la dimensión profesional se reduce sensiblemente a la investigación misma.

Tres factores cuantificables u objetivos permiten esta clasificación: a) el número de docentes en Régimen de Dedicación Total (RDT), b) los registros de proyectos aprobados y ejecutados en las diferentes modalidades, c) el organigrama interno de los servicios y el cómo de las actividades de investigación en ellos y d) los programas u otros componentes de formación de investigadores entre el estudiantado.

Actualmente el índice de docentes en RDT en la Universidad es de ca. 20% sobre el número total de docentes, pero es un valor de distribución muy disímil en los servicios, por diversas explicaciones posibles. Para aspirar al RDT el docente debe poseer un curriculum especialmente calificado en materia de investigación, y para mantenerlo debe tener un nivel de producción científica muy exigente, lo que se hace oneroso en los casos de servicios que no jerarquizan esta función. Por otro lado, el régimen inhibe en gran medida el ejercicio profesional fuera de la Universidad, con lo cual está sujeto a los vaivenes económicos del mercado de trabajo. En los hechos, se distribuye desde un 0% en los servicios de menor incidencia, hasta un 30% en los de máxima, con coincidencia de los valores más bajos con aquellos servicios de Tipo 1, y los más altos en los de Tipo 4, y quedan ordenados en el medio los de Tipo 2 y 3 (aunque en este caso con valores que oscilan entre 4% y 9%)⁴.

Es evidente, también, que los servicios de Tipo 4 tienen un alto número de proyectos de investigación funcionando, y que la continuidad de las líneas institucionales de investigación (i.e., presencia de “grupos consolidados”) es más conspicua. Por su parte, los servicios de Tipo 1, si bien pueden tener ocasionalmente proyectos funcionando, carecen de continuidad. Los de Tipo 2 y 3 presentan valores intermedios, aunque en algunos casos éstos sean importantes y muy tradicionales. Para tomar un índice particularizado, los servicios de Tipo 4 son los que presentan sistemáticamente mayor cantidad de proyectos de investigación a los llamados concursables, haciendo que las Áreas Científico-Tecnológica y Social, en las cuales están mayoritariamente integrados, sean las de mayor demanda.

Los servicios de Tipo 4 revelan en el estudio de su estructura y organización académica una particularidad: el centro de su organización está dado por espacios disciplinarios o temáticos de investigación en forma excluyente, por lo cual la administración de la enseñanza y las tareas de extensión están genéticamente supeditadas a la acción investigativa. Por su parte, los servicios

⁴Datos recabados directamente por el autor, que están sujetos a varias dificultades, derivadas de la existencia de cargos denominados como “docentes” sin serlo en los hechos, cargos de naturaleza interina o contratada, RDT compartido entre dos servicios, etc.

de Tipo 1, están organizados todavía en “Cátedras”⁵, o entidades funcionales relacionadas más bien con la administración de la enseñanza, o, en algún caso, con los servicios profesionales (extensión) que brindan. Por su parte, los servicios de Tipo 2 presentan simultáneamente las dos modalidades, al coexistir estructuras centradas en la administración de la enseñanza con estructuras para la ejecución de la investigación. Finalmente, los servicios de Tipo 3 se pueden considerar mayoritariamente como semejantes a los del Tipo 4, si bien los resultados tomados en conjunto no son exactamente los mismos.

En lo que respecta a los programas u otros componentes de formación de investigadores entre el estudiantado, cuestión que ubicamos en el centro de este trabajo, debemos atender a tres cuestiones de diversa naturaleza. En primer lugar, considerar que éstos no existen independientemente de los factores que analizamos en los últimos tres párrafos. *La formación de investigadores forma parte, como vimos, en forma orgánica, de las estrategias, formas de organización y jerarquización de la investigación, en la cual tiene su único asiento posible y justificación.* Dicho de otra manera, tal vez un tanto “lapidaria”, sólo es posible pensar, hecho que muchas veces se olvida, en la formación de investigadores como parte del proceso investigativo. En segundo lugar, debemos considerar como actividades de enseñanza todas aquellas que se inscriban en la interacción entre docentes y estudiantes, obviamente en ocasión del saber o conocimiento, por lo cual *cualquier ejercicio de formación de investigadores forma parte del complejo fenómeno de la enseñanza.* Ésta no se reduce, como es muy frecuente observar en los abordajes corrientes, a las prácticas de aula, sino que incluye cualquier mediación que se ejerza en la relación con el saber y el conocimiento. En tercer lugar, corresponde tomar en cuenta *las cuestiones curriculares y didácticas* implicadas en la formación de investigadores, las cuales implican todavía, a nuestro modo de ver, muchas preguntas, cuestionamientos y discusiones.

3. ASPECTOS Y MODALIDADES DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

En el marco de las formas de inserción de la investigación en los Servicios, nos encontramos con “carreras” de *grado* diseñadas y ejecutadas con ciertos objetivos y contenidos curriculares. En principio, hay tres grandes grupos en estos diseños:

1) carreras que se definen y se diseñan como carreras de formación de investigadores, aunque puedan tener adosados otros componentes, ubicadas en servicios de Tipo 4;

⁵ Sigue existiendo, en los hechos, esta denominación, aunque la Ley Orgánica de 1958 (URUGUAY, 1958) y los documentos preceptivos de ella derivados abolieron las cátedras y los “Catedráticos”, optando por el modelo de organización centrado en la integración del temario (Departamentos, Secciones, Centros y Unidades, y grados docentes).

2) carreras de formación híbrida, que incluyen la formación profesional junto con cierto grado, más o menos presente en los diseños, de formación para la investigación, ubicadas en los servicios de Tipo 2 y 3; y

3) carreras con formación estrictamente de tipo profesional, ubicadas en los servicios de Tipo 1.

En los casos correspondientes al Tipo 4, las carreras de grado se presentan formalmente como de formación de investigadores, aunque incluyan otros componentes de salida al mercado de trabajo, generalmente de ejercicio técnico o de aptitud para contribuir a acciones de consultoría y gestión. Es el caso concreto de las carreras de grado, con cuatro años de duración denominadas “Licenciaturas”, de la *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)*, de la *Facultad de Ciencias (FC)* y de la *Facultad de Ciencias Sociales (FCE)*. Se trata, en estos casos, de formar investigadores profesionales a nivel de grado, cuya formación en este sentido ha de continuar luego en los posgrados. En el caso de la FHCE, existieron desde 1991 Planes de Estudio que incluían una “Opción Docencia” de cada una de las Licenciaturas, cuyo resultado fue evaluado como inadecuado, por lo cual el Claustro de la Facultad recomendó modificar los Planes de Estudios en dirección exclusiva a la Formación de Investigadores, lo que está en proceso. Los componentes más profesionalistas podrán, en cambio ser incluidos en Tecnicaturas (dos años de estudio) o en posgrados profesionalizantes.

En cuanto a los Tipos 2 y 3, nos encontramos con alguna diversidad en cuanto a los objetivos y diseños curriculares de las carreras. En efecto, sin que podamos acotar completamente esta variabilidad, se tiende a reservar el grado para la formación profesional, mientras que se instituyen los posgrados para la formación de investigadores. Por ejemplo, la “*Licenciatura en Psicología*” (que no obstante definirse como “licenciatura” tiene cinco años de duración), en la *Facultad de Psicología* (que clasificamos como servicio de Tipo 3, aunque con un grado incipiente de desarrollo investigativo en cuanto a los índices tomados en cuenta), tiene un marcado perfil profesional, pero la Facultad ha instituido cuatro posgrados, cuyo perfil es más decididamente de investigación. En otros casos, sobre todo en los servicios de Tipo 1, tanto los grados como los posgrados son de naturaleza decididamente profesional, como es el caso, por ejemplo, de la *Facultad de Derecho*. Esta Facultad, típica a nuestro entender del Tipo 1, otorga varios títulos, principalmente el de *Doctor en Derecho* y el de *Escribano Público*. Los posgrados, en estos casos, son profesionalizantes o de especialización profesional. El título de “Doctor” que otorga (con una cantidad

de años de estudio muy elevada) es una supervivencia de estructuras académicas del pasado (sin distinción entre grado y posgrado), semejante al de la Facultad de Medicina que otorga un título de Doctor en las mismas condiciones.

En otro orden, en las carreras de grado de los servicios de Tipo 3 la relación de los estudiantes con lo investigativo se presenta en muchos casos a través de la “actitud” requerida para abordar el estudio (o en el diseño didáctico de algunas actividades) y muchas veces se liga a la forma de aprobación de algunas asignatura, hecho que no deja de estar presente en muchos casos puntuales, incluso en las carreras de los Servicios de Tipo 1. A pesar de que podamos tomar esto en cuenta, consideramos que no implica, por lo menos explícitamente, el objetivo de formar investigadores en esas carreras de grado, aunque más no sea en un segundo plano.

4. LA IMPRONTA CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES A NIVEL DE GRADO

A nivel curricular la formación de investigadores a nivel de grado, en aquellas carreras que incluyen este objetivo, sea como formación de investigadores profesionales o como formación complementaria para la investigación, incluye cuatro instrumentos principales:

- 1) inclusión de *cursos de “Metodología de la Investigación”*, con diferentes formatos;
- 2) incorporación de *talleres y seminarios temáticos*, en los cuales se integra a los estudiantes en las tareas de investigación de los docentes;
- 3) *pasantías de los estudiantes en laboratorios o grupos de “investigación legítima”* (es decir, no preparada para los fines de enseñanza), que incluyen becas de iniciación a la investigación o contratos de ayudantes para los proyectos, con reconocimiento curricular; y
- 4) *tesinas* (a veces llamadas “monografías finales”) de diferente grado de exigencia, con las cuales se culminan los estudios.

Sin dudas, en estas formaciones se incluyen otros instrumentos curriculares (asignaturas introductorias, teóricas, descriptivas, opcionales, etc.), que no mencionamos puntualmente.

El conjunto de estos instrumentos se presenta invariablemente en las carreras de claro perfil de formación de investigadores profesionales que describimos anteriormente. Por su parte, en las carreras que tienen formación complementaria para la investigación, la situación es más variable. En la mayoría de los casos, se reducen, no obstante, a las asignaturas de metodología

de la investigación y a asignaturas de tipo “taller”, en las cuales el estudiante investiga con alguna tutoría, actividad que generalmente no está incorporada a la “investigación legítima” realizada por la institución. En estos casos, es muy común que las becas de investigación se destinen fundamentalmente a alumnos de posgrado.

Es muy difícil evaluar estos instrumentos puntualmente en dirección a la optimización de la formación de grado de los investigadores. En términos teóricos la tradición universitaria, probablemente en un sentido cercano al de Vaz Ferreira, supone que los talleres, seminarios, pasantías y becas de iniciación a la investigación son los instrumentos centrales del proceso. Gracias al *sistema de créditos flexibles*, adoptado recientemente Universidad de La República (2005), esta tendencia se ha hecho más eficiente, sobre todo en las carreras de formación para la de investigación.

5. LA IMPRONTA DIDÁCTICA DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES A NIVEL DE GRADO

En el nivel de lo didáctico de la enseñanza, cuando ésta se enfoca a la formación de investigadores, hemos observado con cierto detenimiento cuatro cuestiones específicas y sus problemas.

La primera de ellas es la tendencia “aulística”, por lo cual entendemos la sobrejerarquización de la dinámica del aula como centro del proceso de enseñanza. Un estudio minucioso de las estrategias de formación didáctica de los docentes universitarios llevadas adelante en los últimos veinte años nos muestra el vigor de esta tendencia. En las carreras profesionalistas, sea por modalidades didácticas actualizadas o por la vieja tradición de la didáctica universitaria, la enseñanza transcurre en las aulas, y no se conciben los otros instrumentos posibles. Se la completa con alguna bibliografía obligatoria y con la difusión de “fichas”, manuales o “apuntes”. La evaluación adopta mayoritariamente el formato de control de lecturas, o de certificación de conocimientos adquiridos. Por su parte, en las carreras de formación de investigadores esta tendencia se presenta muy escasamente representada, porque se atribuye a las aulas un carácter complementario y secundario en el proceso, el que descansa en las actividades compartidas de construcción de conocimiento entre docentes y estudiantes, en los ámbitos curricularizables que ya describimos. En las carreras humanísticas y científicas, es importante señalar la exigencia, generalmente como práctica normal y sin complicaciones, de la investigación bibliográfica libre del estudiante en bibliotecas, revistas especializadas e internet.

La segunda cuestión se refiere a las modalidades del conocimiento que se proponen como objeto de la enseñanza. En el caso de las carreras profesionalistas, el conocimiento objeto de la enseñanza se concibe como un conjunto estructurado, más o menos canónico, de tipo instrumental para resolver problemas que han de presentarse en la práctica profesional. En este punto hay mucha oscilación porque, como sabemos, cada disciplina tiene su propia modalidad de conocimiento, o dimensión epistemológica, pero además porque el carácter diferencial de las asignaturas promueve una visión más manualista (o generalista) en las de naturaleza teórica y descriptiva, y una visión más estrictamente técnica y procedimental en las materias específicas de la formación profesional. Aunque esta conceptualización del conocimiento no es para nada privativa en muchos casos de la formación estrictamente profesionalista (sobre todo en las asignaturas teóricas y descriptivas), es lícito sostener que en las carreras de formación de investigadores prepondera una conceptualización del conocimiento que lo presenta como un conjunto fragmentario que ha de construirse en la enseñanza, principalmente cuando ésta se confunde con la investigación propiamente dicha.

En tercer lugar, creemos posible sostener que hay diferencias sustanciales en el momento y edad en que en cada caso el estudiante logra definirse a sí mismo como investigador. En las carreras profesionalistas es normal que el estudiante, salvo excepciones, no se conciba a sí mismo como investigador, aun cuando ya haya obtenido su título. En muchos de estos casos, la investigación se presenta para ellos en el posgrado, porque fueron sujetos receptivos de investigaciones de otros durante el grado. En cambio, los estudiantes de las carreras de formación de investigadores se consideran a sí mismos como investigadores al promediar la carrera, y claramente al recibirse. Varios hechos avalan esta interpretación: durante sus estudios, los estudiantes publicaron ya algún artículo académico en publicaciones colectivas o revistas especializadas, sus trabajos finales suelen publicarse en muchos casos y ser citados como productos de investigación, un número considerable de estudiantes han participado durante sus estudios en grupos de investigadores formados por docentes.

La cuarta cuestión es la de la evaluación. Como hemos visto, ésta tiende notoriamente a la forma de medición de los conocimientos adquiridos en las carreras de tipo profesionalista, mientras que tiende abiertamente a confundirse con la producción académica en las carreras de formación de investigadores. Un interesante aspecto de esta cuestión es la producción del texto académico, que ha sido muy escasamente estudiada, o confundida con el acceso “correcto” a niveles adecuados de “redacción”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARDAO, Arturo. **Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay**. Montevideo: Universidad de la República-Departamento de Publicaciones, 3ra edición, 2005.

BEHARES, Luis E. Notas para el abordaje de la noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas2. IN: **III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas**, UFRGS-AUGM, Porto Alegre, 2008: 125-132.

_____. La investigación de la enseñanza en el marco de referencia del ternario investigación-enseñanza-extensión en la Universidad Latinoamericana. IN: ISAIA, Silvia M. de Aguiar; BOLZAN, Doris P. de Vargas (Orgs.) **Pedagogía Universitaria e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS-Série Ries/Pronex, Vol. 4, 2009a, pp. 389-416.

BEHARES, Luis E. VAZ FERREIRA, Carlos. La “enseñanza superior” y la discusión sobre la enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Texto presentado en las **Primeras Jornaas de Investigación del Archivo General de la Universidad de la República**. 2009b, (inédito).

MAGGIOLO, Oscar. Prefacio a RIBEIRO, Darcy **La Universidad Latinoamericana**. Montevideo: Universidad de la República, 1968, pp. 7-13.

_____. **Plan de reestructura de la Universidad de la República**. Montevideo: Universidad de la República, 1986.

ODDONE, Juan Antonio; PARIS de ODDONE, M. Blanca. **Historia de la Universidad de Montevideo**. La Universidad Vieja. 1849-1885. Montevideo: Universidad de la República-Departamento de Publicaciones, 1963.

_____. **La Universidad uruguaya del militarismo a la crisis 1885-1958**. Tres Tomos. Montevideo: Universidad de la República-Departamento de Publicaciones, 1971.

PORRINI BERACOCHEA, Rodolfo. Los precursores. La creación y primer perfil de la Facultad de Humanidades y Ciencias hasta la revisión de 1956-1958. IN: PARÍS DE ODDONE, M. Blanca (Coord.) **Historia y Memoria. Medio Siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**. Montevideo: Universidad de la República-Facultad de Humanidades y Ciencias, 1995, pp. 11-43.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. **Estatuto del personal Docente de 15 de Abril de 1968**. Montevideo: Universidad de la República, Dirección General Jurídica, 1999.

_____. **Articulación y Flexibilización Curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado de la Universidad de la República. Régimen de créditos**

y pautas de aplicación. Comisión Sectorial de Enseñanza – Unidad Académica. Documento aprobado por el Consejo Directivo Central el 31/05/05 (Res. Nº 7).

URUGUAY. Instrucción Pública. Su Reglamentación Administrativa, Decreto-Ley del 24 de Agosto de 1877. IN: Alonso Criado, Matías. **Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay.** Año 1877. Tomo IV. Imprenta Rural, Montevideo, 1878, pp. 632-646.

_____. Instrucción Pública. Ley 9.523. **Enseñanza Secundaria** . Se instituye como Ente Autonomo del Estado, señalándose su fin, funcionamiento, etc. 11 de Diciembre de 1935. República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo. Disponible en: <http://200.40.229.134/IndexDB/Leyes/ConsultaLeyes.asp>

_____. Instrucción Pública. Universidad. Educación Secundaria y Superior. Ley del 14 de Julio de 1885. IN: Alonso Criado, Matías. **Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay.** Año 1885. Tomo X, Primera Parte, Montevideo: Sin Editora, 1886, pp.175-186.

_____. Instrucción Pública. Universidad de Montevideo. Reforma Orgánica. Ley del 31 de Diciembre de 1908. IN: **Registro Nacional de Leyes, Decretos y otros Documentos de la República Oriental del Uruguay.** Año 1898. Imprenta del “Diario Oficial”: Montevideo, 1910, pp. 802-807.

_____. Instrucción Pública. **Ley Orgánica de la Universidad de la Republica** (Ley Nro. 2.549), de 1958. Diario Oficial, Montevideo-Uruguay, 29 de Octubre de 1958.

_____. Instrucción Pública. Facultad de Humanidades y Ciencias. **Ley – Antecedentes y Discusión Parlamentaria.** Montevideo: Cámara de Senadores, Imprenta Nacional, 1945.

VAZ FERREIRA, Carlos. (1914) “Educación Superior”. En: VAZ FERREIRA, Carlos. **Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza.** Montevideo: Cámara de Representantes, Tomo XV, Volumen 2, 1957a, pp. 88-107.

_____. Proyecto del Dr. Carlos Vaz Ferreira de Instituto de Estudios Superiores. In: **Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza.** Montevideo: Cámara de Representantes, Tomo XVI, Volumen 3, 1957b, pp. 203-216.

MERCADOS, RANKINGS E ESTUDANTES CONSUMIDORES: ESCOLHAS-ESCOLHIDAS OU O QUE DIRIAM OS COLEGAS DE CÓRDOBA?

Denise Leite¹

O que diriam os estudantes de Córdoba aos seus colegas do século 21? Qual seria o Manifesto daqueles estudantes se eles soubessem que em 2007 organizou-se em França um encontro para estudar a universidade e seus mercados, a transformação dos herdeiros, estudantes tradicionais de nossas universidades em estudantes-clientes?

Os assuntos-tema do evento europeu, vistos de um olhar latino americano, pareceriam ideológicos e, ao mesmo tempo, naturalizados. Poder-se-ia imaginar que o seminário organizada pela RESUP, Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur, concentrou assuntos em disputa, com vários contendores de diferentes posições os quais se colocaram frente a frente para destravar idéias. Ou, os assuntos em pauta tiveram vários seguidores das mesmas ideias e sentaram lado a lado para reforçá-las e traçar sua ascensão inevitável.

Divulgou-se que neste evento seriam prioritários os temas dos mercados de recrutamento de estudantes, com a evolução de estudantes-herdeiros a clientes; a Universidade e os atores do mercado situados entre o *benchmarking* ou padrão inspirador, a classificação e o ranqueamento das IES. Ao abrigo do tema se propunha a discussão e apresentação de *papers* sobre o mercado e os recursos e a transformação dos mecanismos de financiamento bem como sobre o mercado para os acadêmicos e a passagem do mercado de profissionais para o mercado de trabalhadores acadêmicos.

Desconhecendo os resultados das discussões havidas imagino que apontaram um caminho posto e incontestável – os mercados estão na e com a educação superior, os mercados estão nas universidades sob diferentes perspectivas. Há que estudar o tema abertamente, não apenas, criticá-lo.

Efeitos da presença dos mercados nas universidades que resultaram em um “redesenho capitalista” das mesmas foram constatados, e descritos através de estudos de casos de avaliações em instituições de Argentina, Brasil e Portugal, Leite (2003). O fenômeno, ao longo da última década, foi apontado, sob diferentes ângulos, nas pesquisas que desenvolveram o conceito de “capitalismo acadêmico” de Slaughter & Leslie em 2004; nos “rankings” estudados por

¹Docente Permanente Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS – Brasil
E-mail: dlavaliacao@ufrgs.br

Santiago e colaboradores em 2004; foi fonte de questionamentos em 2004 para Teixeira e colegas em “Markets in Higher Education. Rethoric or reality?” O fenômeno dos mercados na educação e das reformas do estado em função do ideário neoliberal foi denunciado em inúmeras sessões do Fórum Social Mundial em Porto Alegre e em diversos estudos e eventos de CLACSO. A busca por um mundo melhor incluiu a denúncia e a demonstração de formas democráticas e participativas de convivência nas quais o consumo solidário e processos de autosustentabilidade foram trazidos como exemplos.

O assunto permanece polêmico e invade a seara da academia latino-americana que desvenda a força do neoliberalismo sobre os sistemas de educação e vê diminuir, paulatinamente, as oportunidades de crescimento do bem público, educação gratuita de qualidade.

Tomadas as premissas da naturalização da entrada dos mercados na educação superior, do neoliberalismo na educação em geral e das avaliações como fontes para o redesenho capitalista, debruço-me neste trabalho sobre o tema dos mercados, dos *rankings*, das representações dos estudantes sobre os mercados, dos estudantes consumidores e oportunidades de escolha das famílias. Ao concluir faço uma paródia ao Manifesto de Córdoba imaginando com liberdade epistolar o que diriam hoje os estudantes de 1918 aos seus colegas do século 21.

MERCADOS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR

A perspectiva dos mercados em educação superior tem tal envergadura que pode soar inadequado apresentá-la de forma sucinta neste texto. No entanto me atrevo a discorrer sobre alguns aspectos que norteiam os meus entendimentos na confiança de que os demais capítulos desta obra, com outros olhares advindos de outros tempos e espaços, contribuam para o seu esclarecimento e desenvolvimento com mais profundidade e competência. A modo de síntese vale lembrar que, na década de 1990, Pablo Gentili e Tomás Silva trataram do assunto, considerando a área de conhecimento educativo, na publicação *Neoliberalismo, qualidade total e educação*.² Diziam eles que na visão neoliberal a remediação para os males da educação, de suas crises, de sua qualidade, seria um problema de gestão. Referiam que as soluções de mercado apregoadas estariam baseadas em diagnósticos com origem em conceitos de economia e não de economia política.

Passadas mais duas décadas adentramos o século 21 com sucessivas publicações, editadas em diferentes países, latino-americanos, europeus, norte-

² Referências às “forças” neoliberais que se intensificam nas publicações na área da educação em torno dos anos 1990.

americanos, australianos, que confirmaram a premissa justificadora - para melhorar a “qualidade” da educação, se necessitam técnicas da administração empresarial nas instituições, faz parte do processo de melhora da qualidade sobrepôr os mercados à educação. Para Aboites (2007), por exemplo, a proposta “moderna” de educação do neoliberalismo é um projeto de “achicamiento radical” das universidades. Outros autores discorrem sobre os termos managerialismo e/ou gerencialismo para denominar a nova forma da gestão pública das universidades. Associam-se a esta perspectiva trabalhos teóricos divulgados pelas agências do capitalismo global que tratam das “lições derivadas da experiência”, dos “perigos e promessas.” As palavras correlatas à nova gestão pública como “reformas da educação”, “reformas dos anos 90” aparecem lado a lado a um viés crítico que associa reformas com “a cosmética do poder financeiro” na educação superior.

Por outro lado, as agências internacionais instalam nos países latino-americanos suas coordenadorias de educação. Estudos, “strategic papers,” passam a ser produzidos com dados e informações “de dentro” de nossos quintais. Via de regra os estudos apontam a importância da presença do estado na regulação e controle da educação superior, avaliações dos sistemas, o financiamento privado, a expansão do setor privado, diversificação e diferenciação do sistema, reformas que liberem recursos fiscais para investimentos em melhoria da educação básica dos países. Para expandir os sistemas universitários face às sucessivas crises fiscais dos estados latino-americanos sugeriu-se cobrança de matrículas e incremento do financiamento privado. O rol de medidas incluiu as palavras mágicas de melhoria da qualidade, eficiência e eficácia da gestão. Em suma, mais mercados na educação superior, maior mercadorização ou mercantilização da educação superior⁴.

Ao que interessa discutir neste texto, a questão dos mercados em educação, no sentido do pensamento educativo-político-econômico, subentende a livre competição e a livre escolha dos estudantes e suas famílias sobre o tipo de cursos e o modelo de universidade em que desejam ingressar. Para tais escolhas colaboram os *rankings* produzidos no âmbito dos programas de avaliação instaurados nos distintos países.

³ Na América Latina se aprovaram vários projetos de reforma da educação superior: Argentina (1996), México (1998), Chile (1999) com créditos do Banco Mundial de \$165.0mdd, \$180.2 mdd e \$165 mdd respectivamente. Rodríguez Gómez y Santuario (2000). Para Segre (2007), as reformas dos anos 90 foram câmbios parciais dos sistemas, “Muchas reformas universitarias se han caracterizado por cambios parciales del sistema. Raras veces se han producido reformas globales, a la manera de la Reforma de Córdoba (1918), Argentina, que constituyó el primer cuestionamiento serio de la Universidad de América Latina y el Caribe (ALC).”

⁴ Bertolin (2007) definiu com propriedade o fenômeno da mercantilização da educação superior entendendo-a como “um processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da educação superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado, sob a qual a educação superior, gradativa e progressivamente, perde o *status* de bem público e assume a condição de serviço comercial.”

Em princípio as forças do mercado em educação dizem respeito a um mercado do tipo competitivo. Neste sentido, a educação superior distribuída via mercado poderia ser mais adequada para as famílias e a sociedade que cumpririam o princípio da escolha a partir das avaliações, dos *rankings* e dos preços da oferta (TEIXEIRA, JONGBLOED, DILL e AMARAL: 2004, p.327).

Os autores citados alertam para as falhas de mercado em educação superior as quais não garantiriam sequer a necessidade de uma intervenção governamental. Ou seja, o mercado tem que andar só e estabelecer a competição como princípio. Neste sentido resulta uma definição contemporânea de mercado como “um processo para alocação de bens e serviços baseado em preços.” Teixeira e colegas (2004) analisaram as reformas da educação superior de países chamados desenvolvidos, com economias maduras como Austrália, Canadá, França, Portugal, Holanda, Reino Unido e USA. Concluem que mesmo nestas economias as trocas “eficientes” de mercado não existem sem a regulação governamental, portanto, o neoliberalismo precisa do Estado.

Deduz-se que, para nossas economias latino-americanas, menos maduras porque oscilam ao sabor do grande capital internacional, a questão não seria muito diversa. Sobre o tema não temos dúvidas - votamos em representantes do povo que defenderiam o sistema público de educação, mas a maximização de resultados educativos procedida por nossos governos se faz através dos mercados. Isto porque os resultados são atingidos via regulação trazida pelas avaliações e via regulação produzida pelas regras de mercado ditadas pela legislação governamental que protege os direitos da propriedade privada e da competição. Aliás, as estimula através dos *rankings* de avaliação da educação superior, através do sistema de pontuação conferido pelas avaliações.

Para Teixeira e colegas,

Então, a questão crítica para a educação superior não é a disputa entre os advogados da completa desregulação e os advogados do status de proteção para as universidades, mas especialmente o debate a respeito de que a regulação dos governos maximiza os benefícios sociais dos sistemas de educação superior ao submeter-se cada vez mais as forças de mercado. (TEIXEIRA, JONGBLOED, DILL e AMARAL: 2004, p. 328).

Como se observa, a questão transcende uma análise simples, uma culpa do Estado e do governo de plantão no momento ou da regulação e desregulação

dos mercados, porque ela compreende igualmente a formação de um pensamento hegemônico, de uma ação de intelectuais que passam a assumir a função de portavozes desses governos os quais eleitos nos países periféricos, passam a assumir a liderança das reformas. Muitos dentre eles, chamados ‘intelectuais coletivos do capital’, colocaram em suas práticas os princípios e pressupostos bancomundialistas. Ou seja, como esclarece Roberto Leher:

Muitos intelectuais ocuparam cargos nesses governos para implementar “reformas” baseadas no pressuposto de que o problema das universidades era o excesso de Estado: abri-las para a sociedade (leia-se, para o mercado) poderia assegurar novos ventos que removessem o bolor europeu. E essa inteligência ganhou força e prestígio junto aos financiadores privados e à burocracia governamental e, por isso, passaram a ser atores ainda mais importantes dentro e fora da universidade. (CLACSO, GT U&S, 2006, p.3)

Defendo que o avanço do pensamento hegemônico atinge não apenas os intelectuais em nossas universidades, afinal sua força tem certa margem de relatividade em tempos globais e midiáticos em que tudo se desvanece nas urgências do tempo célere. Mas, o que é bem mais complexo. Esta força avassaladora do capitalismo está a atingir a juventude, os estudantes e suas famílias, está a atingir a sociedade esclarecida e também aquela parte da sociedade que não possui os instrumentos para reconhecer o fenômeno.

RANKINGS E MERCADOS

Desde os tempos do Provão – Exame Nacional de Cursos⁵, a sociedade brasileira viu-se frente aos *rankings* que hierarquizaram posições das instituições de educação superior com base em resultados de uma prova de habilidade cognitiva aplicada aos estudantes. Através dos resultados dessa prova obrigatória

⁵ ENC Exame Nacional de Cursos ou Provão foi implantado através de Medida Provisória em 1995 (MP nº 1018/1995) explicitado na Lei nº 9131/1995 sob o abrigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, regulamentado pela Portaria nº 249/1996, pelo Dec. Nº 2026/2000 e pelo Dec. Nº 3860/2001, do poder Executivo da nação. O Exame Nacional de Cursos (ENC) teve como objetivo medir as aprendizagens realizadas pelos estudantes de último ano da educação terciária. Integrou a avaliação externa dos cursos de graduação. Foi aplicado em todo o país, em geral no mês de junho de cada ano, avaliando paulatinamente todas as carreiras profissionais, sempre integrando novos cursos ao processo. De 1996 até 2003 quando se extinguiu sendo substituído pelo ENADE-SINAES em 2004, foram avaliados 24 cursos: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química. Foi um exame de caráter obrigatório e o aluno poderia recusar-se a responder às questões, mas, não poderia deixar de comparecer à prova, pois, se isto acontecesse, não receberia seu diploma e, conseqüentemente, prejudicaria seu curso que se posicionava mal no *ranking* nacional. As diretrizes para as provas, de cada curso, foram definidas por Comissões de Especialistas das áreas de conhecimento.

se outorgou um conceito ou nota a cada instituição. Os conceitos foram hierarquizados em um ranking de instituições divulgado anualmente.

Tanto no Provão quanto em outra qualquer medida de indicadores de ordem quantitativa temos um conjunto de variáveis que medem um determinado fenômeno como o desempenho cognitivo individual, por exemplo. Se as variáveis são adequadas para medir o que pretendem medir é outra questão. Sabemos que a publicação de informação abstraída de uma intencional escolha de indicadores de desempenho envolve limitações e desafios.

Em princípio a demarcação dos indicadores privilegia alguns aspectos de um processo ou de um sistema educativo ignorando outros que não consegue ou não deseja captar. Dá publicidade a agrupamentos de indicadores que caracterizam o ranking transferindo para as famílias e para a sociedade a imagem de uma escolha pessoal que resulta ser falsa porque nem todas as famílias têm acesso à informação, porque nem todas as famílias compreendem o que realmente significam as notas e conceitos e sua forma de atribuição na composição da classificação divulgada por uma agência de reputação como o são os ministérios de educação dos países.

Em verdade o que está em jogo nesta lógica de avaliação é a ideia de que a educação dos filhos é decisão das famílias, de sua classe social. É assunto de sua esfera de privacidade. Esta lógica perpassa o meio acadêmico e se vê consubstanciada no patamar dos *aprendizes de feiticheiro*, os estudantes que aspiram elevar seu *status* social através do contato direto com o docente pesquisador, Leite (1990).

Do ponto de vista das IES privadas funciona com clareza a lógica do mercado: concorrência e competição entre as instituições pela melhor posição no *ranking*. A melhor e mais alta posição obtida pelos estudantes nos exames nacionais⁶ é publicizada na mídia. O topo do *ranking* pode ser um fator gerador da captação de maior número de alunos o que redundará em mais ganhos financeiros para a IES. Esta bandeira dos alunos bem sucedidos traz embutida a imagem da IES fantasiada com as cores bancomundialistas da eficiência, da eficácia, da qualidade, do pluralismo, da diversificação do sistema em sua oferta no mercado. Ou seja, as IES oferecem serviços educativos no mercado e captam clientes e as classificações avaliativas servem, pelo menos em parte, aos seus interesses. Digo em parte porque, o outro lado da moeda é igualmente verdadeiro. Pela mesma lógica de mercado a IES mal situada em um ranking perde alunos em seus cursos, precisa fechá-los, ou seja, perde espaço de mercado. Ou seja, o processo é também

⁶ Reconhecida instituição de educação superior brasileira além da preparação específica para o exame, oferecia barras de cereais e bebida a cada aluno que entrava nas salas para realizar o Provão.

darwinista na medida em que influi na sobrevivência da espécie universidade privada, de uma escola ou faculdade propriedade privada que está em mãos de um único dono ou de um dono coletivo (inversores ou acionistas).

Como explicam Santiago et al. (2004), no mercado as famílias se inserem em um jogo competitivo que se torna viciado. Os ranqueamentos, as classificações oriundas de avaliações gerais, fazem com que as escolas mais escolhidas aumentem seu poder de seleção dos melhores, com base em critérios de classe social. No reverso, as famílias já não selecionam – se deixam levar pela estratificação social das escolas, em geral produzida pela grande imprensa e produzem exclusão social das escolas menos aquinhoadas naqueles indicadores de *performance* determinados. As IES passam a ser formatadas para um determinado tipo de família e, algumas famílias certamente não caberão na mesma formatação, em especial, por questão da elevação de preços dos serviços educativos galardoados com o conceito mais alto. Este jogo viciado atinge especialmente às classes médias de nossas sociedades. É o jogo da “escolha-escolhida” que reforça desigualdades.

Duas observações pontuadas por Santiago et al. (2004, p. 10 a 12) se fazem necessárias sobre o tema dos *rankings* e mercados na educação. Afirmam eles que a lógica de mercado desfigura a velha noção “de igualdade de oportunidades, de justiça social e democratização do ensino” e desfigura a velha crença no estado de bem estar social na qual “é o governo que cuida dos interesses dos consumidores.”

Com estas duas observações chegamos ao âmago da questão – se estamos vivendo em tempos neoliberais onde os mercados em educação superior são uma realidade, se estamos vivendo um tempo em que as avaliações institucionais de cursos e programas produzem ranqueamentos das instituições, também estamos a viver em tempos de estudantes consumidores. Não se trata de perguntar se o fato é bom ou mal, se estamos pensando em sobredeterminações, em relações causais, se o fato é hegemônico, se ele é local e não global. Trata-se de perguntar se a lógica mercantilista impregna o estudante com valores? Para quê servem tais valores e princípios? Constrói-se o “mundo melhor” com que valores?

ESTUDANTES CONSUMIDORES

Estas duas palavras associadas até bem pouco tempo não apareciam em uma procura na *www*, na internet. Ao buscar referências, no momento, encontram-se inúmeras passagens sobre legislação, sobre medidas legislativas de proteção à figura do consumidor estudante e seus direitos. No Rio Grande do Sul, Brasil,

por exemplo, uma magistrada julgou uma ação dizendo haver se estabelecido uma relação de consumo, entre estudantes e empresas de computação figurando aqueles como consumidores e estas como fornecedoras de produtos e serviços. “Referiu que a responsabilidade das demandadas se dá, conforme estabelecido nos artigos 18 e 20 do Código de Defesa do Consumidor, por vício do produto e do serviço” Ministério Público RS (2007).

Pais (2007), Professor da USP, Brasil, divulgou pesquisa em que examinou “aspectos dos discursos institucionais da propaganda e/ou publicidade de universidades públicas e privadas, como também de organismos estatais e empresariais, em que se configuram processos de articulação, interferência ou de interpenetração de características daqueles discursos nos discursos científico, tecnológico, pedagógico e das políticas públicas concernentes à Educação”. Relata o pesquisador que nos discursos de propaganda analisados, o Sujeito-Estudante-Consumidor procura objetos de valor, tais como a *formação* e a *capacitação profissional*, e um *modo do parecer* que “justificariam os esforços em busca dos estudos superiores e de sua realização, enquanto caminhos para o sucesso” (p. 467).

Refere que o estudante consumidor é mostrado nos textos de publicidade através de um *metaconceito* que se define por incluir valores como ascensão social, ascensão profissional, status, realização pessoal. Contudo, diz Pais,

(...) os mesmos discursos da propaganda e/ou publicidade institucionais propõem, com clareza por vezes contundente, que a formação e a capacitação profissional do Sujeito-Estudante-Consumidor constituem os caminhos mais rápidos e eficientes (PNa), para a conquista de um Objeto de valor mais alto, a empregabilidade, e esta, por seu turno, é a trajetória ‘segura’ para a conquista dos valores agora considerados principais, a ascensão social, o status, o poder, o prestígio, Objetos de Valor do Programa Narrativo principal do Sujeito-Estudante-Consumidor. (PAIS, 2007, p.468)

Se esta pesquisa mostra os metaconceitos geridos pela publicidade, imagine-se, na prática o que significa a realidade do estudante consumidor assediado pela imprensa, pelas relações sociais, pelas avaliações classificatórias e pelos *rankings*, pelas políticas de educação superior que privilegiam a competição, a concorrência, o individualismo e outras preciosidades do mundo capitalístico global!

Em Portugal, Cardoso, Carvalho e Santiago (2007) realizaram investigação intitulada “De estudantes a consumidores: reflexões sobre a

marketização da educação superior portuguesa”. O estudo aborda a propaganda feita pelas instituições para captar seus “clientes ou consumidores”. Ao competir por estudantes, em um país onde a taxa de natalidade é pouco fecunda, as IES, tanto universidades como politécnicos, tanto públicas quanto privadas, passaram a difundir anúncios nos meios de comunicação tentando influenciar escolhas dos próprios estudantes e/ou de suas famílias. Os anúncios contêm as novas percepções dos gestores institucionais pressionados pela competição, pelos ranqueamentos e pelas avaliações sobre os estudantes. A investigação debruçou-se sobre as mensagens das propagandas veiculadas na mídia no ano acadêmico de 2006/2007 em Portugal. Ao interpretar texto e imagens os autores encontraram IES com características de informação que foi denominada Neutra, Híbrida, e Milagrosa, simbolizando estratégias neutras ou menos ou mais “agressivas” para aumentar a demanda do setor educacional.

Na propaganda Neutra as IES veiculam listas de cursos de graduação com suas denominações e conotações descritivas, sem agressividade comercial. Os anúncios apelam para a tradição e para o capital simbólico da IES – histórico, cultural, tradição acadêmica. Os ícones veiculados parecem garantir estabilidade e os estudantes vistos como “herdeiros” naturais deste capital simbólico que foi usufruído por muitas gerações anteriores e que eles agora poderiam passar a reproduzir. Não constam dos anúncios examinados pelos pesquisadores, referências a relações da IES e de seus cursos com o mercado laboral.

Na propaganda Híbrida a percepção institucional sobre os estudantes combina elementos da tradição universitária com a ideia de modernidade e qualidade, excelência e *status* como capital simbólico derivado do prestígio e da posição histórica da IES em combinação com suas relações internacionais e globais. O estudante é representado como um sujeito ativo atuando em diferentes contextos, a Declaração de Bolonha e a mobilidade estudantil são enfatizadas, também o uso de novas tecnologias. Declara-se a credibilidade da IES reafirmada pelos processos avaliativos. O estudante é percebido como alguém que vai adquirir vantagens competitivas para o mercado global em cursos que introduziram inovações pedagógicas e cujos formandos têm procura por parte dos empregadores. Neste caso, a percepção sobre os estudantes valoriza uma posição híbrida entre “herdeiros e consumidores.”

A propaganda Milagrosa - do Milagre - mostra sinais de agressividade mercadológica. Há uma clara ênfase em vantagens competitivas individuais, escolhas de curso de graduação únicos e certos para aquele “cliente ou consumidor”. Naturalmente Bolonha é uma referência, reconhecimento

profissional e social é anunciado como decorrência da escolha certa. A estratégia ignora informação básica sobre os cursos oferecidos. Em compensação emerge de cada anúncio uma imagem de modernidade quase sempre associada com contextos empreendedores. Nesses casos a IES se auto-apresenta como parte de um grupo financeiro e econômico cuja retórica aproxima-se das “boas qualidades” managerialistas ou de gerência moderna. Incentivos são oferecidos para atrair o “cliente estudante”, tais como isenção de taxas de matrícula, bolsas de estudo, currículos na linha de Bolonha, vantagens empregatícias, sucesso no mercado de trabalho. Nestes anúncios observa-se a transformação da visão sobre o estudante – de uma percepção estereotipada de uma geração ou público-alvo tradicional para uma visão de um estudante consumidor, um cliente único, valorizado por seus atributos pessoais de jovialidade, irreverência e méritos, características ideais para ingressar no mundo da competição e da inovação.

Concluem os autores que os anúncios veiculados nos canais de mídia representam os estudantes em um *continuum* que vai do estudante tradicionalmente herdeiro, a um estudante ator, a um estudante visto como cliente ou consumidor. No entanto, alertam, não seria possível assumir uma influência direta da propaganda sobre as preferências reais dos estudantes, sobre seus interesses e sobre os sentidos de suas escolhas. Não se poderia encontrar uma relação direta entre anúncios e imagens veiculadas e as leis de mercado ou de consumo, nem sequer afirmar que a educação superior estaria sendo simplificada em uma imagem de objeto de consumo pessoal.

DE HERDEIROS A CLIENTES

Na prática, no dia a dia das universidades, os estudantes - transindivíduos, como assim os referiu Goldman, talvez estejam a transformar-se de herdeiros em clientes, talvez em atores de uma educação que nem sempre escolheram para si. Estas seriam mudanças que estão a acontecer aos estudantes em sua passagem por dentro do ambiente universitário. Outra transformação que os afeta passa ao largo, mas, está agora a invadir a academia e diz respeito à educação superior produzida pelas políticas orientadas pelos mercados. Estas políticas se refletem nos currículos cursados, em suas aprendizagens medidas em termos de desempenhos e competências. Reflete-se em suas posturas, em sua vivência de valores e princípios éticos. Ética da solidariedade ou darwinismo social? O que resulta dos novos tempos do consumo, seria a pergunta que poderia seguir-se ao fenômeno dos mercados na educação superior, ao fenômeno da propaganda mercadológica relativa à educação superior.

Dois quesitos de consumo têm sido destacados devido a sua importância: o estudante cliente e o pagamento de mensalidades nas instituições de educação superior. Um deles trata da transformação do papel do estudante nas instituições de educação superior que passaram a ser vistos como clientes que podem ser atraídos pela “melhor escolha”, e devem tornar-se satisfeitos com os objetos de consumo que a IES vai oferecer e, por isto, em troca, irão remunerar a IES pagando pelos seus serviços. Nessa perspectiva o conhecimento seria a vantagem competitiva, um produto pronto, existente no mercado, e a ser oferecido com vistas a facilitar a empregabilidade em um mundo global, competitivo e individualista. Neste mundo o trabalho existe, o emprego está difícil, a vantagem competitiva vem do estar ou sentir-se preparado, pelo menos em tese, para atender às necessidades cambiantes de um mercado de trabalho em constante mudança.

A introdução de propinas ou mensalidades, mesmo nas instituições públicas, acabou com a gratuidade da educação superior e instalou o uso indiscriminado da cobrança por serviços tanto em universidades privadas quanto públicas. Por detrás deste quesito parece haver uma visão de democratização pretensamente exercida como forma de acesso de todos a todas as IES. Sugere-se que o fato de pagar mensalidades, na educação superior, remete a uma possibilidade de acesso mais democrático. Nesse caso os estudantes poderiam aspirar não só às IES competitivas que estão oferecendo vantagens no mercado quanto a outras IES tradicionais que se encontram entre as mais prestigiosas instituições com seus currículos igualmente prestigiosos.

Nem tanto nem tão pouco... O estudante herdeiro, ator ou consumidor escolhe suas opções ou é escolhido pelas forças do mercado? Teria ele uma consciência clara do que se está passando?

Vejamos o que nos diz um estudo concluído em 2004 Leite et al., (2006; 2007). Trata-se de uma investigação conjunta sobre avaliação das universidades realizada em uma universidade pública portuguesa – Universidade de Aveiro - e duas universidades públicas brasileiras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Pelotas, financiada pelo CNPq e pela ICCTI-FCT. À época da coleta de dados no Brasil vigorava o Exame Nacional de Cursos, o conhecido Provão, de cujas notas, resultados finais das provas, se extraía o *ranking* das IES brasileiras. Em Portugal, não existia um exame nacional de final de curso, a avaliação institucional era realizada pela CNAVES, Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e acompanhada pelo CRUP, Conselho de Reitores das

Universidades Portuguesas. Contudo, os jornais faziam suas classificações, *rankings* das universidades, a partir dos resultados das avaliações. Na pesquisa avaliativa, o Ministério de Ciência e Educação Superior nomeava os melhores Centros de Pesquisa do país, os Centros de Excelência.⁷

O recorte que farei desta pesquisa mostra as representações dos estudantes sobre a relação mercados e universidade e os fatores de regulação da avaliação. A pesquisa teve outros objetivos e resultados que neste capítulo não estarão em discussão. Faz-se necessário referir que as representações foram compreendidas como representações sociais, um produto de opiniões, de informações, crenças, valores e atitudes expressas pelos sujeitos quando estes interpretam a realidade. As representações sociais são modos como, através das interações, o conhecimento é construído ou apropriado e como tal processo se reflete na prática.

Na investigação referida⁸ o grupo de investigadores assumiu que os estudantes, na condição de transindivíduos desenvolvem, frente a outros atores, uma fachada, que segundo Goffman (1989, p. 29) constitui uma espécie de desempenho que funciona regularmente, de forma geral e fixa, com o intuito de definir a situação para os que observam a representação, como os docentes, por exemplo, ou pesquisadores. Fachada, portanto, seria um equipamento “expressivo” que pode ser percebido através de sentidos expressos sobre o mundo vivido.

Para ilustrar tomo depoimentos dos estudantes portugueses ao lado dos depoimentos de estudantes brasileiros, estudantes que, teoricamente, estavam vivendo em contextos e economias diferentes. No quadro I estão registradas algumas falas desses estudantes, selecionadas em função de sua relação com o tema deste capítulo.

⁷ Na atualidade este programa de avaliação está sendo substituído pelo sistema de avaliação da qualidade europeu.

⁸ A segunda fase de estudo “Avaliação, auto-avaliação e gestão das universidades: um estudo conjunto Brasil Portugal”, foi desenvolvida ao abrigo da cooperação internacional CNPq-ICCTI, Brasil, Portugal. Participaram 476 alunos de duas universidades públicas brasileiras e uma portuguesa. As respostas a um questionário foram agrupadas com apoio do QSR Nudist e organizadas em categorias segundo seus significados.

Quadro I: Representações dos estudantes portugueses e brasileiros sobre avaliação e mercados
Fonte: Leite, Santiago e outros (2007).

| ESTUDANTES PORTUGUESES | ESTUDANTES BRASILEIROS |
|---|---|
| <p>1. Penso que é importante, pois, uma licenciatura numa Universidade conceituada poderá levar a um reconhecimento por parte das entidades empregadoras, porém em Portugal este reconhecimento não se aplica, pois a organização empresarial funciona um pouco desorientada.</p> | <p>1. A avaliação é importante, mas não concordo muito com ela, pois as universidades prepararão os alunos para o Provão e não para serem profissionais.</p> |
| <p>++ Text units 81-81:</p> | <p>++ Text units 42-42:</p> |
| <p>1. Acho que deve ser feita, pois assim dá oportunidade às Universidades mais recentes de se conceituarem tanto a nível nacional como Europeu.</p> | <p>1. É uma forma de injeção de ânimo nas instituições, tornando-as mais competitivas, assim sendo os profissionais que esta forma obedecerão as tendências do mercado de trabalho e as exigências da Sociedade.</p> |
| <p>++ Text units 179-179:</p> | <p>++ Text units 103-103:</p> |
| <p>1. Acho que é importante para o prestígio das Universidades e, sobretudo para o enriquecimento dos currículos dos alunos que nelas estudaram.</p> | <p>1. As universidades devem ser avaliadas, pois só assim saberemos se os cursos estão aptos a atender ao mercado.</p> |
| <p>++ Text units 215-215:</p> | <p>++ Text units 105-105:</p> |
| <p>1. Acho que a avaliação das Universidades é necessária para o bem, quer das Universidades, quer dos cursos, quer dos alunos, quer da sociedade em si.</p> | <p>1. Importante, pois possibilita aperfeiçoamento a UFPel, possui inúmeras deficiências e para que elas sejam amenizadas deve aprender a ouvir e atender as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade que a mantém.</p> |
| <p>++ Text units 218-218:</p> | <p>++ Text units 117-117:</p> |
| <p>1. É muito importante, porque permite aos alunos não só saber a nível nacional se a Universidade que frequênta é considerada boa ou não. Também permite que o mercado de trabalho também fique educado sobre isso.</p> | <p>1. Não há uma igualdade de valores académicos e preparação para o mercado de trabalho.</p> |
| <p>++ Text units 224-224:</p> | <p>++ Text units 140-140:</p> |
| <p>1. A avaliação das Universidades cria uma imagem direta ou indiretamente nos alunos, boa ou má, consoante essa mesma avaliação.</p> | <p>1. A avaliação das universidades é importante para que se saiba se ela está bem preparada para formar os futuros profissionais.</p> |
| <p>++ Text units 236-236:</p> | <p>++ Text units 263-263:</p> |
| <p>1. Esta é muito importante, pois permite-nos falar com uma certa exatidão das melhores qualidades que as Universidades tem e isso é muito bom para a própria Universidade pois as pessoas que não estão dentro desta ficam conhecendo melhor.</p> | <p>1. Muito teórica, distante do exercício profissional.</p> |
| <p>++ Text units 248-248:</p> | <p>++ Text units 373-373:</p> |
| | <p>1. Avaliar as universidades é de extrema importância uma vez que cabe a ela formar profissionais. Profissionais esses que cada vez mais precisam se adequar mais ao mercado de trabalho e às novas Tecnologias</p> |
| | <p>++ Text units 393-393:</p> |

| | |
|--|--|
| <p>1. Eu acho que é uma medida bastante importante para que não se caia no erro de haver alunos, e docentes que pensam estar a seguir um bom caminho e chegar o fim e de nada lhe servir o curso que tirou. É necessário que os alunos tenham segurança no curso que estão tirando, ou seja, que tenham a certeza que é um curso totalmente legítimo.</p> <p>++ Text units 299-299:</p> <p>1. Um pouco exigente, mas penso que tal só traz benefícios, uma vez que, permite-nos ter mais reputação perante o nosso curso.</p> <p>++ Text units 352-352:</p> <p>1. Concordo plenamente uma vez que ajuda à escolha dos alunos da Universidade a candidatarem-se, consoante a posição das Universidades no ranking estabelecidas após avaliação da qualidade dos serviços destas.</p> <p>++ Text units 355-355:</p> <p>1. Acho justo que se avaliem as Universidades para que se possa transmitir para fora da Universidade o seu real valor.</p> <p>++ Text units 364-364:</p> <p>1. Penso que a avaliação permite saber qual o nível de cada Universidade, o que favorece os alunos que a frequentam (pois ela desenvolve-se) e os que a pretendem frequentar (já que passam, a saber, a sua verdadeira qualidade de ensino).</p> <p>++ Text units 251-251:</p> <p>1. Acho que tem que ser bem avaliadas na medida em que são elas que preparam as pessoas para o mercado de trabalho. Os professores deviam de ser mais avaliados na medida em que são eles que transmitem os conteúdos necessários para uma boa aprendizagem.</p> <p>++ Text units 275-275:</p> <p>1. Penso que tem critérios muito rigorosos. Tentam preparar os alunos de forma a que se adaptem rapidamente à nova organização “empresas”, mas está assalariada.</p> <p>++ Text units 323-323:</p> <p>1. Acho muitíssimo importante. A sociedade e o mercado emergente estão em constante mutação e é necessário e urgente que as Universidades se adaptem à mudança.</p> | <p>1. É muito necessária, pois existe um grande número de universidades que não possuem estruturas para formar bons profissionais. Com a avaliação podem-se determinar quais são estas universidades e se tomar providências para que estas promovam as reformas necessárias</p> <p>++ Text units 397-397:</p> <p>1. É muito importante se realmente produzir melhorias nos cursos. Ao contrário só serve para causar constrangimento a alunos e professores quando os cursos têm um conceito baixo. Existe a preocupação de dificuldade de colocação no mercado de trabalho em função do conceito do curso.</p> |
|--|--|

Observando os resultados da pesquisa tem-se que estudantes brasileiros e portugueses Leite, Santiago et al. (2007) coincidem em afirmar que ela é legítima, deve ser realizada porque ela diz respeito à formação de um padrão de qualidade para o ensino ou porque ela mostra discrepâncias ou diferenças entre instituições ou, ainda, porque ela é sensível e consegue detectar a diversidade e os desempenhos diferentes, ou seja, não comparáveis.

No entanto, aparece o entendimento da avaliação como um processo. Nesse caso os estudantes respondentes reconheciam que nem todos conhecem este processo, tanto os estudantes quanto a sociedade, mas formam um conceito de avaliação como um todo coerente cujos resultados devem ser aplicados na promoção de melhorias. Ao representar a avaliação institucional como uma forma de controle, positiva, os estudantes (Ver quadro I) referiam-se ao Exame Nacional de Cursos, aplicado no Brasil, o Provão, e à universidade que se adapta às demandas do mercado. Nessa perspectiva, reportavam-se a uma imagem positiva das instituições que perpassa os conceitos (notas e classificações) provindos dos exames nacionais, os quais também contribuem para uma forma de comparação (saudável) entre cursos e universidades. Ao representar a avaliação institucional como uma forma de controle negativa, os estudantes referiam o Provão como uma forma de avaliação que rotula para comparar.

Os estudantes portugueses diziam que os alunos referem melhorias associadas à imagem da universidade: o curso fica mais conhecido, a universidade com boa reputação, com mais prestígio perante as faculdades “mais carismáticas do país”. Isto ajuda para conseguir emprego. Se os cursos melhoram, os licenciados ficam “melhor enquadrados” no mercado de trabalho. O discurso dos respondentes da universidade portuguesa parece considerar positivo o ranqueamento das universidades feito pelos jornais. Manifestam uma compreensão de que as IES “têm que ser bem avaliadas na medida em que são elas que preparam as pessoas para o mercado de trabalho” e, por este mesmo motivo, os professores deveriam igualmente ser “mais avaliados” na medida em que são eles que transmitem os conteúdos necessários. Ou seja, extrapolando a interpretação, os docentes seriam aqueles sujeitos encarregados de ‘passar bem o produto’ pronto chamado conhecimento.

O QUE DIRIAM OS ESTUDANTES DE CÓRDOBA?

“Pelo que se pode depreender do exposto, em especial do Quadro I, a competição parece ser uma das chamadas que brota dos processos de avaliação e induz as melhorias” da universidade na percepção dos estudantes. Os

rankings estão naturalizados e são aceitos como necessários. No pensamento de tais estudantes a avaliação está relacionada com a qualidade (seja ela qual for) das universidades públicas (e privadas). No caso estudado, os estudantes europeus enxergavam a sua universidade, que é nova, em disputa com as mais tradicionais do país. A disputa favorece a acolhida dos profissionais egressos pelo mercado de trabalho, um mercado concorrido. Como afirmam Santiago et al. (2004) as universidades portuguesas estão vivendo um momento de práticas managerialistas onde se dá uma pressão “(...) uma representação fantasmagórica das receitas mágicas da qualidade, excelência, *competição*”. O discurso, até certo ponto darwinista parece que está a fazer parte das representações dos estudantes. Os estudantes, brasileiros e portugueses, parecem estar formando uma aceitação da perspectiva consumista, pois entendem que a universidade pública deve ser mais competitiva e formar profissionais adequados ao mercado e às novas tecnologias. Seus valores, extraídos das falas captadas, parecem desbordar para a competição, a classificação, o ranqueamento, o mercado de trabalho, a nova organização das empresas, o reconhecimento dos empregadores, o status da instituição de educação superior no país e no continente.

A pesquisa citada foi concluída em 2004. Nas demais pesquisas citadas, foram percebidos valores aderentes à divulgação das IES portuguesas semelhantes aos valores percebidos nos discursos da propaganda das IES no Brasil. Em verdade novos metaconceitos parecem estar em jogo como objetivos para a formação de um Estudante-Consumidor, pelo menos no marketing e publicidade das IES. Estes metaconceitos constituiriam os caminhos mais rápidos e eficientes para a conquista de um objeto de valor mais alto, a empregabilidade. Embutidas na formação estariam os valores agora considerados principais, como prestígio, status social, realização pessoal, enfim, um modo de parecer!...

Os valores percebidos na pesquisa sobre avaliação, em Portugal e no Brasil, e os valores identificados na propaganda das IES, em Portugal e no Brasil, enaltecem características “ideais” dos estudantes “consumidores de conhecimentos” para ingressar no mundo da competição e da inovação, ou seja, no mundo dos mercados em que cada um, ao fim e ao cabo, vai lutar, individualmente ou sozinho, para obter o seu espaço.

O tema suscita preocupação e precisa ser mais investigado. Como contraponto aos valores anunciados na publicidade e nas avaliações das IES quando a discussão se faz em torno do estudante-consumidor, entendo que ele nem sempre está fazendo uma escolha. Talvez ele esteja, apenas, sendo escolhido pelos mercados.

Ao refletir sobre o tema não posso me furtar de trazer à memória os valores dos estudantes de Córdoba. Se os estudantes de 1918 vivessem hoje, talvez, seu Manifesto (Manifesto de Córdoba.⁹) não se fizesse para a população em geral. Talvez seu discurso fosse específico e dirigido aos colegas estudantes do Século 21. Um alerta para chamar todas as coisas pelos nomes que têm. Talvez fosse uma chamada de repúdio às mensagens subliminares ostentadas na mídia. Talvez fosse um Manifesto contra as avaliações e todas as práticas ou mensagens subliminares que caracterizam o estudante como um consumidor, como o cliente de uma formação universitária cujo maior valor se está tornando o ser e o fazer competitivo na sociedade local e global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABOITES, H. **Después del apogeo del neoliberalismo: la batalla por la educación superior.** Ponencia presentada. GT Universidad y Sociedad. CLACSO. Santiago de Chile, IDEA, Universidad de Chile. Abril 16-18, 2007. 27 p.
- BERTOLIN, J. C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização - período 1994-2003.** Porto Alegre, PPGEDU-UFRGS, 2007. 281 p. Tese Doutorado.
- CARDOSO, S.; CARVALHO, T. and SANTIAGO, R. **From students to consumers:** reflections on marketization of portuguese higher education. Aveiro, CIPES, University of Aveiro. Paper presented Paris, RESUP, 2007. 20 p.
- CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad. Renovación parcial (Período 2004-2007). **PROPUESTA.** Coordinación Roberto Leher. 2006.
- GENTILLI, P; SILVA, T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, Vozes, 1994.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- LEITE, D. **Aprendizagem e consciência social na universidade.** Porto Alegre. PPGEDU, UFRGS, 1990. Tese Doutorado. 192 p. + Anexos.
- LEITE, D. Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemônicas ao redesenho capitalista das universidades. In: MOLLIS, M. (Comp) **Las universidades em América Latina: reformadas o alteradas?** Buenos Aires, CLACSO, 2003.

⁹Manifesto de Córdoba em <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2007/10/399447.shtml>
Captado em 29 de janeiro de 2008.

LEITE, D.; et al. Students' perceptions on the influence of institutional evaluation on universities. **Assessment & evaluation in Higher Education**. Vol. 31, No. 6 December 2006, pp 625-638.

LEITE, D.; SANTIAGO, et. al. Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.132, p.661-686, set/dez, 2007.

Ministério Público do Rio Grande do Sul. Estudante deverá ser indenizada devido a defeito em computador. **Notícia. Educação**. 09 Fevereiro 2007. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/consumidor/pgn/id567.htm> Último acesso 29 janeiro de 2008.

PAIS, C. T. Propaganda e publicidade nos discursos institucionais da educação superior: da cumplicidade. **Estudos Lingüísticos**. No. XXXV, p. 464-471, 2006. Disponível em: <http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/234.pdf>

RESUP. Universities and their markets. **First RESUP International Conference**. Sciences, Po, Paris, 1st, 2nd and 3rd February 2007.

RODRIGUES GÓMEZ, R. y SANTUARIO, A. A. La reforma de la educación superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales. **Revista Española de Educación Comparada**, 6 (2000), 177-207.

SANTIAGO, R; et al. **Um olhar sobre os rankings**. Matosinhos, Pt, CIPES/FUP, 2004.

SEGRERA, F. L. As políticas de educação superior nas experiências de transformação social latino-americanas. Ponencia presentada. GT Universidad y Sociedad. CLACSO. Santiago de Chile, IDEA Universidad de Chile. Abril 16-18, 2007. 88 p.

TEIXEIRA, P; JONGBLOED, B; DILL, D. & AMARAL, A. **Markets in Higher Education. Rethoric or reality?** London, Kluwer Academic Publishers, 2004.

AS VOZES DAS COMUNIDADES: A UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE FORMAÇÃO

Valquiria Linck Bassani¹

Nádia de Fátima Borba Martins²

Ao buscarmos uma reflexão que, efetivamente, contribua para o levantamento de possíveis indicadores de qualidade da Educação Superior brasileira destacamos alguns aspectos que entendemos serem fundamentais para esse propósito:

- em primeiro lugar acreditamos que é necessário que olhemos para o cenário do Ensino Superior brasileiro buscando situá-lo no contexto da América Latina e Caribe;

- a seguir destacamos os dados do Ensino Superior brasileiro, revelados pelo Senso 2007;

- e, para concluir esta reflexão acerca da “universidade como lugar de formação”, queremos propor que olhemos, atentamente, para o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro, pois entendemos que só a partir de um diagnóstico claro e preciso da realidade é que poderemos investir em ações para transformá-la.

Antes, porém, de imergir nos três aspectos citados consideramos essencial, para explicitar o que entendemos por “qualidade” em Educação Superior, destacar que uma das grandes questões que tem estado presente nas reflexões que fazemos refere-se ao papel da educação na formação do trabalhador. Entendemos que o mundo do trabalho enfrenta desafios decorrentes da globalização econômica que demandam uma formação profissional que aponte para uma abordagem mais ampla, possibilitando ao estudante a aquisição de competências que desenvolvam a capacidade de buscar o conhecimento específico, de forma multidisciplinar. Se nos detivermos na trajetória percorrida pelos currículos dos cursos superiores, desde os Currículos Mínimos, poderemos perceber que, em lugar da simples transmissão de conhecimentos e informações, ou da avaliação de resultados ao final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais, já na sua origem³, refletiam o compromisso de sugerir caminhos para a formação de profissionais em constante crescimento intelectual e com competências suficientes para superar os desafios impostos pelas mudanças constantes na sociedade, pelas novas tecnologias e pela mobilidade do mercado de trabalho. Assim, para que se faça frente ao acelerado ritmo de mudanças observadas na sociedade como um todo é necessário que se observe sempre o imponderável movimento desta sociedade.

¹ Pró-Reitora de Graduação da UFRGS-Brasil

² Técnica em Assuntos Educacionais – PROGRAD/UFRGS - Brasil

³ Parecer CNE/CES N°:776/97

Como afirma Deluiz (2009), ao comentar os desafios da formação profissional, o que se necessita, hoje, supera a simples formação para atuar em áreas restritas a um determinado posto de trabalho ou oriundas de uma determinada titulação. O que se precisa é de competências e habilidades desenvolvidas a partir de um conjunto de saberes oriundos de instâncias diversas, entre as quais se destacam: o conhecimento científico, obtido da formação geral e o conhecimento técnico, resultante da formação profissional.

O que nos cabe, então, como co-responsáveis pelo processo de formação em nível superior? Acreditamos que é preciso estar atentos às ações emanadas das instâncias definidoras das políticas educacionais, mantendo a tentativa – histórica - de garantir o ensino superior como um bem público e um investimento político e social decisivo para o desenvolvimento de qualquer sociedade.

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE

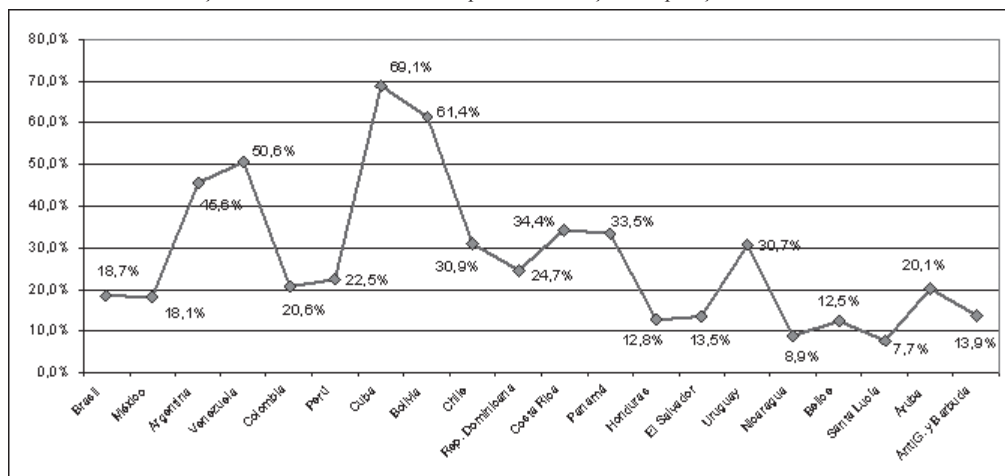
Para voltar à atenção ao primeiro aspecto que consideramos importante analisar quando buscamos “ouvir” as vozes das comunidades, reportamo-nos ao discurso do Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Koichiro Matsuura, na abertura da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, entre os dias 5 e 8 de julho de 2009. De acordo com sua observação há quatro fatores que podem indicar uma “autêntica revolução” no Ensino Superior, em nível mundial: aumento da demanda, diversidade da oferta, impactos tecnológicos e mundialização das informações. Queremos nos deter, aqui, ao aumento da demanda sobre o qual Matsuura refere um total de 51 milhões de novos estudantes do mundo inteiro matriculados no ensino de terceiro grau, desde o ano de 2000; sendo que mais de 30% desses estudantes encontra-se matriculado em instituições privadas.

No que se refere à América Latina e Caribe, o Mapa de Estudos Superiores (MESALC), estudo desenvolvido pelo Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior da América Latina e do Caribe (IESALC) divulgado na Conferência Regional de Educação Superior – CRES 2008 - dá conta de que existem cerca de 17 milhões de estudantes matriculados no Ensino Superior na região e destes, aproximadamente 5 milhões referem-se ao Brasil. Num total de 8.910 Instituições de Ensino Superior da ALC, apenas 1.231 são universidades ou centros universitários; os dados referentes ao Brasil revelam que, das 2.547 IES brasileiras, apenas 303 são universidades ou centros universitários. Destaque-se, no entanto, que os dados colhidos referem-se aos números divulgados em

2008; acredita-se que as recentes ações de Governo no que se refere à educação superior, sem sombra de dúvida, alteram positivamente os números citados.

Conforme os dados observados, em 28 dos 33 Estados Membros da UNESCO na região, na América Latina e no Caribe apenas 24% da população com idade para frequentar o ensino superior está efetivamente matriculada, enquanto que na Europa a porcentagem alcança 87% e na Ásia chega a 68%. Em relação ao Brasil, o índice de matriculados no ensino superior é de 18,7% da população entre 18 e 24 anos. (GRÁFICO 1)

GRÁFICO 1: Relação de matrículas no Ensino Superior/ Graduação – População com idade entre 18 e 24 anos



Fonte: IESALC/MESALC y CEPAL, 2005. Boletín Demográfico 76, junio 2005. CEPAL, Santiago, Chile (estim. 2005)

Qual o significado desta ausência para nós educadores? O que significa hoje, para os nossos jovens, o ingresso no Ensino Superior? Certamente, todos concordaremos, que o acesso ao ensino superior gratuito deveria ser, efetivamente, um direito garantido a todos. Parece-nos que temos avançado sob alguns aspectos: obtivemos, através do Programa REUNI, a possibilidade de rever a demanda represada por novos cursos e/ou cursos em novas modalidades; através das ações afirmativas conseguimos garantir, ainda que sob o impacto de visões de mundo diversas, a presença da população historicamente excluída deste nível de formação de forma gratuita; a expansão caminha sob a ótica da inclusão, que se efetiva através de ações pró-ativas voltadas à inserção daquelas parcelas da população estudantil menos favorecidas em termos socioeconômicos.

O estudo revelou também que a porcentagem do Produto Interno Bruto que se investe na educação superior é insuficiente considerando o seu papel-chave no desenvolvimento econômico e social. Sabendo-se que as universidades

contribuem com cerca de 90% da produção científica na América Latina e Caribe, pode-se afirmar que os índices relatados indicam uma séria desvantagem, dada a importância do ensino superior para o desenvolvimento da pesquisa e avanço tecnológico do país. Ademais, o Mapa da Educação Superior permite identificar acentuada desigualdade e uma realidade cheia de contrastes locais e regionais. Como observa Phillip Hughes, ao comentar a realidade da educação para os jovens⁴, a sociedade, observada em nível local ou mundial, encontra-se diante de um problema extremamente complexo: a acentuada divisão entre aquelas pessoas que participam plenamente de uma vida cidadã, produtiva e responsável e de outro lado aqueles que não tiveram a possibilidade de escolher e que se tornaram, segundo Hughes, uma “sub-classe da sociedade”.

O Brasil, por exemplo, possui o maior número de analfabetos dentre os países latino-americanos (cerca de 14 milhões da população com idade de 15 anos ou mais), mas é também o país que produz o maior número de formados em educação superior pós-graduada, com cerca de 11.000 doutores por ano. Estas disparidades foram tema de destaque na Conferência Regional. A direção do Instituto em 2008, quando apresentou os dados à imprensa, manifestou apreensão com o desequilíbrio evidenciado e com a “ausência de regulamentação nas IES”. Na região latino-americana há cerca de 9.000 centros de ensino superior, mas somente 13,8% das universidades utilizam um sistema de avaliação que garante a qualidade de seu ensino.

Didriksson (2009)⁵, na avaliação das tendências da Educação Superior na América Latina e Caribe, observa que “a região se encontra em uma situação de exclusão”, no cenário internacional onde se percebe que existe uma categorização na produção de conhecimentos, da inovação tecnológica e da revolução da ciência e suas aplicações. O autor sugere que este fato é desalentador para as instituições educativas da região, que se vêem forçadas a estabelecer relações educativas que têm mais a ver com transmissão de conhecimentos e com sua reprodução do que com a inovação e a criatividade calcada em uma perspectiva cultural própria, decorrente da identificação das prioridades sociais e econômicas em benefício da maioria de sua população. Se observarmos minuciosamente a região poderemos identificar assimetrias contundentes: a presença de pólos altamente desenvolvidos contrastando com regiões de desenvolvimento incipiente. No Brasil, por exemplo, a forte política de desenvolvimento da Pós-Graduação que tem transcendido as peculiaridades de cada governo que, se por

⁴ Jacques Delors e colaboradores - *A Educação para o século XXI – Questões e Perspectivas*. Porto Alegre, ARTMED, 2005.

⁵ Axel Didriksson e colaboradores - *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe - Contexto Global y Regional*. Disponível em www.iesalc.unesco.org.ve. acessado em 03/8/2009.

um lado configura-se em uma realidade promissora, colocando o país no 15º lugar do *ranking* internacional de produção científica qualificada⁶, por outro ainda carece de transferência tecnológica e inovação, agentes de transformação da realidade socioeconômica do país. Neste sentido, repetem-se as assimetrias observadas, sejam elas inter-regionais, intra-regionais, ou mesmo intra-estaduais e, além disto, este sistema altamente qualificado ainda se ressentido da falta de capilarização do conhecimento gerado para a formação nos cursos de graduação.

Na análise realizada pelo IESALC/UNESCO observa-se que existe uma grande diversidade de processos de reformas dos sistemas educacionais na região da ALC, porém os mesmos, apesar de se apresentarem como positivos estão distantes de atender à transformação “de fundo” que a região necessita. As transformações propostas se referem, na maioria dos casos, a mudanças estruturais e administrativas ou ainda às novas tecnologias de informação e comunicação.

As reformas do ensino superior na Região da América Latina e Caribe, têm se atido a ajustes técnicos orientados para responder, tecnicamente às demandas observadas e não ao ajuste necessário no perfil institucional, seu marco epistemológico e a organização dos saberes essenciais ao efetivo desenvolvimento do país.⁷

Conforme Didriksson (2006), a ênfase de uma nova reforma na educação superior, então, deve desenhar e por em marcha um novo paradigma latino americano e caribenho centrado nas aprendizagens e num modelo inovador de oferta acadêmica. Uma oferta que possa oferecer uma gama de experiências científicas e tecnológicas e humanísticas que tornem possível um salto de qualidade na responsabilidade social e no compromisso das instituições de educação superior na região. Este paradigma depende das próprias instituições para se constituírem organizações de aprendizagem permanente onde a inovação seja o eixo de uma nova cultura acadêmica.⁸

Entendemos que uma alternativa para superação das dificuldades observadas com o ensino superior na região é o fortalecimento do diálogo entre os Estados Membros do IESALC/UNESCO, com vistas à divulgação da produção científica, de forma cooperativa, e troca de experiências positivas no que diz respeito a novas formas de organização acadêmica buscando a garantia do ensino superior como um bem público e um direito fundamental.

⁶ Fonte: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias>. Acessado em 05/8/2009.

⁷ Lanz R., Fergusson A., Marcuzzi A. Procesos de Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En: IESALC-UNESCO. *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. IESALC-UNESCO, Caracas, 2006, p. 110.

⁸ Axel Didriksson e colaboradores – Ob.Cit. (p.13)

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E OS DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para que possamos empreender os adequados ajustes na organização do ensino superior no Brasil é oportuno que se observe atentamente os dados divulgados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referentes ao último Censo da Educação Superior.

Os números divulgados pelo último Censo revelam que, do total dos 2,8 milhões de vagas disponibilizadas no ensino superior no Brasil, as instituições de ensino superior privadas representam 88,3% (equivalente a 2,4 milhões de vagas) enquanto que nas instituições públicas as vagas representam 11,7% (329 mil). Se analisarmos os dados referentes ao período de 1997 a 2006 o número de Instituições de Ensino Superior privadas cresceu 193%, passando de 689 estabelecimentos para 2022 enquanto as Instituições públicas cresceram apenas 17% - passaram de 211 para 248 estabelecimentos⁹. Ou seja, a maior parte da oferta continua nas instituições particulares. Dos alunos que entram no ensino superior, 79,9% vão para instituições privadas e 20,1% vão para instituições públicas. O número de ingressos aumentou 0,36% nas públicas e 2,8% nas instituições privadas.

Do total de 756.799 alunos que se formaram em 2007, 74,4% pertencem a IES privadas (563 mil) e 25,6% às instituições públicas (193 mil)¹⁰.

O Ministro da Educação, Fernando Haddad, durante a Segunda Conferência Mundial sobre Ensino Superior, convocada pela UNESCO, demonstrou, em sua manifestação, a estreita união da América Latina e Caribe em defesa de princípios importantes para o futuro da educação superior no nosso continente. Segundo ele, no que se refere aos números que evidenciam o avanço do ensino privado, “temos que impedir o progresso da tendência à privatização do ensino superior, mas sem excluir alianças com o setor privado, que deve também ser objeto de rigorosa avaliação”.¹¹

Comentou, ainda que é visível o grande número de pessoas que só têm acesso ao ensino superior pela ação do Estado e que este problema só será resolvido na medida em que houver expansão do investimento público na educação e a garantia de acesso desde a educação infantil até o ensino superior.

Segundo dados divulgados pelo INEP o Brasil investiu, em 2007, 4,6% do PIB – Produto Interno Bruto - em educação, num total aproximado de 117 bilhões de reais, distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino

⁹ MEC - Censo da Educação Superior 2007, Resumo Técnico – Brasília, DF. 2009

¹⁰ MEC/INEP – Op.Cit.

¹¹ Boletín IESALC INFORMA - EDIÇÃO ESPECIAL No. 196 – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE ENSINO SUPERIOR – disponível em www.iesalc.unesco.org.ve. Acessado em 03/8/2009.

Médio e Ensino Superior. Sendo que, para o Ensino Superior foram destinados 0,7% do PIB. Ainda de acordo com o INEP, este percentual está próximo dos padrões de investimento dos países desenvolvidos que, conforme a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, é de 5% do PIB.

Se nos detivermos nos números divulgados pelo INEP, perceberemos que o investimento em educação, de forma geral, vem aumentando progressivamente (QUADRO 1) enquanto que os recursos destinados ao ensino superior permanecem no patamar de 0,7% do PIB. O que se espera é que, com os recursos destinados ao Ensino Superior pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cuja meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, se possa realmente ampliar o acesso e a permanência neste nível de ensino e aumentar os recursos financeiros destinados ao ensino, à pesquisa e às atividades de retorno desta produção à sociedade em geral.

Quadro 1: Investimento Público em relação ao PIB

| Ano | Percentual do Investimento Público Direto em Relação ao PIB | | | | | | | |
|------|---|------------------|-------------------|------------------------------------|----------------------------------|-----|--------------|--------------------|
| | Total | Níveis de Ensino | | | | | Ensino Médio | Educação Terciária |
| | | Educação Básica | Educação Infantil | Ensino Fundamental | | | | |
| | | | | De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais | De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais | | | |
| 2000 | 3,9 | 3,2 | 0,3 | 1,3 | 1,1 | 0,5 | 0,7 | |
| 2001 | 4,0 | 3,3 | 0,3 | 1,3 | 1,1 | 0,6 | 0,7 | |
| 2002 | 4,1 | 3,3 | 0,3 | 1,5 | 1,1 | 0,4 | 0,8 | |
| 2003 | 3,9 | 3,2 | 0,3 | 1,3 | 1,0 | 0,5 | 0,7 | |
| 2004 | 3,9 | 3,2 | 0,3 | 1,3 | 1,1 | 0,5 | 0,7 | |
| 2005 | 3,9 | 3,2 | 0,3 | 1,4 | 1,1 | 0,4 | 0,7 | |
| 2006 | 4,4 | 3,7 | 0,3 | 1,4 | 1,4 | 0,6 | 0,7 | |
| 2007 | 4,6 | 3,9 | 0,4 | 1,5 | 1,4 | 0,6 | 0,7 | |

Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela DTDIE/Inep.

Conforme o Prof. Marcelino de Rezende Pinto, no estudo que utiliza os indicadores do INEP, IBGE e UNESCO, nos últimos 40 anos ¹²,

[...] os dados apresentados mostram é que, muito embora desde a década de 1960 a política do Governo Federal para o setor tenha sido a ampliação de vagas via privatização, a

¹² O acesso à Educação Superior – *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004 - Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> – acessado em 03/8/2009.

Taxa de Escolarização Bruta na Educação Superior do país ainda é uma das mais baixas da América Latina, embora o grau de privatização seja um dos mais altos do mundo. (PINTO, 2004, p.727).

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Ao apresentarmos nossas considerações sobre a avaliação do ensino superior retomamos, mais uma vez, as palavras do Ministro da Educação, na Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Ao ser entrevistado pelo “Boletim IESALC INFORMA” Fernando Haddad destacou as parcerias “bem sucedidas” com o setor privado, relatando inclusive um programa de permuta de impostos por bolsas de estudo. Afirmou que,

[...] no entanto, em paralelo com a criação do setor privado, é necessário criar um sistema sólido de avaliação, com consequências regulatórias. É necessário, muitas vezes, que o Estado intervenha e exclua do sistema as instituições que não se comprometam com a qualidade.”¹³

Entendemos que qualidade, neste sentido, está estreitamente ligada à proposta de formação oferecida pela instituição. Neste momento reiteramos o que já foi afirmado no início desta manifestação: a formação necessária, principalmente em nível de graduação, é aquela que, efetivamente, prepare o estudante de maneira multidisciplinar, para atender às constantes mudanças na sociedade e ao acelerado ritmo das inovações tecnológicas. Não devemos, sob pena de sermos omissos em relação a nossa responsabilidade social, apresentar como proposta de formação em nível de graduação, currículos estreitos, aprisionados e aprisionantes, restritos a uma matriz curricular predominantemente disciplinar, que inviabiliza a utilização do conhecimento produzido para atender as necessidades identificadas na sociedade.

Neste particular reportamo-nos às ponderações de Boaventura de Souza Santos que observa que, a universidade que temos hoje é fundamentada em processos de produção do conhecimento que, ao longo de século XX foram pautados no ponto de vista e nas necessidades do pesquisador e na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico. Segundo ele “a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento

¹³ Boletim IESALC INFORMA - EDIÇÃO ESPECIAL No. 196 – Op.Cit.

produzido” Souza Santos (2005)¹⁴. Com muita propriedade o autor comenta a necessidade de se passar deste modelo de conhecimento, produzido de forma descontextualizada, para um modelo que atenda às necessidades identificadas e que se organize a partir de critérios de relevância resultantes do diálogo entre os pesquisadores e os “utilizadores” dos resultados.

Em relação à educação superior latino-americana, Carlos Tunnermann, membro do Comitê Científico da UNESCO para América Latina e Caribe, destaca que um dos fatores geradores da fragilidade da educação na América Latina é a

pouca atenção que, no passado, se dispensou ao currículo”, defende que o currículo é a peça chave em qualquer processo de reforma acadêmica e que é nele que residem as tendências inovadoras, os métodos e o estilo de trabalho de uma instituição de ensino superior. (TUNNERMANN, 2007, p. 231)¹⁵.

Afirma, ainda que

somente a redefinição dos currículos de forma integral poderá criar novas capacidades de pensamento e práxis, voltadas à produção do conhecimento adequado à nossa realidade, oferecendo a possibilidade de articulá-lo com novas ofertas de carreiras de formação universitária. (ibidem)

Como proceder, então, para que se avalie a qualidade da formação oferecida em nível de graduação? Os parâmetros utilizados têm atendido à necessidade de avaliar qualitativamente o ensino superior? Qual o significado de “qualidade” para as instâncias responsáveis pela avaliação formal do ensino superior?

Acreditamos que este é um dos pontos nevrálgicos da análise que precisa ser feita quando se pretende destacar possíveis indicadores de qualidade da educação superior brasileira. Conforme o Documento Síntese do Seminário Internacional Universidade XXI,

a avaliação não deve prevalecer apenas na sua dimensão de instrumento balizador da alocação de recursos. O acompanhamento e a avaliação externos das atividades institucionais e individuais devem ser em suas outras dimensões e com a caracterização apropriada, instrumentos de legitimação acadêmica e social de planos, projetos e atividades realizadas, bem como justificadores do investimento público que os viabilizam (p.5).¹⁶

¹⁴ A universidade do Sec. XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Cortez Editora, 2005.

¹⁵ Tunnermann, C. (2007) *La Universidad Necesaria para el Siglo XXI*. HIPAMER/UPOLI, Manágua, p. 231.

¹⁶ Seminário Internacional Universidade XXI - Novos Caminhos para a Educação Superior - Brasília, março de 2004.

Ao revermos a análise das perspectivas e desafios na educação superior no Brasil, realizada no momento em que se delineava a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Superior Brasileira - SINAES¹⁷, podemos observar que, após quase 40 anos de história, a avaliação deste nível de formação ainda não dá conta de resolver as grandes tensões observadas no ensino superior, destacadamente nas instituições universitárias.

Na primeira ação sistematizada de avaliação institucional, em nível nacional, denominada Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, apesar de ser focado especificamente na graduação, não se logrou a adesão de todas as universidades e não se deu tempo suficiente para que o próprio processo de auto-regulasse. O PAIUB foi implantado em 1993 e desenvolvido até 1996, quando cedeu “às novas estratégias de avaliação da educação superior” tendo como carro-chefe o Exame Nacional de Cursos.

Com o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão¹⁸, a evidência de resultados corrompidos por preparação prévia dos estudantes impediu que se efetivassem as alterações identificadas como positivas para as instituições. Destaque-se que, inicialmente a proposta desencadeou mudanças significativas nas estruturas curriculares dos cursos a despeito de incongruências estatísticas identificadas, posteriormente, pelo INEP.

Na tentativa de adequar o sistema de avaliação e minimizar, ou mesmo suprimir, as incongruências observadas foi instituído, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A nova proposta busca, através da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, produzir indicadores de qualidade da educação superior no país. Cumpre destacar que recentemente foi divulgado que a Diretoria de Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DAES/INEP) realiza, através de grupos formados por especialistas, estudos das três dimensões que integram o SINAES com vistas a realização de um panorama qualitativo do SINAES.

Para concluir a participação neste Painel, queremos observar que, a despeito de existirem instrumentos que possibilitam a produção de indicadores de qualidade, não conseguimos ainda garantir a qualidade necessária à mudança social que almejamos e que nos afastaria, enfim, dos baixos índices de desenvolvimento, e da posição de dependência do país em relação aos países do chamado Primeiro Mundo.

¹⁷ SINAES - Perspectivas e Desafios na avaliação da Educação Superior Brasileira - Revista Ensaio: Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436.

¹⁸ O Exame Nacional de Cursos, implantado em 1996, vigorou até 2003. In “SINAES - Perspectivas e Desafios na avaliação da Educação Superior Brasileira” Op. Cit. (p.428).

Entendemos ser necessário criar mecanismos avaliativos que permitam acompanhar as propostas curriculares a partir da análise do alcance efetivo das habilidades e competências necessárias à formação, e de sua pertinência em relação às necessidades reais da sociedade. Em suma, acreditamos ser indispensável que a avaliação se faça consequente. Que dela decorra o aperfeiçoamento dinâmico do sistema, pautado numa sólida formação geral, ouvindo as vozes do mundo do trabalho e os anseios da comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP - **Censo da Educação Superior 2007**, Resumo Técnico – Brasília, DF. 2009
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Seminário Internacional Universidade XXI**. Brasília, 25, 26 e 27 de novembro de 2003.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES Nº: 776/97**
- DELORS, J. et al. **A Educação para o século XXI – Questões e Perspectivas**. Porto Alegre, ARTMED, 2005.
- DELUIZ, N. **A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional**. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/222/boltec222b.htm>, acessado em 05/8/2009.
- DIDRIKSSON, A. et al. **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe - Contexto Global y Regional**. Disponível em www.iesalc.unesco.org.ve . acessado em 03/8/2009.
- LANZ, R.; FERGUSSON A.; MARCUZZI A. Procesos de Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En: IESALC-UNESCO. **Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005**. IESALC-UNESCO, Caracas, 2006, p. 110.
- PINTO, J. M. R. **O acesso à Educação Superior - Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.
- POLIDORI, M. Morosini; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. **SINAES - Perspectivas e Desafios na avaliação da Educação Superior Brasileira - Revista Ensaio: Rio de Janeiro**, v.14, n.53, p. 425-436.
- SANTOS, B. S. **A universidade do Sec.XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Cortez Editora, 2005.
- TUNNERMANN, C. (2007) **La Universidad Necesaria para el Siglo XXI**. HIPAMER/UPOLI, Manágua, p. 231.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: MUDANÇA NOS DISCURSOS SEM ECO NAS PRÁTICAS

Elizabeth Diefenthaler Krahe

Hamilton de Godoy Wielewicki

O CONTEXTO

O momento atual das políticas e ações na educação superior em relação à formação de professores não pode ser dissociado do quadro maior de crise econômica mundial que se instalou neste final da primeira década do século XXI. Em que pese a seriedade de tal crise, ainda não estão plenamente evidentes os seus reflexos sobre a educação brasileira como um todo. É possível, entretanto, ponderar, de um lado, que a procura por vagas na educação superior relaciona-se diretamente às perspectivas de empregabilidade outorgadas pela titulação em tal nível, razão pela qual a prioridade para a educação tem aparecido com frequência na agenda política mundial. Há, por outro lado, com a redução da atividade econômica e subsequente queda de arrecadação, a percepção de tornar-se cada vez mais provável um impacto negativo no nível de investimento (já aquém do satisfatório) na área da educação, principalmente através do fomento na esfera pública de práticas gestonárias comuns na iniciativa privada em nome de uma pretensa maximização de resultados da educação, dentro de um quadro de referência que Clarke e Newman (1997) definem como gerencialismo de Estado.

Diante desse cenário de incerteza, este texto traz reflexões construídas a partir de pesquisas sobre reformas na educação, tratadas por Hargreaves (2002) como um movimento que atende a uma visão de desenvolvimento (e de sociedade) das grandes agências financeiras internacionais, tendo como seus componentes principais a padronização e a centralização curricular, bem como um foco no produto da ação educativa e num sistema de avaliação indissociável desse currículo padronizado e centralizado. Em função da extensão e intensidade desse fenômeno, Hargreaves (op. cit.) refere-se a ele como a “nova ortodoxia oficial”.

Nas últimas duas décadas são cada vez mais evidentes os traços dessa “nova ortodoxia oficial” ao redor do mundo, particularmente em função das profundas mudanças nos âmbitos político, econômico e social e de seus desdobramentos na constituição de estados cada vez mais ‘mínimos’, especialmente, no que se refere, aos investimentos nas áreas sociais, tais como educação e saúde, que passam a

ser tratados menos como assuntos de Estado do que como ‘commodities’, bens ou serviços que pretensamente poderiam ser gerenciados ou conduzidos sem a intervenção ou presença do Estado.

Um exemplo dessa ‘nova’ visão no campo das políticas para a educação é o estímulo indireto à educação básica oferecida pelo setor privado, através dos bônus e *vouchers* disponibilizados aos contribuintes. Em posse de tais *vouchers*, muitos pais decidem pelas escolas para seus filhos com base na expectativa de uma melhor performance nos exames padronizados. Não causa surpresa, nesse particular, a permeabilidade curricular da maioria das escolas privadas aos parâmetros de tais exames, nem tampouco a preocupação com a ‘qualidade’ do serviço educacional a ser prestado. Outro exemplo é a crescente privatização da educação superior em nível mundial, inclusive e talvez destacadamente através das iniciativas de educação à distância. Um aspecto comum a esses dois exemplos é o tratamento da educação mais nitidamente como um bem a ser adquirido do que como um direito humano fundamental, em que pese ser prudente reconhecer uma relativização das fronteiras – muitas vezes indefinidas – entre essas duas condições, particularmente na linha de superfície do discurso sobre a educação, como refere Carr (2003).

Se é possível falar de uma crise na educação em geral, não é menos verdadeiro afirmar que o campo da formação docente também tem sido fortemente afetado pelas profundas transformações sociais das últimas décadas. Paradoxalmente se observa nesse período no campo da política, da mídia e do senso comum, uma valorização da educação, da docência e dos professores, mas ao mesmo tempo, um incremento da carga de trabalho e das responsabilidades das escolas e dos professores, sem uma correspondente valorização concreta da atividade profissional dos professores, traduzida, por exemplo, na remuneração, nas condições de acesso e de permanência na carreira e mesmo nos mecanismos de desenvolvimento profissional do magistério.

Especificamente em relação ao contexto latino-americano e, dentro dele, o brasileiro, a pesquisa de Krahe (2000) aponta explicitamente a grave crise no campo da formação de professores no Brasil no início dos anos 1990. A análise indica que a procura pela carreira docente nos cursos de Licenciatura mostrava sinais de claro declínio nos exames de ingresso ao ensino superior. Este problema se convertia em motivo de preocupação para a área da educação no país. Quase 20 anos passados, esta tendência ainda não dá sinais consistentes de reversão (o que pode ser visto, por exemplo, no envolvimento da CAPES na definição de políticas de formação de recursos humanos para atuação na Educação Básica) e, pelo contrário, se agudiza na

proporção direta da perda de prestígio da profissão, abrindo margem para que jovens talentosos, conforme argumenta Santos (1996) prefiram atuar longe da docência da educação básica, uma situação que pode ser percebida – com diferentes intensidades e características em praticamente todas as regiões do planeta, como revelam, por exemplo, os estudos contidos em Day e Sachs (2004). Da mesma forma, vários pesquisadores como (ZEICHNER, 2003; TARDIF & LESSARD, 2005) têm indicado, em distintos pontos do planeta, que o magistério tem tido dificuldade de se apresentar como uma alternativa plausível de carreira a jovens cujo talento poderia contribuir fortemente para a qualificação da educação.

Dito de outra forma, ainda que currículo, infraestrutura disponível e recursos humanos nos cursos de licenciatura fossem capazes de mobilizar em sua plenitude o potencial formativo dos programas de licenciatura, o cenário que se descortina para o ingresso na carreira do magistério é – salvo melhor juízo – pouco animador. Mesmo em estados que há alguns anos ostentavam uma situação de destaque no país, como o Rio Grande do Sul, as condições para atuação profissional no magistério têm sido acometidas por um processo de precarização que inclui a criação de dificuldades adicionais para acesso ao aprimoramento profissional, a redução de tempo disponível para a organização de trabalho pedagógico, a ampliação de encargos didáticos e número de alunos a atender e, mais recentemente, a busca da supressão de ganhos e conquistas feitas pela categoria, quer no plano político ou mesmo econômico.

Desse modo, no que se refere ao papel da formação, Carr (2003, p. 66) assevera que os “professores necessitam uma formação profissional não tanto para saber *o que* ensinar, senão *como* ensinar”. A partir de tal prisma, o argumento defendido por aquele autor vai à direção de que

a formação acadêmica é necessária para dotar os profissionais dos recursos deliberativos para adquirir um critério independente ou autônomo, necessário em circunstâncias moralmente complexas onde bem pode não existir uma norma estabelecida (idem, p. 67).

Tal entendimento, por sua vez, reforça a ideia cada vez mais aceita de que a docência é tarefa que implica um conjunto articulado de competências e saberes que, por sua própria natureza, a caracterizam como profissão de alta complexidade (TARDIF e LESSARD, 2005).

Se entendermos, como Tardif e Lessard que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” (2005, p.31), torna-se crucial reconhecer que a tarefa que cabe à área de formação de professores na

Pedagogia Universitária tem, entre suas dimensões fundamentais, abrir caminhos para as futuras gerações, e para tanto se faz necessário ponderar sobre quais perspectivas e expectativas move-se esta formação.

Assim, retomando o argumento da pesquisa de Krahe (op. cit.) e aliando-o à sua experiência na coordenação das discussões das reformas curriculares das licenciaturas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), veremos que estas reformas respondem, no Brasil, ao documento chamado “Subsídios para a Elaboração de Propostas de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas”, que o Ministério da Educação divulgou em 1999, com o objetivo de fomentar o debate com as instituições formadoras sobre a reorganização curricular, derivado da promulgação da então nova LDB (Lei 9.394/96) e de seus desdobramentos legais.

O arcabouço da nova legislação de educação apontou para as fragilidades do sistema e, em seu lugar, indicou a necessidade imperiosa de mudanças dos padrões da formação de professores em nível superior. As proposições que derivaram desse processo têm potencial para impactar a dinâmica e o funcionamento dos cursos de licenciatura e, por extensão, o papel dos formadores, bem como os aspectos que dizem respeito à pedagogia universitária, especialmente pela conexão mais explícita entre os distintos agentes formadores – escola e universidade – numa lógica que os reconhece igualmente como locais de trabalho e de pesquisa.

Assim, diante do movimento de reformas curriculares e das políticas de inovação curricular na virada do milênio, observamos através de investigações que efetuamos em nosso grupo de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que as instituições de ensino superior (IES) frequentemente externam um alinhamento com propostas curriculares embasadas no que podemos denominar de racionalidade prático/reflexiva de formação de professores, todavia suas práticas acadêmicas se desenvolvem numa lógica fortemente arraigada nos pilares de uma racionalidade técnico/instrumental indicando claramente o que convencionamos chamar de predomínio da praxe. Cria-se assim uma situação paradoxal na mediação entre professor formador e professor em formação, bem como na relação da universidade com seus egressos.

OS CONCEITOS

A simetria invertida é um dos princípios fundamentais na atual definição legal da formação docente no Brasil (CNE, 2001; 2002). Por ele se entende que

a preparação do professor tem duas peculiaridades que a distinguem da formação de outros profissionais: a primeira é que o futuro professor aprende a profissão num lugar similar ao qual vai atuar, e a segunda é que isso se dá numa situação invertida. A implicação lógica de tal situação é que, entre o que se faz durante o processo formativo e as expectativas do que o futuro profissional venha a fazer, deve haver uma relação de coerência.

Porém, nossas pesquisas evidenciam que a organização lógica ainda prevalente nos cursos brasileiros de licenciatura segue firmemente pautada numa formulação em que a identidade profissional é construída a partir do somatório do domínio exemplar dos conteúdos específicos da especialidade, acrescido de preparo básico em metodologias e técnicas pedagógicas, enfatizando a qualificação através da posse do saber da especialidade. Evidencia-se, portanto, a dicotomia entre a formação da especialidade e a formação pedagógica dos futuros professores (Krahe, 2000; Krahe e Wielewicki, 2008; Krahe, 2009; Krahe et al. 2010) e configura-se, a despeito dos referenciais teóricos e legais, um modelo fundamentado no que denominamos racionalidade técnico/instrumental.

Em oposição a tal visão tradicional de profissionalização, procura-se atualmente, chancelados pelos estudos e pela legislação da área, formar professores a partir de uma racionalidade prático/reflexiva, em consonância com o postulado de Tardif de que

Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino (2002, p.114-5).

Nesse particular, a questão da profissionalização docente passa a ocupar espaço significativo da agenda educacional, através de um debate intenso que – não raramente – elege o professor (e sua formação) como principal responsável pela situação de crise da educação e que, ao mesmo tempo é marcado por uma convergência de pressões econômicas, políticas, sociais e demográficas que transformam o docente numa espécie de tecnocrata da pedagogia Spalding et al. (2010, p. 194).

Em investigação sobre o trabalho docente, em análise sociológica Tardif e Lessard (2005) afirmam não mais ser possível saber da docência com abordagens normativas. Torna-se imperiosa a abordagem de contextos, significando a análise da docência de maneira contextualizada, como fenômeno que ocorre em uma situação social única, produzida histórica e socialmente. Assim precisamos pensar na docência de forma plural.

Porém, nossa já larga experiência empírica com formação de professores em cursos de licenciaturas, bem como as pesquisas realizadas por nosso grupo, tem reafirmado a prevalência entre os formadores de formadores de uma visão ainda universal desta atividade de construção de futuros docentes. Assim, prevalecem as práticas de teor tecnicista sobre as reflexivas nas salas de aula do ensino superior, inviabilizando o proposto pela atual legislação brasileira de que aconteça a almejada simetria invertida: espera-se formar professores crítico-reflexivos através de atividades técnico-instrumentais.

Estas reflexões nos levam a retomar o conceito de praxe, discutido em 2000 quando ficou evidenciado que nas reformas curriculares de licenciaturas analisadas havia “uma dissociação entre as proposições teóricas apresentadas nas propostas curriculares sugeridas aos formadores de professores e a prática dos mesmos” Krahe (2000, p.117), o que está sendo confirmado quase uma década após pelas análises de Luz (2009). O que tem sido encontrado é um caleidoscópio de pressupostos teóricos a orientar as atividades dos docentes do ensino superior. Isto nos leva a contrapor à idéia de reflexão teórica o conceito de praxe. Vulgarmente poderíamos chamar a esta manifestação de pragmatismo, uma vez que no plano da ação a docência para formação de licenciados segue sendo baseada na prática cotidiana, tradicional, repetida e acrítica. Como pragmatismo tem uma teoria filosófica específica baseada em Dewey, Popkewitz (1997), pensamos que o melhor termo a descrever esta ação é praxe.

Praxe aqui entendida como ação docente, com “pressupostos teóricos a embasá-la, mas não analisados, esclarecidos, mais ligados ao senso comum, à tradição, às atividades diárias do que à ação refletida” Krahe (2000, p. 120) Esta ação aproxima-se da experiência vivida, do já estabelecido, e aqui lembramos Tardif (2002) quando analisa a formação de professores e aponta que esta é uma profissão à qual estamos expostos por longos anos de nossas vidas, previamente a nosso ingresso propriamente na mesma. Assim, “a praxe tem estreita ligação com a tradição” Krahe (2000, p.120).

Tornando essa situação ainda mais complexa, é necessário reconhecer que as expectativas sobre o trabalho do professor assumem a paradoxal condição, conforme argumenta Esteve (2006, p.41) de estarem situadas no descompasso entre a exigência social de que o professor porte-se como um companheiro de seus alunos, afinado com seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, cumpra as funções seletivas e avaliativas que o sistema educacional espera que este profissional também desempenhe.

Para exemplificar tal condição, não é de todo equivocado ponderar que a escola inclusiva de hoje é a mesma que há algum tempo resolvia a situação dos

alunos “problemáticos” pela porta da saída. Assim, ao passo em que o sistema educacional - como entidade abstrata – colhe os louros de promover uma escola inclusiva, é ao professor concretamente responsável pelo dia-a-dia da escola que toca o ônus de lidar com situações para as quais pode estar insuficientemente preparado para se empenhar, inclusive no que diz respeito aos recursos para tal. Essa situação pode ser responsável por uma apatia generalizada, de professores, de alunos, de pais, quanto à missão e às possibilidades da escola, uma situação de indiferença incompatível com uma ideia de escola que deseja ter qualidade e fazer diferença na vida das comunidades nas quais existem.

Essa situação, no entanto, não pode e nem deve ser generalizada. Estudos em andamento no âmbito da linha de pesquisa Universidade: Teoria e Prática, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e também do GEU-Ipesq têm dado indicativos de uma inquietação tanto na universidade quanto em determinadas escolas, por exemplo, Krahe & Wielewicki (2008); Luz (2009); Wielewicki (2010) no que diz respeito à necessidade de tratar a complexidade da formação docente a partir dos múltiplos pontos de vista existentes nesses cenários igualmente complexos.

Tais posturas têm guarida, por exemplo, na produção de Kincheloe (1997) que, dentre outros, postula que a profissão docente é uma atividade, ou melhor, um conjunto de atividades intelectuais altamente sofisticadas e, a julgar pelo curso das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, cada vez mais se tem reiterado as exigências de uma formação que dê conta desta sofisticação. Por outro lado, enfatizamos, é fundamental ter em mente que há, no entender de Zeichner (2003), por todo o mundo, um conjunto significativo de esforços para qualificar a educação e garantir acesso a todos. Segundo esse autor, esse desejo de mudança pressupõe o deslocamento de um cenário mais autocrático e centrado no professor, para um mais centrado no aprendiz e em aspectos que lhe sejam culturalmente mais relevantes.

Esse quadro de mudança, por sua vez, traz consigo uma necessidade por profissionais da educação que estejam preparados para confrontar o processo de destituição de poder que se dá, no entender de Kincheloe (1997), através da sua efetiva eliminação do processo ativo de descoberta e disseminação do conhecimento. Pode-se supor que o processo de destituição começa, muitas vezes, na educação inicial e se estende, com frequência, até mesmo na educação continuada, especialmente sob a forma da desconsideração dos saberes da docência do professor e por uma visão unidirecional de formação por parte da universidade.

Em relação a esta e a outras formas de destituição de poder do professor, Zeichner (op.cit.: p. 9) alerta que “um dos usos mais comuns do conceito de

reflexão envolve ajudar os professores a refletir sobre sua atuação com o objetivo principal de replicar na sua prática aquilo que a universidade supostamente entende ser eficiente”. Seguindo a linha argumentativa de Kincheloe (op. cit.), uma das formas de construir tal destituição está pautada na tentativa de mostrar ao professor a irrelevância de sua formação profissional, bem como pelo oferecimento ao professor da promessa de redução das incertezas no seu fazer pedagógico, como se ensinar não fosse inerentemente um ato de incerteza.

No que concerne, portanto, à preparação dos professores e dos alunos para pensarem criticamente, o argumento central de Kincheloe (1997, p. 32) é de “que os professores devem aprender a pensar de forma sofisticada antes que eles possam ensinar os estudantes a fazê-lo” e isso implica antever uma situação na qual eles “tornam-se professores-pesquisadores que questionam a natureza do seu próprio pensar” (idem).

Assim, em que pese às distinções mais ou menos sutis entre as proposições de Zeichner e de Kincheloe, é relevante ponderar que “mudanças qualitativas na prática de sala de aula só ocorrerão quando os professores as entenderem e aceitarem como sendo suas próprias” Zeichner (2003, p. 5). Para que isso possa ser cada vez mais visto como uma situação recorrente é importante que a universidade seja capaz de pensar-se em relação aos seus potenciais, mas também no que diz respeito aos seus limites, assumindo, portanto a sua capacidade propositiva e proativa sem, no entanto, descurar daquilo que também a caracteriza essencialmente, ou seja, a capacidade de funcionar como um lócus privilegiado de debate, de crítica e de autocrítica.

OS RESULTADOS

Seguindo em nossa reflexão sobre a prática da Pedagogia Universitária e sua vertente na formação de docentes, observamos que estamos colocando sobre nossos alunos, futuros docentes, expectativas de que realizem trabalhos pedagógicos que levem em conta o momento histórico altamente transformador em que encontramos nossa sociedade, em particular o universo escolar. Esperamos deles que desenvolvam seus trabalhos tendo como orientadores conceitos como autonomia e reflexividade, todavia em muitas de nossas ações, no ensino superior, continuamos diretivos, instrumentais.

Já está amplamente discutido, ainda que muitas vezes apenas na teoria, de que os “professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis e invariáveis” e é apontado que cabe a eles muito mais do que transmitira uma cultura “eterna” Tardif e Lessard (2005, p.47).

Em períodos de aceleradíssimas mudanças no comportamento social, a escola de educação básica se defronta a cada dia com alunos mais e mais curiosos, inquietos, motivados para mudanças, exigentes. E, no ensino superior, na formação de docentes para estes alunos, a praxe é ainda, para podermos classificar a pedagogia universitária, o conceito fundante. Torna-se assim imperiosa a nossa reflexão não apenas sobre os docentes que atuam ou atuarão na educação básica, mas uma reflexão voltada sobre e para nossas próprias práticas, objetivando analisar em que medida nós mesmos, os formadores de formadores, estamos sendo coerentes com nossos discursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília: v.134, n. 248, 23 dez. 1996.

CARR, David. **El sentido de la educación: una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2005. [original Making sense of education (2003).

CLARKE, John & NEWMAN, Janet. **The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare**. London: Open University Press. 1997.

CNE. **Parecer 09/2001**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 18/1/2002.

CNE. **Resolução CNE/CP 1/2002**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada com correção do original em 4 de março de 2002.

DAY, Christopher & SACHS, Judith (Eds.) **International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers**. Berkshire: Open University Press. 2004.

ESTEVE, José M. Identidad y desafíos de la condición docente. In: FANFANI, Emilio Tenti (Org.) **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: SigloXXI Editores Argentina, 2006. p. 19-69.

HARGREAVES, Andy et al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1997.

KRAHE, Elizabeth D. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) e UMCE (Chile).** Porto Alegre : UFRGS, 2000. Tese (doutorado)

_____. **Reforma curricular de licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile);** Década de 1990. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KRAHE, Elizabeth D.; GRAVY, Aline M.; ARNORT, Juliana. **A concretização das reformas curriculares em licenciaturas no RS.** ANPED SUL, 2010. anais eletrônicos.

KRAHE, Elizabeth D. & WIELEWICKI, Hamilton G. **Formação docente, pedagogia universitária e mudanças de racionalidade: contribuições ao debate sobre políticas educativas .** Anais do III Encontro Internacional de Pesquisadores em Políticas Educativas. Porto Alegre: UFRGS/Faced/ Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação. 2008. v. único. p.133-138

LUZ, Aline. **Do professor licenciado ao docente crítico e reflexivo: uma análise a partir de cursos de licenciatura em matemática e história de universidade privada no RS.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (mestrado).

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica.** Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SPALDING, Elizabeth; KLECKA, Cari L.; LIN, Emily; ODELL, Sandra; WANG, Jian. Social Justice and Teacher Education: a hammer, a bell, and a song. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 3, p. 191-196, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas.** Petrópolis:Vozes, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Educating reflective teachers for learner-centered education. In: GIMENEZ, Telma. **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança.** Londrina: ABRAPUI. 2003.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A ESCRITA DOS PROFESSORES: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Inês Côrte Vitória Maria¹

Conceição Pillon Christofoli²

INTRODUÇÃO

A disciplina Estágio Curricular em Educação Infantil, desenvolvida no Curso de Pedagogia da PUCRS, adotou dentre seus objetivos o exercício de uma escrita sistemática como ponto de apoio à autoformação, tendo em vista a compreensão das múltiplas dimensões que constituem a prática pedagógica, bem como a importância da qualificação da escrita no ofício de quem assumirá o papel de referência na escrita de alunos aprendentes da língua materna.

Nesse sentido, a primeira etapa da pesquisa - primeiro semestre de 2008 – se constituiu de uma preparação teórica junto aos alunos-estagiários sobre a função dos diários de aula, na perspectiva indicada por Zabalza (2004), a fim de promover o desenvolvimento de uma escrita sistemática acerca da própria prática pedagógica realizada ao longo do estágio. A partir daí, o ato de escrever sobre as experiências e situações vividas no dia a dia da sala de aula assumiu o papel de registrar a atuação docente, possibilitando assim a reflexão sobre a própria prática e a consideração de aspectos que, até então, não faziam parte das principais preocupações do estagiário, qual seja, a qualidade da escrita desvelada nos registros. Dessa forma, além dos aspectos informativos, descritivos e subjetivos presentes nos diários, acrescenta-se como elemento importante a ser levado em conta na formação docente a qualificação da escrita destes futuros professores.

Assim, não apenas narrar o cotidiano, mas utilizar esta narração como possibilidade de reflexão passa a nortear a intenção dos diários, valorizando o que se tem para contar, e a forma como se vai contar, constituindo-se, dessa maneira, os dois eixos sobre os quais se assentam a utilização dos diários nesta pesquisa: reflexão sobre a prática pedagógica e qualificação da escrita dos professores. Com isso, se busca consubstanciar a ideia de que não somente *o que temos para dizer* é importante, mas também *a forma como vamos fazê-lo* é fundamental, para que nossos diários cumpram um papel de registro fidedigno, ao qual se pode recorrer para rever/analisar/aprimorar nosso fazer-pedagógico.

¹ Professora adjunta da PUCRS - Brasil. Email: mvtoria@puccrs.br

² Professora da PUCRS – Brasil

Numa segunda etapa, o trabalho de pesquisa passa a contar com os diários de aula elaborados pelos estagiários, que, em sessões de orientação semanal com os respectivos supervisores, trataram de converter as narrativas por eles elaboradas em material de discussão e análise, promovendo assim um amplo debate sobre as práticas pedagógicas, e dando visibilidade às principais dificuldades por eles encontradas na escrita destas narrativas. Tais discussões reafirmaram nossa compreensão acerca da importância do uso dos diários como instrumento de desenvolvimento profissional, acrescentando-se a este desenvolvimento profissional a qualificação da escrita dos professores.

Os resultados parciais da pesquisa serão apresentados, seguindo as etapas estabelecidas no projeto de investigação:

(1) O uso do diário de aula como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica

(2) As contribuições do diário de aula como recurso de qualificação da escrita.

1. O USO DO DIÁRIO DE AULA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sabe-se que nos Diários de Aula o professor explica, expõe, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela Zabalza (2004). Na perspectiva do autor, o sentido básico do diário é se tornar um espaço narrativo dos pensamentos dos professores. Ainda para Zabalza (2003), o que se pretende explorar por meio do diário é, estritamente, o que figura nele como expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação em aula e da perspectiva pessoal através da qual a enfrenta. A propósito disso, a validação dos diários de aula, neste estudo, como instrumento de reflexão sobre as práticas docentes somente começou a acontecer quando os professores tomaram consciência de que os diários são documentos a serem analisados, não se caracterizando por registros a serem avaliados. Assim sendo, levou-se em conta a utilização do diário como instrumento integrado ao cotidiano, convertendo-o em precioso registro, gerador de novos conhecimentos e novas significações.

Isto posto, levou-se em conta a importância da existência de um material concreto, ou seja, o texto do diário de aula, para que se pudesse pensar em convertê-lo num valioso instrumento de análise da prática pedagógica do professor. O registro sistemático viabilizado pelo uso do diário possibilitou a reflexão individual e coletiva desenvolvida ao longo da pesquisa, desvelando questões importantes para a prática docente, dentre elas as percepções que os professores evidenciaram sobre a elaboração dos diários de aula como

instrumento de reflexão sobre a própria ação. Dessa forma, foi possível identificar que:

- os professores consideraram o diário como um instrumento valioso de registro, a partir do qual se fez possível analisar o entrelaçamento entre teorias e práticas pedagógicas;
- a articulação entre a teoria e a prática pedagógica só é possível a partir de reflexões constantes e sistemáticas, realizadas tanto no âmbito individual quanto no âmbito coletivo, contando com outros olhares e pontos de vista.
- teoria e prática são elementos que exigem complementaridade, pois uma teoria é válida na medida em que nos ajuda a entender a natureza das situações vividas no cotidiano docente.
- nenhum diário, por mais informações que possa fornecer, é capaz de abarcar toda a complexidade existente nas demandas de uma sala de aula, embora discutir as inúmeras dimensões que nele estão presentes possa se configurar uma possibilidade de trajetória profissional mais qualificada.

Sobre isso, Zabalza (2003) ressalta que, quando se trata de ação docente, as contradições não são algo excessivamente incongruentes, pois fazem parte do desenvolvimento da própria ação, da dialética entre o desejável e o possível. A partir desse entendimento, o uso do diário assumiu um papel importante de registro do pensamento do professor – suas incertezas, contradições, capacidades e limitações. Considerou-se importante incentivar a reflexão individual e também coletiva sobre os diários de aula, socializando as conquistas e as dificuldades apresentadas pelo grupo de professores-estagiários, já que o debate pôde inúmeras vezes potencializar o conflito cognitivo estabelecido entre o que se teoriza e o que se pratica.

Talvez se possa pensar que a partilha de saberes realizada através das reflexões advindas dos diários de aula também represente um bom começo para a construção de práticas pedagógicas mais solidárias, mais qualificadas e menos solitárias. Portanto, os diários de aula e as reflexões neles registradas foram fundamentais para que as práticas pedagógicas se convertessem em experiências mais ricas e com mais possibilidades de ressignificação da ação docente. Nesse sentido, na busca de contribuirmos para a formação de professores-estagiários e de incorporarmos no exercício da docência noções imprescindíveis para um trabalho de qualidade, observamos que os diários de aula significaram um espaço/tempo dedicado ao saber compartilhado, à experiência de atuar tanto no âmbito individual como no coletivo e, ainda, ao exercício de análise constante sobre o fazer-docente.

2. O USO DO DIÁRIO DE AULA COMO INSTRUMENTO DE QUALIFICAÇÃO DA ESCRITA

O que se busca com tal utilização dos Diários de Aula é que o professor-estagiário, através do exercício permanente da escrita, desenvolva formas de intervir na própria escrita, ampliando/aprimorando sua relação com o texto e sistematizando práticas que o levem a considerar a escrita como algo que se tece artesanalmente, através, dentre outros aspectos, da auto-correção, das leituras individuais e em grupo, das pesquisas em dicionários, da organização de glossários, da elaboração de dicionários de sinônimos e ideias afins, e tantas outras atividades que possam promover a qualificação da escrita.

Partiu-se, portanto, da premissa de que escrevendo mais se pode escrever melhor, na medida em que, ao redigir os diários de aula, os educadores se vêem à frente de desafios e problemas a serem resolvidos, que não fariam parte de sua rotina, caso escrevessem menos, já que um exercício reduzido de escrita reduz também a quantidade de dilemas a serem resolvidos na questão do como escrever. Nesse sentido, ressalta-se a idéia de que uma intervenção pedagógica adequada e qualificada pode desenvolver junto aos futuros professores uma cultura de (re)escrita tão necessária na formação de quem assumirá a tarefa de ensinar a língua materna.

Assim sendo, apesar de conscientes dos objetivos da pesquisa (analisar os diários de aula como instrumento de reflexão sobre a prática docente e como recurso de qualificação da escrita), os sujeitos do estudo manifestaram preocupação quanto à elaboração do diário de aula. Nas palavras deles, tal atividade exigiria uma demanda de tempo, nem sempre possível de se alcançar em meio ao cotidiano docente, sempre repleto de necessidades e urgências.

A validação dos diários de aula como recurso de qualificação da escrita somente começou a acontecer quando as primeiras elaborações de texto foram devolvidas ao grupo e discutidas individualmente, levando-se em conta as indicações feitas pelo supervisor de estágio ao longo de cada texto sobre aspectos que poderiam ser aprimorados. A escrita, que no início representava apenas a possibilidade de desvelar erros e inadequações, começou, aos poucos, a ser encarada pelos sujeitos da pesquisa como objeto de estudo, não como registro de limitações. Ao longo da pesquisa, através de códigos convencionados para identificar a natureza dos problemas da escrita, os próprios sujeitos reelaboravam seus textos e discutiam os principais entraves que encontraram ao escrever. Nesse movimento, permanente de escrita e reescrita, se desenvolveu a ideia de que escrever exige elaboração e reelaboração constantes, contrariando a crença de que escrever bem é um dom, geralmente, delegado a poucos.

Deste modo, as contribuições do uso do diário de aula como recurso de qualificação da escrita começam a se delinear nesta investigação, a partir de diferentes manifestações dos estagiários sobre o exercício da escrita, organizadas em forma de síntese assim descrita:

- a melhoria da escrita está fortemente ligada à prática de escrever, ao hábito da leitura e ao exercício sistemático da escrita;
- a elaboração do diário de aula é um recurso valioso que ajuda a melhorar a escrita, especialmente quando é indicado o que precisa ser melhorado no texto;
- a escrita mais frequente no cotidiano dos professores acontece no envio de bilhetes para os pais, na colocação de recados na agenda dos alunos, no registro do planejamento e na elaboração da avaliação dos alunos;
- a organização e desenvolvimento de ideias é a principal dificuldade encontrada na escrita;
- a escrita revela erros e dificuldades, por parte de quem escreve;
- a escrita no cotidiano docente, em geral, é exercitada mais por exigência, menos por prazer;
- a qualidade da escrita depende mais do trabalho constante do que da inspiração;
- a elaboração dos diários de aula ajudou a melhorar a escrita.

Considerando-se as manifestações dos professores-estagiários e a análise da escrita dos diários de aula, verifica-se que houve, de fato, dificuldade em registrar as situações vividas ao longo do semestre, em função de que nem sempre o que escreviam correspondia ao que queriam dizer. Identificou-se com mais incidência, nos textos, problemas de coesão textual, de coerência, de vocabulário, de ortografia.

Nesse sentido, o que aqui se apresenta dá conta das considerações feitas a partir da análise intra-texto realizadas nos diários de aula. Com isso, queremos dizer que cada texto foi lido e analisado em relação a ele mesmo, ou seja, a forma de encadeamento das ideias (coesão), a forma como o texto transita entre o geral e o específico (coerência), o ponto de vista defendido pelo autor do diário de aula e os recursos utilizados para que tal ponto de vista ficasse evidenciado, registrando-se, ainda, o desempenho ortográfico desvelado pelos estagiários. Ainda que se trate de resultados parciais, o que se pôde observar é que:

- A ortografia, ao invés de uma aliada, representa um obstáculo ao exercício da escrita - inúmeros depoimentos orais, ao longo dos encontros semanais durante todo o semestre 2008/II, dão forma às seguintes preocupações: *“Eu tenho o que dizer e sei o que quero dizer, só não consigo fazer isso por escrito”*[...]Ou: *“Sei o que quero dizer, mas não sei direito como fazer na hora de escrever”*. E ainda: *“Escrevo pouco para errar menos[...]”*.

- **A escrita qualificada ainda está associada a uma “dádiva” que se recebe (ou não...), e não a um exercício constante de elaboração e reelaboração** - também aqui se salienta que, embora a discussão oral sobre os registros dos diários de aula tenha sido rica e pertinente, a maneira como isso se projetou na escrita foi através de textos pequenos, constituídos de poucos parágrafos. Noutras palavras, os professores-estagiários atuam de maneira fortemente marcada pela oralidade e bem menos pela escrita.

- **A auto-correção é uma prática pouco utilizada pelos professores** - isso ficou evidenciado nas reelaborações dos diários de aula, em que muitas das indicações feitas ao longo do texto - para que este fosse reescrito e aprimorado - retornavam à discussão com os mesmos problemas.

Curioso pensar após os resultados parciais, que, embora os professores-estagiários reconheçam que escrever é a melhor maneira de qualificar a escrita, todos afirmaram que escrevem somente quando são solicitados a fazê-lo. Ressalta-se também como aspecto significativo o fato de que a maioria dos professores declarou não gostar muito de escrever, pois, para eles, a escrita revela erros e dificuldade por parte de quem escreve.

Foi recorrente a afirmação de que a maior dificuldade que encontram, ao escrever, é organizar e desenvolver as ideias. Todos os estagiários desta pesquisa concordam que o diário de aula é ótimo instrumento de reflexão e de registro de situações importantes, além de ser um eficaz instrumento para melhorar a própria escrita.

Faz-se importante ressaltar que outras questões emergem como necessárias para que o estudo em questão dê continuidade ao processo de investigação sobre a utilização dos diários de aula como instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas e como recurso de qualificação da escrita de professores. São elas:

- O que o professor-estagiário não sabe quando sente dificuldade de organizar e desenvolver as próprias ideias?
- Qual o entendimento do professor-estagiário sobre organização e desenvolvimento de ideias?
- Que aspectos o levam a não gostar de escrever?
- Que encaminhamentos seriam adequados para estimular no professor-estagiário o gosto pela escrita?

Finalmente, este estudo nos possibilitou elaborar outras questões, encaminhando para uma nova pesquisa, que pretende caracterizar as dimensões pedagógicas presentes nos diários de aula; mapear o desempenho escrito evidenciado nos diários de aula; conhecer as percepções dos professores-

estagiários sobre organização e desenvolvimento de ideias, com vistas a qualificar a produção escrita no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANY, Daniel. **Reparar La Escritura - didáctica de la corrección de lo escrito**. Editorial Graó, 1993.

_____. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós, 1999.

_____. **Describir el escribir – cómo se aprende a escribir**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2000.

ZABALZA, Miguel A **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIMENSÕES SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Manuela Esteves¹

As preocupações com a qualidade dos empreendimentos humanos, podendo não ser novas, tornaram-se muito abundantes nas últimas décadas, primeiro no domínio das produções materiais e, depois, alastrando a todos os domínios de produção intelectual.

A educação e o ensino, bem como os sistemas em que se suportam, com destaque para os sistemas escolares, não podiam ficar de fora. Multiplicaram-se as iniciativas – eventos, investigações, publicações – em que o tema da qualidade ocupa o lugar central.

Desde cedo, porém, os especialistas e muitos dos principais promotores da qualidade assinalaram o carácter ambíguo ou equívoco desta noção. De facto, com uma mesma palavra podemos estar a falar de coisas muito diferentes. O problema torna-se evidente quando (seja qual for o domínio) perguntamos: Qualidade em relação a quê? Qualidade por referência a quê? Um padrão ou norma? Um critério? Qualidade para quem? Qualidade avaliada como?

As respostas a cada uma das questões abrem necessariamente campos alargados de possibilidades. Somos levados a crer, então, que não basta falar em “qualidade”, é absolutamente necessário, em cada caso, situar de que é que estamos a falar e de onde é que estamos a falar quando dizemos “qualidade”.

A qualidade da educação, da formação, do desenvolvimento profissional dos docentes é um construto variável em função do tempo histórico e do espaço social / político / económico / cultural e científico que estejamos a considerar. Variável, portanto, em função das ambições que actores individuais e colectivos projectam na educação. Acresce que tais ambições se enraízam em valores de diversas ordens a que os referidos (e também eles diversos) protagonistas aderem ou que preferem, e que se apresentam, ora como convergentes, harmonizando-se em projectos hegemónicos, ora (como é muito frequentemente o caso) contraditórios no todo ou em parte, fazendo do campo educativo um campo de leituras variadas e de disputa quanto ao caminho dominante a trilhar.

É por tudo isso que ao falarmos em “qualidade”, acrescentamos “um conceito difícil”, querendo com isso dizer *polissémico, ambíguo, equívoco*. E

¹ Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa – docência na licenciatura e no mestrado em Ciências da Educação e do mestrado em Ensino da Universidade de Lisboa – Portugal
E-mail: mesteves@fpce.ul.pt

reclamamos, então, que, quem fala em qualidade, declare de que é que está a falar e porquê fala nesse sentido.

AS CONCEPÇÕES VARIÁVEIS DE UNIVERSIDADE

As dimensões da qualidade da educação superior (as que neste escrito pretendemos examinar mais aprofundadamente) variam em função das concepções que cada um (ou cada grupo) sustenta sobre o que a universidade deve ser. A qualidade não se materializa então num traço único, mas em linhas bem diferentes entre si, eventualmente paralelas, ou mesmo contraditórias.

Aceitamos nesta nossa discussão, entre muitas outras distinções possíveis, a que nos é proposta por Lessard e Bourdoncle (2002), quando falam em três grandes concepções de universidade:

- a universidade liberal,
- a universidade de investigação;
- a universidade de serviços.

A universidade liberal (no sentido anglo-saxónico do termo), um lugar de cultivo do saber pelo saber, de transmissão da herança cultural da humanidade, de construção de saberes científicos e humanísticos fundamentais – desinteressada das formações profissionais, por representarem respostas imediatas a problemas da sociedade e por, com isso, a universidade se comprometer cívica e cientificamente.

A universidade de investigação, modelo de que foi pioneira a Universidade de Humboldt (Berlim) no século XIX, uma corporação aprendente de professores e estudantes que constrói conhecimento novo através da pesquisa científica na qual todos devem estar implicados – que admite formar profissionais na condição de essa formação se fazer pela investigação e se desenvolver com a investigação.

A universidade de serviços, um lugar de ensino para a formação de quadros e de resposta a problemas económicos e sociais precisos, actuando frequentemente no âmbito de parcerias com empresas e sectores económicos ou com o Estado – que elimina ou secundariza fortemente, no seu seio, tanto as formações de perfil genérico como as actividades de investigação.

Evidentemente que os critérios para apreciar a qualidade da educação superior em cada um destes três tipos de instituições não podem ser os mesmos. A situação torna-se, porém, mais complexa quando nos apercebemos de que, em cada instituição, muito frequentemente os três modelos teóricos funcionam em simultâneo, imbricados uns nos outros em proporções variáveis, disputando-se a primazia de um deles sobre os outros dois. Nenhum dos modelos, diríamos, se encontra em estado puro na natureza. Tanto a instituição como os seus

docentes vêm-se frequentemente confusos sobre qual é o alvo principal dos seus esforços. E é neste quadro que, também frequentemente, a avaliação externa (e até a interna), da qualidade alcançada, é vista como inadequada e injusta. Os critérios usados na avaliação estão desfocados dos objectos a avaliar ou não reflectem, com o equilíbrio desejável, a diversidade e o peso relativo das diversas dimensões do trabalho que é realizado.

É a este propósito que Poole (2010) se refere à divisão entre duas culturas – a dos especialistas da garantia da qualidade nas universidades e a dos académicos – que conviria superar a partir do exame e da crítica dos fundamentos em que uma e outra radicam no que respeita à própria definição de “qualidade”.

É também neste âmbito que Ehlers (2009), entre outros, adoptando uma perspectiva radicada nas ciências da educação, se propõe desenvolver uma compreensão holística da qualidade da educação superior que passa pelo reconhecimento do carácter multidimensional do conceito.

Law (2010), por seu lado, constata a falência das avaliações já realizadas por não terem sido capazes de focar a essência da qualidade educacional e por lhes faltarem fundamentos teóricos rigorosos, satisfazendo mais agendas externas do que considerações académicas.

Tem triunfado a ideia de que a pedra de toque, a dimensão mais importante e relevada na avaliação das universidades é a investigação que nelas se produz, tanto em quantidade como em qualidade. Basta observar os *rankings* das universidades, seja à escala planetária, seja às escalas regional ou nacional. Sem surpresas, os primeiros lugares são ocupados por instituições que albergam unidades orgânicas que se destacam pela investigação em domínios economicamente mais interessantes e cujos serviços à comunidade são sempre de natureza altamente sofisticada e especializada. Em algumas dessas unidades, a formação graduada é residual ou nem existe mesmo, sendo os esforços preferencialmente dirigidos para as pós-graduações. Torres de marfim fica de fora do seu perímetro a larga maioria das instituições de ensino superior do mundo. Mesmo quando uma mesma instituição consagra a pluralidade de metas para que trabalha – investigação, ensino e formação, serviços à comunidade – convém examinar se as persegue por caminhos separados uns dos outros, podendo alcançar a excelência num dos campos e uma qualidade medíocre nos outros, ou se consegue cruzar esses caminhos, fazendo com que se fertilizem mutuamente, numa relação dialéctica que leve a bons resultados, a uma boa qualidade em todos eles.

OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: QUE FORMAÇÃO? QUE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

A digressão que fizemos inicialmente tem tudo a ver com os cenários actuais em que a intervenção dos docentes se processa e ajuda a compreender o nosso ponto de vista acerca da pluralidade de vias possíveis para o seu desenvolvimento profissional.

Podemos tomar tanto o conceito de “formação” como o de “desenvolvimento profissional” em sentidos diferentes, uns mais amplos e abrangentes, outros mais restritos.

Em sentido amplo, a formação de um docente do ensino superior engloba todas as acções, deliberadas e não deliberadas, formais e não formais, que contribuíram para a construção das suas competências profissionais, tal como elas num certo momento se manifestam na pluralidade de campos da sua intervenção. É nesta acepção que o conceito de formação se pode confundir com o de “desenvolvimento profissional”, se também este for definido em sentido amplo, como o processo de transformação do sujeito ao longo do tempo, processo cujo resultado tanto pode representar o progresso, como a estagnação ou, até, o retrocesso nas suas práticas.

Em sentido restrito, “formação” é somente tomada como o conjunto de momentos formais de aquisição e/ou desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências pelo sujeito – acções deliberadas que ocorrem num tempo e num espaço convencionados, onde a diferença de estatutos entre “formador” e “formando” é de regra.

É neste sentido restrito que se costuma assinalar a ausência ou a grande fragilidade da formação profissional do docente do ensino universitário – a quem durante longo tempo só se proporcionou (quando proporcionou) a oportunidade de desenvolver as suas competências como investigador, como especialista de uma dada área do saber – não as suas competências como docente, nos planos do conhecimento científico educacional e das competências pedagógicas.

Especialista de Física ou de História, mas não especialista dos processos de ensinar, de aprender e de fazer aprender Física ou História, ao nível da educação superior – a diferença pode explicar em parte o insucesso académico dos estudantes, particularmente à medida que a heterogeneidade de percursos, de níveis de preparação anterior e de motivações destes se foi tornando manifesta, em correlação com a democratização do acesso.

O desenvolvimento profissional docente, em sentido restrito, tem, neste cenário de ausência de formação pedagógica formal, a conotação de um processo que assenta apenas numa das funções a realizar (a da investigação). As

aprendizagens que, a partir da experiência de trabalho, possam ter sido feitas, sejam elas positivas ou negativas, são o único (e diríamos nós, insuficiente) suporte do trabalho de ensino e de formação que deve ser feito.

A EVOLUÇÃO DA UNIVERSIDADE PORTUGUESA NO QUADRO DO ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR

O Processo de Bolonha, implementado a partir de 1999, tem marcado profundamente a universidade portuguesa, especialmente nos últimos cinco anos.

Trata-se de um processo complexo cujo exame aprofundado não cabe, nesta oportunidade, fazer.

Limitar-nos-emos a pontuar que ele corresponde a uma resposta a novas exigências políticas e sociais, resposta em que prevalece acima de tudo a convicção de que o laço entre universidade e desenvolvimento económico deve ser crescentemente mais apertado, no quadro de uma economia globalizada e da transição para uma sociedade do conhecimento. Os riscos que se corre são óbvios: o da subordinação total da universidade à economia (mais: à economia global) e aos seus imperativos, o da transformação da própria universidade em empresa que presta serviços a outras empresas, que se organiza ela própria no seu interior como uma empresa, e que é avaliada pelos critérios com que as empresas de produção de bens materiais o são.

Certamente existem propósitos de fazer com que a universidade responda melhor aos novos públicos que a ele acedem: não apenas jovens adultos, mas também profissionais em diferentes momentos das suas carreiras, o que explica em parte a oferta crescente e mais diversificada de formação pós-graduada. Mas, o que tende a prevalecer são as intenções e as acções dirigidas para uma melhor ou mais fácil comparabilidade dos graus e diplomas conferidos nos diversos países e instituições; o desenvolvimento da competitividade dentro do quadro europeu e entre este e outros espaços mundiais, especialmente os economicamente mais desenvolvidos; a atractividade das formações que permitam, inclusivamente, recrutar estudantes de fora da Europa; a medida da produtividade das instituições por padrões internacionais gerais e abstractos.

Em todos estes sentidos se tem orientado o Processo de Bolonha, sob a pressão da economia globalizada e da competição entre economias. Tende a prevalecer a ideia do valor produtivo inerente à maior qualificação dos trabalhadores ao mesmo tempo em que valores como o desenvolvimento do conhecimento fundamental ou de ramos do conhecimento sem impacto económico imediato tendem a enfraquecer.

Foi neste âmbito que também Portugal procedeu a uma mudança estrutural completa da sua educação superior, adoptando uma nova estrutura de graus e diplomas, consagrando os ECTS (*European Credits Transfer System*) e reformando todos os currículos dos cursos.

A nova estrutura de graus corresponde a três ciclos de estudos: um primeiro ciclo de 3 anos (graduação; em Portugal, sempre designado como licenciatura); um segundo ciclo de 2 anos (mestrado, com uma de três configurações terminais possíveis: dissertação; estágio profissional; trabalho de projecto); um terceiro ciclo de 4 anos (doutoramento).

Os ECTS são os créditos atribuídos a cada programa de estudos e a cada unidade curricular dentro do programa, traduzindo o esforço que o estudante tipicamente realiza para ter aprovação nessa unidade (contempla e contabiliza tanto as horas de contacto com os docentes como as horas de estudo autónomo).

Inerente a estas mudanças estruturais, ocorreu uma terceira com o sentido de reconfigurar os currículos de todas as formações oferecidas pela universidade.

Estas mudanças, particularmente as mudanças curriculares, puseram à prova as competências pedagógicas docentes, na medida em que se passou a exigir que todos os programas fizessem:

- a explicitação das competências a desenvolver pelos estudantes;
- a centração do processo formativo no estudante e nos seus processos de aprendizagem, e não a centração no professor e nos seus processos de ensino;
- a contabilização de todo o trabalho exigido ao estudante e não apenas do tempo de horas de aula;
- a organização e o apoio ao trabalho autónomo do estudante.

Viveu-se, e ainda se está vivendo, em Portugal um período muito revelador acerca da formação, ou das necessidades de formação, dos docentes da educação superior que levou alguns a procurar (i) compreender as novas concepções curriculares, (ii) desenvolver novas práticas de planificação, (iii) diversificar as metodologias de ensino -aprendizagem (tutoria; organização de trabalhos de campo e de pesquisa dos estudantes; uso de portefolios; *e-learning* e *b-learning*, etc.) e, também, (iv) usar a avaliação de uma forma mais abrangente, desenvolvendo, nomeadamente, a avaliação formativa e reguladora dos processos, e não apenas a avaliação com fins sumativos como era a tradição mais bem estabelecida.

Fomos, portanto, postos perante a necessidade de superar o perfil tradicional do desempenho docente, assente numa formação e num desenvolvimento profissionais focados só na investigação, e de alcançar um novo perfil em que o desempenho como formadores presume a construção e o desenvolvimento de competências pedagógicas especializadas.

O caminho não é fácil. A tradição pesa e as condições nacionais e institucionais estão longe de facilitar quer a adopção de novas práticas docentes centradas nos estudantes, quer a implicação dos professores em processos de desenvolvimento profissional deliberados e fundamentados no conhecimento científico educacional existente.

Pela nossa parte, temos sustentado a necessidade de:

- uma formação pedagógica sistemática, continuada e cientificamente fundamentada dos docentes da educação superior;
- o desenvolvimento de uma nova profissionalidade assente também no compromisso ético, social, cultural e institucional dos docentes e não apenas na sua dedicação a um ramo específico do saber;
- o reconhecimento da importância das competências relacionais, sociais e comunicacionais ao serviço de uma formação dos estudantes não apenas cientificamente sólida, mas também humanamente gratificante.

Ser hoje docente da educação superior (e expectavelmente no futuro também assim será) é desenvolver um conjunto de papéis e funções mais exigentes, difíceis e complexos do que foi apanágio do passado. Não é claro que esta noção esteja interiorizada e seja partilhada por todos – docentes, responsáveis institucionais, poderes públicos – ou que dela sejam extraídas as necessárias consequências para as políticas públicas e para as acções dos indivíduos e das instituições. As condições de trabalho, em muitos casos, têm-se agravado – continua, e intensifica-se mesmo, em alguns casos, a precarização dos vínculos laborais dos docentes do ensino público; aumenta o número de estudantes e diminui o número de professores; aumentam as exigências de diversificação das ofertas de formação; favorece-se o individualismo sobre o trabalho colaborativo e em equipa; não existem oportunidades sistemáticas de formação contínua e de desenvolvimento profissional colectivo dos professores.

O CASO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA: PROCESSOS DE AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA - QUE REFERENCIAIS DA QUALIDADE?

Os processos de avaliação das universidades, ainda que sujeitos a muitos equívocos, como acima se assinalou, podem constituir tanto uma radiografia do que tende a prevalecer como o mais importante (bastando para tal examinar os referenciais e os indicadores utilizados), como uma alavanca para a introdução fundamentada de mudanças.

No quadro europeu, agências especializadas como a ENQA (*European Network for Quality Assurance*) e a EUA (*European Universities Association*) têm sido responsáveis pela consagração de padrões internacionais de avaliação (*standards*) e por processos de avaliação nacionais e institucionais.

A Universidade de Lisboa vem sendo objecto de processos de avaliação sistemática (interna e externa) desde 1994.

Tais processos convergiram, em anos mais recentes, e já sob inspiração do Processo de Bolonha, na adopção de mecanismos de garantia da qualidade (*quality assurance*) que nos anos 2000 se generalizaram à escala planetária.

Foi em 2008 que o Senado da UL aprovou uma deliberação sobre a Política de Garantia de Qualidade da Universidade de Lisboa que consagra as dimensões a avaliar.

O quadro seguinte mostra os referenciais de avaliação e as subdimensões em que, em alguns casos, aqueles se subdividem.

| Parâmetros | Indicadores |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação do Aluno | <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade • Tempo dedicado ao estudo da UC • Tempo dedicado à realização de trabalhos na UC |
| <ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo do Aluno | <ul style="list-style-type: none"> • Local de estudo • Com quem estuda • Como estuda • Preparação anterior • Conhecimento de línguas estrangeiras necessário |
| <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação curricular da UC | <ul style="list-style-type: none"> • Clareza e adequação da informação sobre os objectivos e o programa • Idem, sobre as modalidades e critérios de avaliação • Bibliografia recomendada e sua importância para o sucesso • Bibliografia aconselhada e utilizada no ensino • Acessibilidade da bibliografia • Materiais de ensino utilizados • Estruturação-sequência dos conteúdos e articulação das componentes • Horário • Carga de trabalho exigida • Distribuição das horas de contacto pelas modalidades • Grau de exigência • Adequação da avaliação ao tipo de ensino e aos conteúdos • Justiça na classificação • Existência de procedimentos de recurso • Qualidade global do ensino • Importância da UC para a formação global • Satisfação global com a UC |

| Parâmetros | Indicadores |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da Docência | <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade • Pontualidade • Cumprimento dos objectivos programáticos • Domínio dos materiais leccionados • Clareza na exposição das matérias • Qualidade da expressão oral • Qualidade do material didáctico • Capacidade de estimular o interesse e a reflexão • Capacidade para criar dinâmica e debate • Abertura e disponibilidade para considerar críticas • Disponibilidade para esclarecer dúvidas • Relacionamento pedagógico • Qualidade global da docência • Existência e cumprimento de horário de atendimento individual |
| <ul style="list-style-type: none"> • Articulação com as restantes UCs | <ul style="list-style-type: none"> • Pertinência da UC no curso • Razoabilidade do calendário de avaliações • Complementaridade de objectivos e conteúdos de cada UC com as restantes |
| <ul style="list-style-type: none"> • Espaços de Ensino-Aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> • Adequação ao número de alunos • Adequação do equipamento • Adequação do espaço ao tipo de trabalho desenvolvido • Limpeza e arrumação das salas • Condições acústicas, luminosidade e arejamento |

Como é fácil constatar, boa parte dos indicadores seleccionados pode fornecer informação relevante acerca do desempenho docente. Tal informação, se trabalhada nesse sentido, é susceptível de nos habilitar a fazer inferências acerca do nível de desenvolvimento profissional atingido pelos professores, bem como acerca de domínios onde se manifestam necessidades de formação dos mesmos. Nesta perspectiva, as vozes dos estudantes podem constituir um dos fundamentos de uma política institucional de aperfeiçoamento pedagógico que contribua eficazmente para o aumento da qualidade dos serviços prestados pela Universidade de Lisboa no âmbito da formação de quadros.

EM SÍNTESE

Sendo uma questão complexa, difícil de abordar e de operacionalizar, a qualidade da formação e do desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior não pode deixar de ser actualmente objecto de aprofundamento e de investigação no campo das ciências da educação. Tão pouco a elevação dessa

qualidade dispensa os esforços concertados de todos – das políticas públicas, da instituição, dos docentes, dos investigadores, dos estudantes e, mesmo, dos parceiros sociais com os quais a universidade estabelece relações mais fortes.

As universidades estão a fazer um percurso muito importante no sentido de se conhecerem melhor no que respeita à qualidade da sua acção e, desejavelmente, poderem elevar essa qualidade.

Longo tempo desprezada, ou muito secundarizada, a formação pedagógica dos docentes universitários está, hoje, cada vez mais na ordem do dia. Não pode, porém, ser entendida como um receituário, um convite à cópia acrítica de modelos de acção tidos como bons. Certamente importa estudar as boas práticas pedagógicas existentes em cada instituição, e compreender as razões, os factores e os contextos que explicam o seu sucesso. Só nessas condições se perceberá quais dessas práticas são transferíveis para outras realidades e quais não o serão.

Importa, igualmente, admitir as diferenças radicais que separam o ensino superior dos graus de ensino que o precedem, no que respeita às aprendizagens a fazer pelos estudantes. A tentação de generalizar à formação de adultos conhecimentos existentes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos adolescentes não conduz a bons resultados – quando ocorre, leva a actuações pedagógicas inadequadas e potenciadoras do descrédito em que muitos universitários continuam a ter as ciências da educação e a pedagogia (por inútil, dizem uns, e mesmo como perniciosa, asseguram outros).

É tempo de as agendas de investigação educacional darem prioridade a pesquisas sobre a educação superior, sobre os docentes que nela trabalham, sobre a qualidade das intervenções que estes produzem no plano formativo, e sobre os caminhos que lhes permitam melhorar e inovar no plano da pedagogia – aspectos seguramente não exclusivos, mas muito relevantes para o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana N. & VIEIRA, Maria M. Insucesso escolar: o caso das transições para o ensino superior. **Actas do Congresso da Associação Portuguesa de Demografia**, Setembro de 2008.

AMARAL, Alberto et al. Supra – National Accreditation, Trust and Institutional Autonomy: Contrasting Developments in Accreditation in the United States and Europe. In: **Higher Education Management and Policy**, 21, 3, 15-32, 2009.

CUNHA, Maria Isabel (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

EHLERS, Ulf D. Understanding quality culture. In: **Quality Assurance in Education: an International Perspective**, 17, 4, 343-363, 2009.

ESTEVEES, Manuela. Para a excelência pedagógica do Ensino Superior. In: **Sísifo**, 7, 101-110, 2008.

_____. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In: **Sísifo**, 8, 37-48, 2009.

LAW, Dennis C.S. Quality assurance in post – secondary education: some common approaches. In: **Quality Assurance in Education: an International Perspective**, 18, 1, 64-77, 2010.

LESSARD, Claude & BOURDONCLE, Raimond. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions d'université et formation professionnelle. In: **Revue Française de Pédagogie**, 139, (2), 131-154, 2002.

POOLE, Brian. Quality semantics and the two cultures. In: **Quality Assurance in Education: an International Perspective**, 18, 1, 6-18, 2010.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA SUPERIOR: LA BUSQUEDA DE LA QUALIDADE?

Miguel A. Zabalza Beraza¹

INTRODUCCIÓN: OTRA MIRADA SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Uno de los signos más llamativos de nuestro tiempo es que la universidad, las instituciones de Educación Superior, han aparecido en el escenario social, se han hecho protagonistas en el mundo de las expectativas, pero también de los recelos, de la sociedad. Hasta no hace mucho tiempo se trataba de instituciones serias, lejanas, sumidas en su mundo de elevadas ideas, reservadas para las élites. Una especie de mundo mítico que poco tenía que ver con las penurias cotidianas de la gente de la calle. Pero la situación actual ha mutado los enfoques, ha hecho descender el mundo de la universidad y de los universitarios al mundo cotidiano. Los ha situado, como al resto de las fuerzas sociales en el centro de todos los debates e incertidumbres, desde los financieros hasta los políticos, desde los culturales a los profesionales, desde los educativos a los demográficos. La universidad ha dejado de ser un “templo del saber” para convertirse en un campo de trabajo, en un agente de desarrollo cultural y técnico, en una agencia de acreditación. Y todo ello consumiendo una gran cantidad de recursos pese a que sus retornos no resultan visibles con la inmediatez que los actuales planteamientos de búsqueda de beneficios inmediatos requerirían.

Esto es lo que hace que tengamos una universidad y unas instituciones de educación superior convertidas en el foco de muchas miradas, en el centro de muchas esperanzas y en el objetivo de muchas sospechas. Todo un caleidoscopio de miradas divergentes sobre la universidad, sobre su misión social, sobre la función que debe desempeñar en el mundo de la formación, sobre sus enfoques y sus resultados. Miradas que se convierten en condiciones y exigencias. Por eso las universidades, forzadas por este nuevo marco legal, financiero y social en el que se han visto ubicadas, no han tenido más remedio que ir buscando nuevos acomodos e iniciando procesos de transformación. No siempre coherentes, hay que reconocer.

¹ Professor da Universidad Complutense de Madrid e Professor Catedrático da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela- Espanha. E-mail: miguel.zabalza@usc.es

En ese nuevo marco, coincido con Barnett (1994) en que el cambio más sustantivo es el que se ha producido en la relación entre universidades y sociedad.

Cambio que ha consistido en que las universidades han pasado de ser realidades marginales en la dinámica social general (lo que les permitían mantener un alto nivel de autonomía y autogestión sin apenas tener que dar cuentas a nadie) para pasar a ser una más de las instituciones sociales (como los hospitales, los ministerios, las empresas) participando en la dinámica central de la sociedad y afectados por los planteamientos que en ella se hagan. De ser un bien cultural, la universidad pasa a ser un bien económico. De ser algo reservado a unos pocos privilegiados pasa a ser algo destinado al mayor número posible de ciudadanos. De ser un bien dirigido a la mejora de los individuos pasa a ser un bien cuyo beneficiario es el conjunto de la sociedad (sociedad del conocimiento, sociedad de la competitividad). De ser una institución con una “misión” más allá de compromisos terrenos inmediatos pasa a ser una institución a la que se le encomienda un “servicio” que ha de redundar en la mejor preparación y competitividad de la fuerza del trabajo de la sociedad a la que pertenece. De ser algo dejado en manos de los académicos para que definan su orientación y gestionen su desarrollo, pasa a convertirse en un espacio más en el que priman las prioridades y decisiones políticas.

Al final, la Universidad se convierte en un recurso más del desarrollo social y económico de los países y pasa a estar sometida a las mismas leyes políticas y económicas que el resto de las agencias sociales. Si ese proceso constituye una pérdida o una ganancia para las propias universidades es algo, desde luego, opinable. Pero sea cual sea nuestra opinión, lo cierto es que la situación es la que es, que la universidad forma parte consustancial de las dinámicas sociales y está sometida a los mismos vaivenes e incertidumbres políticos, económicos o culturales que afectan a cualquiera de las otras realidades e instituciones sociales con las que convive (o en las que se integra como un subsistema más): la sanidad, la función pública, el resto del sistema educativo, el mundo productivo, las instituciones culturales, etc.

No es de extrañar, por tanto, que la imagen social de las universidades haya entrado en el juego de los vaivenes de la consideración pública. Al igual que las acciones de la bolsa, el crédito de las universidades sube y baja en función de parámetros que no siempre dependen de lo que la universidad haga. Los nuevos aires de la globalización y del liberalismo político resultan ya demasiado fuertes como para que las antiguas certezas del quehacer universitario puedan resistirlas.

Y es así como está naciendo una nueva universidad. Convertida en el foco de expectativas y exigencias de una sociedad que ha cambiado mucho.

LOS PROFESORES Y PROFESORAS UNIVERSITARIOS EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL

Aunque hablemos de universidades en abstracto, al final, quienes hacen la universidad son personas, cada una de ellas jugando su propia función. Como en toda institución, en la universidad podemos diferenciar varios niveles de personas: el nivel institucional, el nivel de gestión y el nivel técnico. En el primero se incluyen los responsables de la organización, aquellos que la representan y dirigen; en el segundo nivel, quienes desarrollan las funciones administrativas y de gestión de la vida cotidiana. Y en el tercer nivel (tercero por diferenciarlo de los otros, no por restarle importancia), quienes desarrollan las tareas propias de esa institución, que en el caso de las universidades suelen ser la docencia, la investigación y la extensión cultural. Es aquí donde llegamos al tema del profesorado, como ese componente sustantivo de las instituciones universitarias, de cuya práctica profesional dependerá que éstas cumplan o no la función que tienen encomendada. Y, si tal como señalamos en el punto anterior, esa función social se ha modificado fuertemente, también lo tendrán que hacer quienes están encargados de llevarla a cabo. Algunos de esos cambios resultan especialmente relevantes en lo que se refiere al profesorado:

a) cambios en el escenario institucional de la Educación Superior

Como acabamos de señalar son muchas las cosas que han cambiado en la Educación Superior durante estos últimos años que han repercutido de forma sustantiva en como las universidades organizan sus recursos y actualizan sus propuestas formativas. Mención especial merecen, en ese sentido, la progresiva masificación y heterogeneidad de los estudiantes, la aparición de nuevas carreras (algunas con fuertes exigencias técnicas para poder ser desarrolladas), la reducción de fondos, la presión por la rendición de cuentas, la incorporación de las Tic, etc.

b) cambios en el propio papel a ejercer por el profesorado.

Aunque en las percepciones de algunos profesores (e incluso en su actuación), el papel del profesor/a universitario siga siendo el mismo de siempre, no cabe duda que estamos ante una fuerte transformación tanto de las características en sí del profesorado como a las demandas que se le hace. En tres grandes ámbitos se centran tales demandas:

b.1 La idea del *profesionalismo*, esto es, la consideración de la docencia universitaria como una actividad profesional compleja que requiere de competencias específicas para las que se requiere formación.

b.2 Los nuevos planteamientos en torno al *lifelong learning* o formación a lo largo de la vida que plantea el desarrollo personal y profesional como un proceso que requiere de actualizaciones constantes que capaciten a los sujetos para dar una respuesta adecuada al cambiante mundo de los nuevos escenarios de trabajo. La modificación constante de los conocimientos científicos, la diversificación de las demandas formativas (estudiantes de muy diversas edades y con intereses diferentes), la aparición de nuevos formatos y herramientas para la formación surgidas en la actual sociedad de la información, la masificación en el acceso, etc. requiere de fuertes esfuerzo de actualización científica y pedagógica por parte del profesorado universitario. Eso supone que la formación del personal no solamente aparece como elemento relevante sino como un componente básico de la estrategia de mejora institucional.

b.3 La constante presión en torno a la *calidad de los servicios* que prestan las instituciones, sobre todo las instituciones públicas y que éstas tienden a revertir sobre el profesorado.

Es seguramente, esta tercera circunstancia la que más está movilizandose ese gran paquidermo institucional que son nuestras universidades. Las otras dos consideraciones suelen parecer interesantes (y aparecen siempre en los informes oficiales) pero poseen escasa capacidad de impacto. Ha sido la evaluación de la calidad y la constancia de que hay muchas cosas que pueden mejorar lo que ha movido a los responsables a plantearse iniciativas de formación. De hecho, son muchas las universidades que han situado los programas de formación en el mismo marco que los planes de aseguramiento de la calidad.

Por eso, aunque no estamos ante un tema nuevo (*La formación del profesorado universitario*) no cabe duda que sí estamos ante una lectura nueva de ese compromiso. Los diversos *Informes sobre la Universidad* que se han sucedido en los últimos 25 años (Dearing, Bricall, Valcarcel, etc. por hablar sólo del contexto europeo) hacen especial hincapié en que resulta poco viable un proyecto de renovación de la universidad o de mejora de la calidad de sus prestaciones que no pase por una decidida política de formación del profesorado. Formación entendida en todos los ámbitos de actuación del personal universitario (docencia, investigación y gestión) pero especialmente en el de la docencia que es el que ha permanecido en una posición más “invisible” hasta la actualidad. Se rompe así el viejo prejuicio de que los profesores y profesoras de universidad no necesitan formación y, si la necesitan, se la procurarán por su propia cuenta.

A partir de estos cambios se nos plantean cuestiones relevantes con respecto al diseño, desarrollo y evaluación de la formación del profesorado universitario. Algunas de esas cuestiones se refieren a los fundamentos o principios sobre los que se basa la formación. Otros a su articulación técnica. Finalmente, hay también cuestiones que tienen que ver con la pragmática general de todo el proceso y con el contexto personal y ético en el que el tema de la mejora de la docencia tiene que inscribirse.

ALGUNOS PRINCIPIOS DE PARTIDA

Quizás convenga iniciar este texto explicitando la tesis que subyace a todo lo que aquí se irá diciendo: el ejercicio de la profesión docente requiere una sólida formación, no sólo en los contenidos científicos propios de la disciplina que enseñamos sino en los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que condicionan su aprendizaje.

Obviamente, esta idea inicial se basa en otras que le dan sustento. Las más importantes son las siguientes:

1. *La idea de que la forma en que se ejerce la docencia es un componente importante en la formación de nuestros estudiantes.* Una buena docencia marca diferencias entre unos centros universitarios y otros, entre unos profesores y otros. Lo que los estudiantes universitarios aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo y capacidades, pero también depende, y mucho, de que tuviera buenos o malos docentes, mejores o peores recursos didácticos, de que se les haya ofrecido mejores o peores oportunidades de aprendizajes.
2. *La idea de que la docencia pertenece a un tipo de actuación con características propias y distintas de otros cometidos que el profesorado universitario debe asumir.* Enseñar es distinto de investigar y de también, distinto de llevar a cabo tareas de gestión, de extensión cultural, o de participar en otros proyectos profesionales (informes, auditorias, asesorías, etc.).
3. *La idea de que ser capaz de hacer una buena docencia no es una cuestión de mucha práctica.* La práctica ayuda, sin duda, pero por sí sola resulta insuficiente. Uno puede estar repitiendo los mismos errores. Solo cuando la práctica vaya acompañada de formación y de revisión (algunos prefieren hablar de reflexión: “teachers as reflective practitioners”, Schön, 1983; Feldman, 1998) es posible conocer más a fondo las entrañas de la docencia y la dinámica del aprendizaje de los alumnos para poder, así, ajustar mejor nuestro trabajo docente a las condiciones y los propósitos de la formación.

4. La idea de que al final, como cualquier otra profesión, la docencia constituye un espacio propio y distinto de “competencias profesionales”. Esas competencias docentes, también en la enseñanza universitaria, están constituidas por conocimientos (sobre los contenidos disciplinares a enseñar, sobre los propios procesos de enseñanza-aprendizaje), por habilidades específicas (de comunicación, del manejo de recursos didácticos, de gestión de métodos, de evaluación, etc.) y por un conjunto de actitudes propias de los formadores (disponibilidad, empatía, rigor intelectual, ética profesional, etc.).

Solamente si partimos de estas ideas tiene sentido entrar a discutir sobre la formación del profesorado. Si por el contrario se siguen manteniendo viejos estereotipos (por ejemplo, que a enseñar se aprende enseñando, que para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador, que aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno, que una universidad es de calidad no tanto por las clases que imparte como por los laboratorios, bibliotecas, ordenadores, etc. de que dispone) no resulta fácil iniciar el debate y, a veces, puede llegar incluso a ser contraproducente porque se fagocitan las ideas y las propuestas de cambio para reforzar el *statu quo* establecido.

DISEÑO TÉCNICO DE LA FORMACIÓN

Como cualquier actividad formativa, planificar la formación del profesorado requiere de un notable esfuerzo técnico que sea capaz de combinar la doctrina pedagógica aplicable con una arquitectura de técnicas y procedimientos formativos que se adecuen bien a las particulares condiciones de la institución y del profesorado universitario.

Menges y Austin (2001) señalan varios puntos que han de ser necesariamente tomados en consideración aquí:

1. La Educación Superior se diferencia de los otros niveles educativos: posee propósitos diferentes.
2. Una de esas diferencias tiene que ver con la formación y perfeccionamiento de su profesorado.
3. Por lo general, el profesorado está más orientado a la disciplina que a la propia profesión docente.
4. El profesorado suele haberse formado no como profesores sino como especialistas en la disciplina.
5. El profesorado universitario ha de desempeñar roles y asumir responsabilidades que no se exigen a los docentes de otros niveles.

6. La Educación Superior acoge aprendices muy diferentes: en edad, experiencia y capacidades.

Esto supone que modelos de formación experimentados con profesorado de otros niveles educativos no suelen funcionar bien en la Educación Superior. Los planes de formación, para resultar efectivos, han de responder a un doble tipo de condicionantes: los que imponen la particular estructura y dinámica de las instituciones de Educación Superior (incluidos los sistemas de selección, promoción en la carrera e incentivos que ofrecen al personal docente) y los que se derivan de las peculiaridades del profesorado universitario (tendencia al individualismo; agendas sobrecargadas; priorización de la investigación; formación basada en el dominio de la disciplina).

En este contexto, la arquitectura técnica de los planes de formación del profesorado universitario ha de intentar dar respuesta a un nutrido abanico de cuestiones:

1. Cuestiones referidas al modelo de profesor/a que vaya a servir de referente para los planes de formación.
2. Cuestiones referidas al estatuto institucional de la formación y a los sistemas de reconocimiento que se articulen para la misma: ¿qué plan de formación y bajo qué fórmula de compromiso de la institución?; ¿qué reconocimiento institucional se dará al plan de formación y a quienes se formen?
3. Cuestiones referidas al sentido, contenido y orientación de la formación: formación para qué, sobre qué, bajo qué enfoque.
4. Cuestiones referidas a los destinatarios de la formación: quiénes deben formarse.
5. Cuestiones referidas a los agentes de la formación: formación impartida por quién
6. Cuestiones referidas a la evaluación de la formación: cómo evaluar la formación ofrecida y su impacto en la mejora de la docencia.

Todas ellas son, a mi parecer, cuestiones de importancia. De alguna manera, nos pueden ayudar a reconocer las particulares condiciones en las que ha de llevarse a cabo la formación del profesorado universitario. Cada una de ellas nos sitúa ante importantes dilemas didácticos que los diseñadores de la formación han de estar en grado de resolver adecuadamente (en función de las particulares condiciones de cada institución o colectivo de profesores al que vaya dirigida la formación). Ya los he analizado en trabajos anteriores Zabalza (2004); veamos, sucintamente, algunas nuevas reflexiones al respecto.

MODELO DE REFERENCIA.

No se puede llevar a cabo la formación sin tener un modelo de referencia. Es lo que se está haciendo en muchas universidades, pero es un planteamiento que

resulta caótico y, a la larga, ineficaz. Ofrecer largos listados de cursos o talleres sin una idea clara de a dónde se pretende llegar plantea numerosos problemas y no parece una estrategia capaz de romper la tendencia a la homeostasis de las instituciones.

Esta pasando algo similar con las políticas de calidad, sobre todo en lo que se refiere a la docencia. Se instauran iniciativas, se montan dispositivos, se inician procesos pero si no se sabe a dónde se quiere llegar, todo resulta demasiado confuso. Las universidades deberían definirse por un modelo, por flexible que fuera, de enseñanza-aprendizaje y establecer una línea de desarrollo estratégico que les fuera acercando a esa meta. Eso ha sucedido con las grandes universidades que han optado por modelos de trabajo basado en problemas, o en proyectos, o en el estudio de casos, o en el trabajo independiente de los estudiantes, etc. O en una mezcla de todos ellos. Teniendo eso claro resulta más fácil orientar los esfuerzos y las sinergias institucionales.

Con la formación sucede otro tanto. Precisamos de un referente. Es verdad que no hay un único modelo de profesor/a que valga para todas las especialidades. No es necesario. Pero ayudaría mucho saber qué competencias precisa un docente actual para poder desarrollar en buenas condiciones su trabajo. Y si tenemos ese marco de competencias podemos establecer planes de formación con objetivos a corto, medio y largo plazo que nos lleven a disponer de una plantilla docente acorde con ese diseño global.

No resulta difícil concretar una serie de competencias docentes básicas que deberíamos poseer los profesores y profesoras universitarios. Yo mismo he planteado una lista de 10 Competencias Zabalza (2003) que me parecen fundamentales para el ejercicio de la docencia (cuadro nº 1).

Cuadro nº 1 - Zabalza: las 10 competencias básicas del docente universitarios.

| |
|--|
| 1. Planificar el proceso de enseñanza- aprendizaje |
| 2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares relevantes |
| 3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles |
| 4. Manejar didácticamente las TIC |
| 5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje |
| 6. Relacionarse constructivamente con los alumnos |
| 7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas |
| 8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos) |
| 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza |
| 10. Implicarse en el proyecto formativo de la institución a la que pertenece. |

Por su parte, ciertas agencias internacionales de acreditación, Elton (1997), del profesorado universitario utilizan también su propio modelo de competencias (Cuadro nº 2).

Cuadro nº 2 - Elton (1997): Criterios para evaluar la competencia y excelencia del profesorado universitario

| Nivel de acreditación | Competencias a demostrar |
|------------------------------------|--|
| Nivel de <i>competencia básica</i> | Organización Presentación Relaciones interpersonales Orientación Evaluación |
| Nivel de Excelencia | Alto nivel en las competencias anteriores Reflexión con respecto a la práctica Innovación Diseñar currículo Organizar cursos Investigación sobre aspectos docentes Liderazgo de grupo docente. |

En cualquier caso, sean éstas las competencias de referencia o sean otras, este sistema clarifica y ordena los diversos ámbitos en los que podría centrarse la formación del profesorado y cumple, además, la función de referir esa formación a aspectos que tienen que ver con las acciones y procesos que los docentes habrán de afrontar en su trabajo. Es decir, se dispone de un modelo que sirve de referencia a los planes de formación de las universidades.

EL ESTATUTO INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN

La formación del profesorado universitario no puede quedar a expensas de iniciativas parciales o coyunturales. Debe formar parte de la política institucional y quedar encuadrada en los planes estratégicos de la misma. No se trata de llevar a cabo acciones ocasionales (en el modelo de cursos y cursitos dispersos y heterogéneos) sino de establecer un auténtico Plan de formación bien articulado con sus objetivos (enmarcados en los objetivos de la propia institución) y con recursos suficientes y estables para ser llevado a cabo. No debe ubicarse en instancias subsidiarias y marginales a la propia estructura organizativa de la institución sino estar inserta como un compromiso explícito de la institución en su conjunto (constando como tal en los documentos programáticos) y bajo la responsabilidad de alguna alta autoridad académica.

Una de las cuestiones que, al menos en la universidad europea, ha actuado tradicionalmente como rémora en los procesos de formación del profesorado ha sido la escasa relevancia que se otorga a los méritos docentes frente a los de investigación. El profesorado ha tenido que aprender a actuar estratégicamente y a centrar sus esfuerzos en aquel tipo de cosas que podrían redundar en su promoción profesional y en sus mejoras salariales. Ambas cuestiones han estado tradicionalmente vinculadas a la investigación. Como efecto de ello, la docencia ha quedado relegada a un segundo plano. Tiene poco sentido hablar de formación docente (formación para la docencia)

si la docencia carece de relevancia institucional. En cambio, cuando la recupera, cuando la excelencia docente se reconoce y obtiene su recompensa, los procesos de formación comienzan a hacerse más atractivos.

Varios puntos resultan importantes en este apartado:

a) *Los sistemas de acreditación de la formación.*

Puestos en la tesitura de que se necesita un reconocimiento de la formación recibida, hay que buscar formatos que hagan posible dicha acreditación. Eso se logra mejor a través de modalidades formativas que encajen en los diversos tipos de titulaciones académicas: cursos master, de especialista, etc. Los sistemas basados en cursos sueltos o actividades puntuales dificultan el reconocimiento.

b) *La disyuntiva entre voluntariedad y obligatoriedad de la formación.*

No resulta fácil convertir algo en obligatorio. Al menos en las universidades públicas. La interpretación abusiva que se ha hecho de la libertad de cátedra Brew (1995, p. 8) ha saturado de discrecionalidad las prácticas docentes. Los académicos nos auto-atribuimos la capacidad para determinar qué es lo mejor para nosotros mismos, para nuestros alumnos y para la institución a la que pertenecemos. Incluso se acude a dicho principio para reclamar el derecho a no participar en cualquier proceso de formación que se proponga en nuestra institución (“nadie tiene que decirnos lo que tenemos que hacer o cómo debemos hacerlo”, se suele decir más o menos explícitamente).

Pero resulta poco probable que una política de formación que no aborde este dilema pueda resultar efectiva. De hecho, en España, buena parte de las universidades se han sumado al programa DOCENTIA promovido por las agencias de calidad del sistema universitario. Cada universidad puede establecer fórmulas particulares para desarrollarlo, pero la mayor parte de ellas han establecido la evaluación obligatoria de la docencia de cada profesor/a al menos cada 4 años (plazo que se reduce, caso de resultar desfavorable).

c) *Los sistemas de recompensas*

La formación, también cuando se refiere al profesorado, plantea el eterno dilema entre la motivación intrínseca y la motivación por la recompensa. Visto que la motivación intrínseca (implicarse en procesos formativos por el propio interés de éstos) tiene escasa capacidad de arrastre y que, a la larga, pudiera resultar, incluso, un planteamiento injusto (porque no se valora el importante esfuerzo desarrollado por el profesorado implicado en programas formativos) se han buscado formas diversas de vincular la formación a sistemas de recompensa (complementos salariales) y a la propia carrera docente (mejorar en el nivel profesional en función del tipo de acreditaciones alcanzadas en la formación para la docencia).

Basar la formación en la motivación intrínseca (dejando en manos de cada profesor/a si se forma o no en función del interés de la formación en sí y de los temas que trata) descompromete a la institución y acaba agostando la capacidad de atracción de las iniciativas de formación que pudieran surgir. No es, desde luego, un buen sistema, al menos cuando funciona aisladamente sin otras modalidades que lo completen. Pero basar la formación en el reconocimiento externo (en los incentivos prometidos) suele conllevar vicios importantes (muchas de las acciones formativas acaban convirtiéndose en meras expendedoras de certificados a utilizar en la consecución de quinquenios o sexenios). Tanto uno como otro de los extremos resultan contraproducentes. Pero tanto un tipo de orientación como el otro deben estar presentes a la hora de plantear la formación docente en la universidad.

Creo importante, en este sentido, que las Universidades se planteen la formación desde una perspectiva que integre ambas dimensiones: programas y actividades de formación que resulten interesantes por sí mismas y, a la vez, que tengan repercusiones beneficiosas para los profesores en lo que se refiere al reconocimiento institucional. En mi opinión, la formación no debe estar orientada sólo al desarrollo y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades para afrontar y resolver mejor los problemas de la docencia universitaria, sino también a posibilitar que los sujetos que la realizan *crezcan* en la propia institución (mejoren su status, su nivel, su salario, etc.) Como ha apuntado Wright (1994) a partir de los datos de una investigación internacional, lo que más podría influir en la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria sería, sin duda, la promoción profesional basada en la calidad de la docencia. Ese criterio posee mucha mayor capacidad de impacto, en opinión de los numerosos profesores consultados, que los sistemas habituales (evaluación de cursos, sistemas de evaluación de la calidad institucional, valoraciones hechas por los estudiantes, formación en metodologías didácticas, etc.). Aunque hay experiencias interesantes al respecto (por ejemplo el que utiliza la Univ. de Oxford basándose en la *evaluación por pares* y en el sistema de *portafolios*), en la actualidad no llega al 10% el porcentaje de Universidades que considera la calidad de la docencia como un criterio relevante de promoción de su profesorado Gibbs (1996). Recientes estudios de Cabrera (2006) en universidades estadounidenses han destacado el escaso impacto que tanto sobre la promoción como sobre los salarios de los profesores ejercen los esfuerzos por mejorar la calidad de la docencia. Lo que hace más urgente replantearse ese aspecto.

EL SENTIDO Y RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN.

Un aspecto fundamental al referirnos a la formación del profesorado universitario es el que se refiere al sentido de esa formación y a la función que cumple en el proceso de desarrollo personal e institucional. Lo que se dilucida aquí es qué tipo de formación es la que se precisa, qué se quiere lograr con la formación y qué orientación de la formación es la más adecuada para nuestra universidad. Y ahí es donde comienzan a aparecer las posibilidades contrapuestas, es decir, las diversas *orientaciones* de la formación. Permítanme referirme a algunas de ellas.

a- Una formación para el desarrollo personal o una formación para la resolución de las necesidades de la institución.

Aunque las cosas comienzan a cambiar, la mayor parte de las universidades hacen a día de hoy una oferta de formación “a la carta” de forma tal que cada profesor o profesora universitaria es responsable de su propia formación y queda en sus manos si la va a tener o no, de qué tipo, en qué momentos y con qué objetivo. La consecuencia inmediata de este planteamiento es que la formación, cuando existe, está orientada a resolver las necesidades individuales de los profesores o sus intereses particulares. Es una formación a la que cada profesor se suma si lo desea y está centrada en lo que cada profesor desee.

Una orientación bien distinta sería la de organizar las actividades formativas en función de las necesidades institucionales. Como toda institución, la universidad (en la que ya hemos señalado que se están produciendo cambios muy significativos) necesitaría que su personal adquiriera competencias capaces de afrontar los nuevos retos que se le van presentando. Precisaría, pues, de una política de formación centrada en las necesidades de su propio proceso de desarrollo. Pero esto es poco frecuente hasta ahora porque implicaría incorporar alguna forma de obligatoriedad y las instituciones son renuentes a ello.

Cuando la formación es planteada como un compromiso institucional (con planes de formación diseñados desde la propia institución y orientados a la mejor resolución de los problemas detectados en el funcionamiento de la institución: evaluaciones realizadas, informes, decisiones de las instancias institucionales, etc.), entonces los sujetos no asumen una responsabilidad personal en su propio desarrollo y a veces se implican poco en las propuestas formativas ofertadas. Cuando la tendencia es dejar en las manos de los sujetos su formación, entonces la formación suele resultar marginal en lo que se refiere al desarrollo de la institución en su conjunto y la mejora de la calidad de los servicios que ofrece. Incluso suele suceder que la formación se refiera a aspectos de interés personal de los propios individuos sin una conexión clara con sus actividades docentes (otras carreras, formación lingüística, informática, etc.).

Una fórmula intermedia puede buscarse a través de un protagonismo más importante por parte de los Departamentos como instancias equilibradoras entre los diversos tipos de necesidades (las institucionales y las individuales). En los Departamentos suelen visualizarse más claramente ambos tipos de necesidades y puede darse una orientación más integrada a la formación.

b- una formación centrada en la enseñanza o centrada en el aprendizaje del estudiante.

Muchos procesos de formación se hayan vinculadas a simples mejoras técnicas de las modalidades de enseñanza convencionales (uso de las TIC, mejora de los sistemas expositivos, innovaciones en procesos de evaluación, etc.) pero tienen escaso impacto en el aprendizaje de los estudiantes. El proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha marcado este aspecto como una de sus prioridades (*the shift from teaching to learning*) y nos está obligando a reforzar todo el conjunto de competencias docentes que nos capaciten para desarrollar una docencia con esa orientación.

Puede entenderse que en este nuevo escenario en el que se produce la enseñanza universitaria, el tema del aprendizaje y de las condiciones para su optimización se ha convertido en el reto básico de los profesores y en el objetivo básico de su formación. Un reto mucho más profundo y prioritario que el de la misma organización y presentación de la información (lo que tradicionalmente se entendía por enseñanza) que pasa a convertirse en un componente subsidiario y siempre condicionado a la obtención de un aprendizaje de calidad por parte de los estudiantes.

c- Una formación centrada en el uso de nuevos recursos o procedimientos (modelo técnico) frente a. una formación basada en la revisión y reflexión sobre la propia práctica.

Con frecuencia la formación se centra en exceso en el manejo habilidoso de ciertos procedimientos (metodologías, recursos técnicos y tecnológicos, sistemas de tutoría, técnicas de comunicación y de evaluación, etc.) pero dejan fuera de foco la incorporación de una cultura de la documentación y revisión de la propia práctica.

Me han agradado particularmente algunas propuestas de formación docente (por ejemplo, la del Imperial Collage de Londres) que se centran en la revisión de la propia práctica. Más que entrar en teorías y destrezas variadas, el profesorado adquiere herramientas para analizar su práctica. Se personaliza la formación y se produce, así, un cambio cultural. Cabe suponer que ello redundará en una mayor capacidad transformadora de la formación.

CUESTIONES RELATIVAS AL CONTENIDO DE LA FORMACIÓN.

Incluso aunque acabara generalizándose la convicción de que es preciso impulsar y articular la formación para la docencia de los profesores universitarios seguiría abierta la cuestión de qué contenidos formativos deberían incluirse en la oferta. La universidad no ha tenido nunca problemas para reconocer la necesidad de una fuerte formación para el desarrollo de la investigación. No sucede lo mismo con la docencia. Desde el primer día de contrato uno se ve abocado a ponerse delante de un grupo de estudiantes e iniciar con ellos una aventura didáctica para la que normalmente no se dispone de recursos.

Si se dispusiera de un modelo de referencia sobre las competencias docentes, tal como analizábamos en un punto anterior, este asunto de los contenidos quedaría claro: la formación ha de abordar los distintos contenidos que recogen las competencias marcadas. Pero como no suele disponerse de ese marco de referencia, la determinación de dichos contenidos resulta muy abierta.

Varias posibilidades se abren en este apartado:

a- *Una formación generalista (y de tipo pedagógico) o una más específica y vinculada a su propia área de conocimientos.*

Hay quienes defienden una orientación más neta hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje en general (a la que podríamos denominar como “pedagógica” o “didáctica” Zabalza (2004) (para entendernos). El supuesto básico del que se parte es que lo que define el papel formador de los docentes universitarios, su dimensión profesional sustantiva, no es tanto la materia específica que imparten cuanto el hecho de la misión formadora que se les ha encomendado. Los problemas básicos que han de afrontar los profesores están vinculados, según esta perspectiva, a cuestiones que son comunes al conjunto de los profesores: aspectos relativos a la motivación del estudiantado, a las relaciones interpersonales con ellos, a la capacidad de transmitirles una visión de la vida y del ejercicio profesional acorde con principios éticos y de responsabilidad social, el dominio de los recursos para el desarrollo curricular de la materia y de los distintos procesos que incluye su enseñanza (conocimientos de los procesos básicos del aprendizaje y de la enseñanza, preparación de materiales, habilidad en la preparación de presentaciones fáciles de entenderse, diseño de actividades, planificación de sistemas de evaluación, etc.), dominio de los recursos genéricos que condicionan el ejercicio profesional (cuidado de la voz, habilidades relacionadas con las nuevas tecnologías, habilidades en la gestión de grupos, etc.). Todos esos procesos, se señala, constituyen un territorio común de los profesionales de la docencia y no están vinculados de manera específica o

exclusiva a ninguna de las áreas de conocimiento. Leitner (1998) señala que “la *pedagogía académica*, especialmente la formación pedagógica permanente del profesorado, constituye una contribución esencial a la calidad de la enseñanza”.

Hay quienes entienden, por el contrario, que la formación debe centrarse en las disciplinas o campos científicos en los que se ubican los profesores (por eso podríamos denominarla orientación “disciplinar”). El argumento básico de quienes defienden una orientación más disciplinar suele basarse en la convicción de que los procesos de enseñanza-aprendizaje vienen altamente condicionados por los contenidos propios de cada disciplina. En su opinión, la formación ha de estar vinculada a cada sector del conocimiento: dar buenas clases en carreras de Ingeniería, suelen decir, no tiene nada que ver con darlas en Educación Física o en Derecho.

b- *El dilema entre formación para la docencia y formación para la investigación.*

Una de las controversias básicas en la formación del personal docente universitario se produce, al menos en el contexto europeo, en torno a esta doble orientación: docencia e investigación. La cultura universitaria ha tendido, por otra parte, a otorgar un mayor status académico a la investigación hasta convertirla en el componente básico de la identidad y reconocimiento del personal universitario. Lo que suele valorarse en los concursos de selección, acceso y promoción son los méritos de investigación, y ello hace que la *docencia* se convierte en una actividad marginal de los *docentes*.

De hecho son muchos, y de mucho poder en el organigrama de las universidades, quienes defienden que para ser un buen profesor/a universitario lo más importante es ser buen investigador/a. “Si tú sabes investigar, sabrás enseñar”, suelen repetir. Supongo que es porque entienden que “investigar” constituye un nivel de desarrollo intelectual superior, una capacidad para ver las cosas de forma más rigurosa y sistemática, un mayor conocimiento de los asuntos que se manejan en ese campo científico, etc.

En cualquier caso, ambas funciones (docencia e investigación) precisan de formación. Lo que sucede es que la incorporación al mundo de la investigación suele producirse en un contexto más claro y regulado (cursos de doctorado, integración en un equipo de investigación o trabajo con un director de la tesis, realización de la tesis doctoral como iniciación, participación en proyectos que serán evaluados, etc.). En cambio, la incorporación a la enseñanza es un proceso mucho más desacompañado y desregulado. Uno se enfrenta a solas y con sus solas fuerzas a un grupo de alumnos. Y eso, en muchas ocasiones, a poco de acabar la carrera y sin ninguna preparación específica para hacerlo.

c- La formación para tareas de gestión, de relaciones externas, etc.

Dado que tal como está concebido, al menos en España, el puesto de trabajo del profesorado universitario, en él se integran unidades de competencia que pertenecen a rangos diversos de actividades (investigación, docencia, gestión, extensión cultural) la formación para ejercerlas debe cubrir todo el espectro de actuaciones posibles. Con frecuencia, la gestión se basa en el *amateurismo*, y ese planteamiento resulta cada vez menos apropiado en unas instituciones cada vez más complejas, en las que se manejan cantidades considerables de dinero y se gestionan inmensos recursos tanto humanos como técnicos. No es éste el tema que yo debo abordar aquí puesto que estamos hablando de formación para la docencia, pero parece claro que la formación ha de abarcar también los otros ámbitos de dedicación del profesorado universitario. El modelo gerencialista al que se están orientándose muchas universidades, la necesidad de buscar fuentes de financiación complementarias, el fuerte incremento de las relaciones interinstitucionales, etc. obligan a prestar cada vez mayor atención a los problemas de la gestión y de la coordinación de la actividad de las diversas instancias implicadas.

LOS DESTINATARIOS DE LA FORMACIÓN.

Otro de los apartados de interés en el ámbito de la formación es el que se refiere a los destinatarios de la formación. Algunas cuestiones interesantes se han ido clarificando en los últimos años con respecto a este apartado: la importancia de la formación inicial para los noveles; la necesidad de buscar alternativas de formación adaptadas a los diversos tipos de profesorado (funcionarios, contratados, ayudantes, asociados, profesorado con funciones especiales, etc); la posibilidad de desarrollar programas de formación integrados que abarquen a todo el personal de la institución, etc. Varios dilemas prácticos suelen aparecer en este punto.

a- La disyuntiva entre una formación dirigida a sujetos individuales frente a una formación dirigida a grupos o unidades funcionales de la universidad.

Todavía pesa mucho en la universidad la tradición de unas modalidades de formación basadas en los individuos. Las instancias encargadas de la formación (Vicerrectorados, ICÉs, Servicios creados con ese fin, etc.) ofertan una serie de iniciativas de formación a las que se incorporan aquellos profesores y profesoras que lo desean. El propio hecho del reconocimiento individual, cuando existe, de la formación no hace sino reforzar ese modelo. Pero esta dinámica deja fuera la posibilidad de llevar a cabo planes de formación más sistemáticos y que abarquen a grupos o servicios completos. Afortunadamente van siendo cada vez más frecuentes

las ofertas dirigidas a colectivos o instancias específicas (para toda una Facultad, Departamento, Servicio, Grupo de profesorado, etc.) De esta manera su obtendría un impacto más generalizado sobre el funcionamiento de esa unidad o grupo como una *comunidad que mejora* (que aprende). De todas maneras, este tipo de estrategias se ha empleado más en el estamento administrativo que en el docente.

b- Formación sólo para noveles o formación para todos.

Casi todas las universidades han tendido a priorizar la formación de los profesores y profesoras noveles con respecto a los cuales cabe plantear nuevos estímulos que motiven a la formación llegando incluso a poder exigirla como requisito para integrarse en la docencia o para consolidarse en el puesto. Sin embargo, parece excesivamente pesimista excluir de la formación (dándolo por perdido) al profesorado funcionario con experiencia y ya consolidado. Aunque la tarea no resulta ciertamente fácil, parece oportuno que las Universidades sigan ofertando oportunidades de formación a todo su profesorado. Y resulta necesario, desde luego, que esas oportunidades de formación respondan adecuadamente (en sus contenidos y en sus formatos organizativos) a las necesidades sentidas por el profesorado consolidado (que son, sin duda, diferentes de las de los profesores noveles).

c- Formación del profesorado asociado y a tiempo parcial (horistas).

Las posibilidades de la formación para la docencia todavía se complican más si nos referimos al profesorado a tiempo parcial. La característica básica de este profesorado, al menos en su sentido original, es que pertenece al mundo de la práctica profesional y que actúa como docente sólo como una actividad secundaria y provisional. No suelen existir, por tanto, ni condiciones temporales ni de disponibilidad personal como para arbitrar dispositivos que abarquen también a este profesorado. En muchos casos su peso en la docencia universitaria suele ser elevado (superior al 30% del total del profesorado en el promedio de las universidades) y también lo es la importancia de su papel, pues aportan ese viento fresco de lo “práctico” y de la experiencia en escenarios profesionales reales. Esa aportación importante que han de hacer a la formación de los estudiantes universitarios puede verse truncada si sus estilos docentes resultan poco apropiados o si sus aportaciones se quedan en algo puramente marginal a la formación.

Se hace preciso, en estos casos, buscar fórmulas de formación flexibles y de amplio espectro a las que se pueda tener acceso a través de sistemas semi-presenciales. Los propios dispositivos de coordinación curricular deben jugar un papel de integración de sus aportaciones y de ellos mismos en el proyecto formativo global de cada Facultad o Escuela Técnica.

d- Modelos de formación integrada dirigida a todo el personal (incluyendo administrativos, personal de gerencia).

Uno de los aspectos interesantes que se van planteando en los últimos años con respecto a los destinatarios de la formación tiene que ver, justamente, con la necesidad de romper, en lo que se refiere a la formación, con los estamentos estancos de la estructura del personal universitario. Normalmente en las universidades coexisten diversos cuerpos profesionales y laborales. Pero fundamentalmente podemos hablar de dos culturas básicas, la de los académicos y la del personal de administración y servicios (Brew, 1995. pag.7). En lo que se refiere a la formación, ambos colectivos reciben un tipo de formación absolutamente diversa (en sus contenidos, en sus formatos, en lo que se refiere al impacto de la misma, etc.). Por lo general, la formación de los académicos suelen basarse en la libre opción de los mismos y tiende a estar centrada en la actualización de sus conocimientos científicos. Los administrativos reciben un tipo de formación menos opcional y centrada, sobre todo, en la resolución de las necesidades de la institución.

Hay poca oferta formativa capaz de integrar a ambos colectivos (aunque no faltan las áreas de interés común para ambos: TIC, gestión de personal, dirección de equipos, creación de materiales, desarrollo de programas de bibliotecas, etc.). Y ése es uno de los grandes retos que están intentando afrontar algunas instituciones pues sería una forma de buscar un sistema formativo integrado y orientado a la mejora de la calidad de la institución en su conjunto. Es fácil entender cómo ciertos procesos, en los que ambos colectivos asumen responsabilidades compartidas o complementarias (por ejemplo la gestión y coordinación de cursos, proyectos o convenios, el manejo de fuentes de datos bibliográficos o estadísticos, el manejo de los recursos tecnológicos, etc.) exigen también un sistema conjunto de formación.

LOS AGENTES DE LA FORMACIÓN.

La experiencia de los últimos años en el desarrollo de planes de formación en las universidades ha hecho de ésta una cuestión fundamental a la hora del establecimiento de las responsabilidades y compromisos en el seno de la institución. Con frecuencia una deficiente o borrosa delimitación de las responsabilidades en los programas de formación ha supuesto el deterioro de las acciones formativas o su atomización y solapamiento al estar distribuida entre múltiples agentes descoordinados e incapaces de establecer una línea de acción significativa y con capacidad de incidencia real en la mejora de la calidad de los servicios de la institución.

Varios aspectos vinculados a esta cuestión me gustaría analizar en este punto.

a- El flujo del servicio.

Como ya hemos señalado en un punto anterior, parece claro que la responsabilidad principal de la formación reside en las propias instancias de gobierno de las universidades y en ellas debe recaer el compromiso político e institucional de las estrategias de formación que se desean implementar. A ellas les corresponde diseñar las líneas básicas de la política de formación y las prioridades a establecer (por ejemplo, formación de noveles, formación de aquellas titulaciones con mayor número de fracasos o abandonos, titulaciones nuevas, programas de incorporación de las TIC, planes estratégicos referidos a la docencia, etc.) Obviamente, a ellas les corresponde también la responsabilidad de proporcionar los recursos necesarios para que dicha política de formación pueda ser llevada efectivamente a la práctica (y no se quede en mero enunciado político de intenciones programáticas).

De todas maneras, la dinámica de la formación no siempre funciona bien en un sistema *top-down* y jerárquico como el mencionado. Por eso insisten algunos colegas en una perspectiva distinta de la formación que vaya de abajo-arriba, partiendo de las demandas que hagan los profesores y Departamentos.

Esta cuestión no es baladí y, justamente por eso, se plantea como un problema. Tanto un modelo como el otro poseen sus contraindicaciones. Los modelos de formación basados en el protagonismo político de la institución (de sus instancias responsables) suelen traer como consecuencia negativa una cierta des-implicación de los profesores individuales que no llegan a sentir las iniciativas de formación como algo que responda realmente a sus necesidades o intereses. Por contra, un sistema de formación dejado en manos de los sujetos individuales o de los Departamentos suele ajustarse mejor a las necesidades reales de los sujetos pero puede generar una notable dispersión de esfuerzos (con duplicidades frecuentes en las propuestas). Por otra parte, la atomización que conlleva este sistema y las diferentes orientaciones que se da a la formación dificulta el establecimiento de una línea coherente de formación en el conjunto de la institución (que sirva para mejorar el conjunto de las prestaciones que se ofrecen).

Una vez más, la solución al dilema habrá de construirse sobre una adecuada integración de ambos polos:

- parece claro que se precisan unas líneas matrices de política de formación que han de ser diseñadas desde la propia institución y que deben abarcarla en su conjunto (garantizando con ello el compromiso institucional y la disponibilidad de recursos para su implementación);
- parece igualmente claro que una de dichas líneas matrices habrá de ser la atribución de un especial protagonismo en el diagnóstico de las necesidades

formativas y en el diseño de las estrategias más adecuadas a los Centros y Departamentos de la Universidad.

- y, pese a los inconvenientes que a la larga pueda acarrear, la iniciativa de los individuos seguirá siempre teniendo un papel importante en una institución como la universitaria (sobre todo si llega a cobrar carta de naturaleza la idea de “reflexionar” sobre la propia práctica como uno de las condiciones básicas para la mejora de la docencia).

Lo que, en todo caso, parece claro a la luz de la experiencia es que las universidades precisan de una instancia institucional capaz de estimular, promover, organizar técnicamente, coordinar y evaluar las iniciativas de formación. Como señalaba Hargreaves las innovaciones no prosperan si no hay personas (en este caso habría que añadir también, oficinas o instancias de la institución) que las defiendan, las promuevan y las mantengan. La tendencia al *statu quo*, a que nada cambie es lo suficientemente fuerte en las instituciones como para neutralizar un tipo de propuestas que surgen episódicamente y con responsabilidades difuminadas en la universidad.

b- los formadores/as.

No es fácil ser formador de profesores universitarios en una especie de modelo de *primus inter pares*. El profesorado universitario plantea fuertes exigencias de “legitimidad” y “credibilidad” a sus posibles formadores. No otorgarán con facilidad a cualquiera el título de formador (incluso aunque la institución se lo haya atribuido formalmente y le haya encomendado esa función). La idea de que “nadie tiene nada que decirme en este terreno que yo no sepa” pone el listón muy alto para los posibles candidatos a formadores.

Por otra parte, no se han investigado lo suficiente las posibles “unidades de competencia” atribuibles a los formadores aunque la literatura suele señalar como condiciones básicas un buen conocimiento de la docencia universitaria y de la institución donde se ejerce, capacidad para diseñar y gestionar programas de formación. Hill et al. (1992) atribuyen como rasgos necesarios las cualidades de a) experiencia profesional amplia¹, b) actitud reflexiva y c) habilidades específicas de la tutorización (que tienen que ver con la capacidad de empatía, de dirigir grupos, de ofrecer *feed-back*, etc.). Creo que esas tres condiciones resumen suficientemente los aspectos principales que deben reunir los formadores en la Universidad².

¹ Este es uno de los aspectos más frecuentemente mencionado como característica de los formadores: un conocimiento amplio del escenario de trabajo. En bastantes instituciones universitarias esto se ha concretado en la figura institucional de los *senior teacher* a quienes se les reconoce solvencia técnica (buen conocimiento de su propia disciplina y de la forma de enseñarla) y, a la vez, experiencia suficiente en el puesto de trabajo.

² Un elenco más pormenorizado de características del puesto de trabajo de formador y de las condiciones para ejercerlo pueden encontrarse en Zabalza, M.A. y Cid, A. (1997): “El Tutor de Prácticas: un perfil profesional”, en Zabalza, M.A. (Dir.) : Los tutores en el practicum. (2 Tomos) Edit. Diputación de Pontevedra. T. I: pag. 17-64. Aunque el título hace referencia explícita a la figura de los tutores, buena parte de las consideraciones son aplicables a los formadores en general y a las condiciones para desarrollar su trabajo.

Una parte importante en este debate ha estado referida a si resultaría preferible en los formadores un *background* formativo fundamentalmente pedagógico o psicológico o, por la contra, un conocimiento fuerte en una especialidad (mejor aún si se trata en la especialidad de la que van a ser formadores). Esta cuestión tiene una difícil solución desde el momento en que cada una de dichas figuras va a poder hacer aportaciones muy diversas a la formación. Hasta donde yo conozco, las universidades han experimentado con éxito en ambas direcciones. Pero posiblemente la posición más equilibrada e efectiva pudiera hallarse en la configuración de equipos mixtos en los que estén presentes ambos tipos de formadores: personas con una fuerte formación pedagógica junto a personas con una amplia experiencia como profesores de disciplinas concretas. Mi experiencia en ese sentido ha sido muy positiva.

Esta cuestión de las competencias de los formadores, ha llevado en algunos países, casi siempre a instancias de las mismas universidades y/o de los propios formadores, a plantearse la posibilidad de definir y dar identidad y estabilidad profesional a la figura del formador creando un cuerpo de formadores. Ya existen formadores en otros ámbitos profesionales. Pero también en este caso estamos ante un dilema. La profesionalización del formador permite dar mayor sistematicidad, estabilidad y dedicación a su trabajo, incluyendo la posibilidad de abrir planes de formación con objetivos a medio plazo e, incluso, líneas de investigación específicas sobre temáticas vinculadas a la formación o al seguimiento de su impacto. Las personas dedicadas a ello se pueden especializar, ir generando su propio material y acumulando experiencia. En otras ocasiones, la profesionalización se ha planteado como una reivindicación profesional de los formadores que entienden que de esa manera mejorarían sus condiciones de trabajo, reforzarían su identidad profesional y estarían en mejores condiciones para asociarse, intercambiar experiencias y mejorar sus prestaciones.

Por contra, la especialización y profesionalización de los formadores puede alejarlos del auténtico ejercicio profesional para el que intentan formar. Dedicados en exclusiva a la formación o la investigación dejarían de dar clase a estudiantes y podrían llegar a perder ese contacto directo con la docencia y con el conjunto de acciones y emociones que van ligadas a ella (lo que, a la postre, constituye el contenido básico de la formación que pretenden ofrecer).

c- La formación con personal propio o ajeno.

Dado que “nadie es buen profeta en su tierra”, las universidades suelen preferir contar con personal de otras universidades a la hora de llevar a cabo iniciativas puntuales de formación. Pero esta alternativa sólo es viable para ese tipo de actividades (cursos, talleres, actuaciones muy concretas y limitadas en el

tiempo). Cuando se trata de poner en marcha planes más amplios (de investigación-acción, de desarrollo de materiales didácticos, de introducción de innovaciones sistemáticas y supervisadas, de modificación de pautas metodológicas, etc.) parece claro que es preciso contar con un equipo de personas de la propia universidad que dé estabilidad y continuidad al proyecto. Por eso, debería ser el propio profesorado de la universidad, sobre todo aquellos que se han formado en el marco de los planes de formación puestos en marcha, los que actúen como facilitadores y recursos de apoyo a la formación en Facultades y Departamentos. De esta manera la propia formación va generando no sólo profesorado formado, sino profesorado capaz de actuar como formadores y como dinamizadores de innovaciones en sus propios centros. No se me ocurre ningún resultado mejor para un programa de formación.³

d- Una instancia técnica que coordine la formación.

A medida que los planes de formación van asentándose y adquieren una identidad y consistencia propia, esa misma situación comienza a generar nuevas exigencias a la propia institución universitaria que deberá propiciar la existencia en su seno de instancias especializadas en formación que funcionen como centros de estimulación y coordinación de las iniciativas de formación. Se ha comprobado en estudios transnacionales que la formación del personal se produce mejor en aquel tipo de instituciones y empresas que cuentan con instancias específicas responsables de esa función y con personal preparado para llevarla a cabo (departamentos de formación, responsables de formación, formadores, etc.). Dadas las cualidades profesionales de su personal, no debería ser difícil para cualquier universidad contar con estructuras de este tipo.

A MODO DE CONCLUSION: LA FORMACIÓN COMO COMPROMISO ÉTICO.

Hemos visto que la necesidad de formación desde diversas perspectivas. Nos falta una muy significativa, aunque solemos olvidarla: la perspectiva de la ética profesional.

Parece fuera de toda duda que todo buen profesional está llamado a ejercer su función de la mejor manera posible y a preocuparse por la calidad de su práctica profesional. Parecería que si nadie nos lo exige, si no obtenemos recompensa, si no supone una plusvalía en nuestra carrera profesional, el

³ Esto es lo que viene sucediendo en algunas universidades con los ICES: se han constituido en la instancia especializada en formación del profesorado universitario y están en condiciones de operativizar y enriquecer las políticas de formación que pongan en marcha sus universidades. Otras universidades han preferido, en cambio, crear estructuras nuevas que se hagan cargo de ese compromiso institucional.

seguirse formando carece de sentido y justificación. Quienes trabajamos en este campo hemos insistido tanto en la necesidad de reconocimiento y de incentivos para que el profesorado asuma el compromiso de formarse y de mejorar su capacidad docente, que se diría que de ahí proviene su legitimación. Algunos colegas discuten ese planteamiento señalando que no parece justo tener que ofrecer incentivos para hacer bien aquello que por contrato y compromiso profesional tendríamos que hacer bien. Quizás una cosa no vaya reñida con la otra, pero es bien cierto que sin una base clara asentada en criterios éticos (la idea de que nuestro compromiso profesional radica en llevar a cabo nuestras tareas docentes de la mejor manera que seamos capaces) poco poder de convicción van a tener, por sí solos, los incentivos que la institución pueda ofrecernos.

Así lo reconoce Society for Teaching and Learning in Higher Education (con amplia repercusión en las universidades de Canadá y EEUU) que ha consensuado unos *Ethical Principles in University Teaching*. Formarse pedagógicamente forma parte de la ética profesional: ese compromiso que asumimos con nuestros estudiantes y con nosotros mismos para activar todos los recursos que estén en nuestra mano para mejorar su formación. El primero de esos principios alude al buen conocimiento de la disciplina que uno enseña, aspecto sobre el que no cabe discusión. El segundo se refiere, precisamente, a la *competencia* pedagógica y dice: “El profesor pedagógicamente competente comunica los objetivos de su curso a sus estudiantes, es conocedor (*aware*) de la existencia de métodos y estrategias alternativas y selecciona aquel método de instrucción que, de acuerdo con las evidencias de la investigación (sin excluir la reflexión e investigación sobre la propia experiencia), resulta más efectivo para ayudar a sus estudiantes a alcanzar los objetivos del curso”. Alcanzar ese grado de dominio requiere de formación. Así de sencillo. De sentido común, como en cualquiera otra profesión que se precie.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNETT, R. **The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society**. Buckingham. SRHE y Open University. 1994, p.3.

BREW, A. **Directions in Staff development**. Buckingham: SRHE and Open University Press. 1995.

ELTON, L. Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education, en Aylett, R. & Gregory, K. (1996). **Evaluating Teacher Quality in Higher Education**. London, Falmer Press. 1997.

FELDMAN, K.A. “Reflections on the study of effective collage teaching and student rating”, **Higher Education. Handbook of Theory and Research**, 1998. p. 13, 35-74.

GIBBS, G. “Promoting Excellent Teachers at Oxford Brookers University : from profiles to peer review”, en Aylett, R. y Gregory, K. : **Evaluating Teacher Quality in Higher Education**. Falmer Press. Londos. Pags, 1996. p. 42-60.

HILL, A.; et al. “Initiating a Mentorship Training Programme”, en Wilkin, M. (edit.): **Mentoring in Schools**. Kogan Page. London, 1992.

LEITNER, E. “The Pedagogical Qualification of the Academic Teaching Staff and the Quality of Teaching and Learning”, en **Higher Education in Europe**, vol. XXIII (3), 1998. p. 339-349.

MENGES, R. & AUSTIN, A.: Teaching in Higher Education, en Richardson, V. (Coord.), **Handbook of Research on Teaching**. Washington: AERA, 2001

SHÖN, D.A. The Reflective Practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books. Traducción española: (1998) **El profesional reflexivo**. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1983.

ZABALZA, M.A. **Competencias didácticas del docente universitario**. Madrid: Narcea, 2003.

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

_____. **La Didáctica Universitaria**: un espacio disciplinar para la mejora cualitativa de nuestra docencia. Lección inaugural del curso 2004-05 en las universidades gallegas. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago. 2004

WRIGHT, A. “Successful Faculty Development: strategies to improve university teaching”, en Wright, A. et alii (Edit): **Teaching Improvement Practices: international perspectives**. Auken Publis. Co. Bolton, Mass. 1994.

A UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE FORMAÇÃO: CICLUS, UM DISPOSITIVO EM QUESTÃO

Valeska Fortes de Oliveira¹

O Projeto Interinstitucional de Cooperação que reúne algumas Universidades do Brasil de Portugal implica dedicar esforços e energias no sentido de, simultânea e articuladamente, desenvolver reflexões teórico-metodológicas acerca de um tema que cada vez mais se faz presente em congressos e discussões, que é a pedagogia universitária.

Com o intuito de contribuir neste Projeto de Cooperação e de favorecer uma ação de significado acadêmico importante para ambos os países acerca da pedagogia universitária, apresentamos esse trabalho que pretende se aproximar e conhecer as significações dos professores universitários de uma universidade do sul do Brasil, em relação ao seu processo formativo. Para isso, foi acompanhado no segundo semestre do ano de 2009, um Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores, desta mesma universidade, que resultou na aproximação dos professores que procuraram este curso com o intuito de discutir e estudar temas acerca da pedagogia e da docência universitária.

A criação deste programa surge como uma possível resposta ao Projeto de Expansão e Qualificação Universitária na qual possui um item que explicita a necessidade de “formação pedagógica continuada do corpo docente”. A evolução das reflexões sobre o tema e a soma de experiências desenvolvidas dentro da universidade que desenvolve este programa, partilhadas com foco na ideia de formação como desenvolvimento profissional e de inovação pedagógica gerou a base conceitual para a concepção do Programa, incluindo os gestores acadêmicos, pela natureza do seu trabalho pedagógico junto aos cursos.

As reflexões e pesquisas sobre formação de professores são estudos que adentram em um campo complexo, no sentido de perceber esta como algo singular e que diz respeito a diferentes trajetórias e processos formativos distintos, que se baseia também em um repertório de vivências pessoais que, de certa forma, mobilizam conhecimentos e saberes diversos na atuação profissional docente.

Nesta perspectiva de formação de professores afirmamos em outros momentos que a formação acontece ao longo da vida, em tempos e espaços diferenciados e até mesmo nos processos de escolarização, na condição de aluno, com experiências positivas e negativas que fazem a diferença na construção de

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM – Brasil
E-mail: guiza@terra.com.br

uma representação do professor. Sendo assim, existe uma busca na memória por modelos e comportamentos de professores que são atualizados, reapropriados e recriados a partir da singularidade do docente.

E quando escrevemos sobre formação, pensamos esta na mesma perspectiva de Ferry, quando ele diz que “Nadie forma a outro” (2004, p.54). Não podemos dizer que recebemos uma determinada formação, pois esta não se recebe e na mesma linha de raciocínio desse autor, afirmamos que é o indivíduo se forma e é ele que encontra a sua forma. Nesse sentido, cada um é responsável por sua formação, sendo essa mediada por dispositivos que podem ser leituras, relações com os outros, grupos de pesquisas, grupos de aprendizagem, cursos, entre outras atividades que mobilizam saberes, possibilitando a formação e o desenvolvimento deste docente. Enfim, são dispositivos para formação, meios para se chegar nesta.

O autor António Nóvoa (1995) também desenvolveu em seus estudos o princípio de que é a própria pessoa que se forma e é o principal ator de seu processo de formação. E como aponta Moita (NÓVOA, 1995, p. 114) “O educador é o principal utensílio do seu trabalho e que é o agente principal da sua formação”.

Dentro dessa percepção do que é formação, destacamos os processos formativos dos professores, na qual segundo a “Enciclopédia de Pedagogia Universitária”, que traz verbetes que ajudam esta compreensão e que esclarecem inúmeros conceitos, possibilitam uma compreensão maior sobre essa questão. Dessa forma, Isaia define processo formativo, como:

um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns. (2006, p. 351).

Nossos estudos e pesquisas também têm contribuído na definição desse termo e afirmamos que os processos formativos são contínuos e de acordo com as investigações realizadas, nos primeiros anos como professor, as referências em que este se ancora são as imagens, as posturas e as atitudes de professores que ficaram em suas lembranças.

A docência sofre determinações do sistema e da sociedade, provocando processos de reprodução social. Mas é reconhecido, também, que os professores são sujeitos históricos, capazes de transformações, especialmente, quando se

sentem protagonistas de seu fazer profissional. E é dentro dessa lógica que se deve pensar o professor, como um sujeito que constrói cotidianamente a história da educação, e que através de suas histórias de vida profissional em diferentes espaços e níveis de atuação, seus processos formativos, bem como, os distintos momentos de sua carreira. Buscamos mais do que tudo, as singularidades que referenciam uma cultura coletiva: a categoria dos profissionais.

É na trajetória pessoal e profissional do docente que vai se construindo o seu saber, na qual, Tardif salienta que

É sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. (2002, p.11).

Estes saberes carregados com ricas experiências, comportamentos, valores e posturas proporcionam a reconstrução das imagens da/na docência. Essa reconstrução, provocada através da memória, permite ao docente reflexão e a construção da identidade profissional a partir dos referenciais que lhe produziram marcas.

A identidade profissional não é um dado imutável é um processo de construção, que vai se constituindo a partir da significação social da profissão, como também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor atribuem à sua atividade docente, a partir de seus valores, de seus saberes, de sua história de vida, de suas angústias e de suas significações. Pensando nesta identidade e onde acontece a formação do professor universitário é que trazemos alguns questionamentos. Onde o professor constrói sua identidade profissional? E ainda mais, onde acontece a formação do professor universitário?

Partindo destes questionamentos e observando a maneira com que o professor tende a construir a sua identidade profissional, focando muitas vezes, em sua produção científica, porque é por meio dela que adquire os méritos acadêmicos. Buscamos observar como essa identidade se constrói e se a sua formação o capacita, trazendo as competências profissionais que a universidade exige.

As questões legais, no artigo 66 da LDBN 93/96 (BRASIL, 1996), estabelecem que para ser professor universitário a formação deva ser realizada, prioritariamente, em nível de mestrado ou doutorado. Entretanto, os cursos de mestrado e doutorado não são voltados para a docência e sim para a formação

do pesquisador. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) recomenda que nos cursos de mestrado e doutorado sejam ofertadas disciplinas de docência, em que o pós-graduando juntamente com o seu orientador, possa experienciá-la no ensino superior.

Observando estas experiências e os programas de pós-graduação que trazem nos cursos de mestrado e doutorado a disciplina Docência Orientada, perguntamos se esta experiência é suficiente para construir os saberes necessários ao professor universitário e para trabalhar neste contexto que apresenta uma configuração e um funcionamento diferente da escola e de outros campos profissionais do qual se origina. Será que não deveríamos dar mais espaço para a questão do ensino dentro desses cursos de pós-graduação já que estes se tornam pré-requisitos para a entrada desse docente no ensino superior?

Ao ingressar na docência do ensino superior o professor se depara com inúmeros dilemas, os quais Zabalza (2007), nos ajuda a compreender ao construir uma discussão em torno dessa questão, um aspecto que deve ser considerado ao tratarmos sobre o professor universitário, sua formação e identidade. Em relação ao conceito de dilema, o autor o traz com a intenção de ser um instrumento para abordar situações, às vezes complexas, às vezes dicotômicas.

O primeiro dilema que destacamos e que é possível observar na universidade como uma de suas principais características, é o individualismo/coordenação. A maneira individual de o professor desenvolver o seu trabalho e de construir a sua identidade é uma forte tendência analisada dentro da universidade. É possível observar essa tendência como uma cultura institucional na qual observamos sucessivas subdivisões, instâncias internas que ocasionam um grande isolamento por parte dos professores. É necessária a mudança dessa lógica do individual sobre o coletivo, nos programas, na própria organização de tempo e espaço para buscar uma maior funcionalidade e também no reforço das estruturas de coordenação que devem se preocupar no trabalho em conjunto.

O segundo dilema discutido por Zabalza (2007), traz a questão da pesquisa/docência. A cultura universitária sempre direcionou um maior *status* acadêmico à pesquisa, até transformá-la no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário. Podemos observar no contexto acadêmico que a pesquisa tem um grande incentivo por parte dos professores e que, geralmente, o destino dos investimentos para a formação do pessoal acadêmico é orientado principalmente para a formação em pesquisa. A dedicação do professor universitário para as pesquisas, muitas vezes, pode se tornar um ponto negativo quando o docente limita seu ensino às questões que ele está pesquisando.

Não defendemos aqui que o professor universitário não deva realizar pesquisas. Porém, acreditamos que ele deve se preocupar também com sua formação para o ensino e com a aprendizagem de seus alunos, propiciando em sua sala um ambiente de significativa aprendizagem e não estar preocupado tanto com o domínio de seu conhecimento específico a ponto de esquecer que o ensinar. Segundo Zabalza:

é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. (2007, p. 111)

METODOLOGIA: CAMINHOS QUE FORAM TRILHADOS

A abordagem teórico-metodológica Histórias de Vida suscitou e continua a provocar muitos debates epistemológicos e metodológicos, devido à riqueza do material biográfico que ela produz e de toda sua potencialidade nas pesquisas nos campos das ciências humanas e sociais.

Partindo das questões de formação do docente universitário, de suas trajetórias pessoais e profissionais que constituem os seus saberes e fazeres na docência, abordar a história de vida dos professores passa ser um significativo trabalho. Através destas experiências narradas entramos em contato com imagens que são instituídas na docência e que repensadas podem ser [re]significadas, pois é partindo do real, partindo das experiências concretas dos processos formativos dos professores que podemos repensar o que está posto e ter perspectivas para mudanças.

Escolhemos como aportes para esta discussão Edgar Morin (1999) e Boaventura de Souza Santos (2000), que nos ajudam a esclarecer esta mudança de paradigma e o quanto a ciência moderna como um modelo de racionalidade hegemônica, vista como uma ciência isolada, neutra, fechada sobre si mesma, já não dava mais conta de responder questões atuais.

Perante esta urgência de transformações que são necessárias, Santos nos remete a pensar em um novo paradigma, em um conhecimento solidário, flexível e prudente, que nos permita refletir epistemologicamente sobre o conhecimento, entendendo que:

Em vez da eternidade, temos a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo;

a interpenetração, a espontaneidade, e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (SANTOS, 2000, p. 70-71).

Morin, também propõe um novo caminho para a pesquisa:

Caminhamos, hoje, em direção à pesquisa de uma razão aberta, e não mais de uma razão fechada nos princípios da lógica clássica. É preciso tentar penetrar nesse universo novo. O problema que se coloca não é o de substituir a certeza pela incerteza, a separação pela inseparabilidade ou a lógica clássica por não sei o quê... Trata-se de como vamos fazer para dialogar entre certeza e incerteza, separação e inseparabilidade, etc. (MORIN, 1999, p. 26-27).

Essa abordagem biográfica utilizada neste trabalho reforça o princípio, afirmado por António Nóvoa (*apud* PEREIRA, 2004), segundo o qual é sempre a própria pessoa que forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida. Sendo assim, o indivíduo se torna ator do seu processo de formação, através da retrospectiva do seu percurso de vida.

Partindo da questão que é a própria pessoa que se forma e observando o contexto da universidade que se afetou pelas mudanças e crises geradas pela modernidade, observamos como o papel do professor veio se modificando e o quanto a busca pela formação foi se colocando como algo que é um processo contínuo ao longo da trajetória docente. Uma das influências neste contexto e conseqüentemente no papel do docente foi a revolução tecnológica que repercutiu em novas formas de distribuir informação abalando diretamente a tradicional posição da educação, que detinha o monopólio da função de transmissão de conhecimentos.

Com o aumento de informação sendo cada vez mais fácil de ser adquirida pelas pessoas, o papel do docente, que, tradicionalmente, assumia a tarefa de transmitir conhecimentos aos seus alunos, vem sendo colocado em questão, pois, como as informações são disponíveis nos meios digitais, foi perdendo sentido, pensá-lo como o único mediador de aprendizagens.

Perante esses desafios é necessário que o professor repense suas práticas e busque uma formação constante e, segundo Cunha (2009, p. 356), diante das “exigências que progressivamente se apresentam para o exercício da profissão impõem o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente”.

É partindo desses desafios que observamos uma das causas da busca dos professores universitários pelo CICLUS, que é o primeiro Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores criado por uma universidade do Rio Grande do Sul, criado neste ano, funcionando presencialmente e também à distância, através do ambiente de aprendizagem virtual livre Moodle. Estamos tendo a oportunidade de acompanhar este programa, na qual pretendemos perceber e focar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que estão participando deste curso e que o buscaram devido aos desafios que encontraram na docência do ensino universitário.

O PROGRAMA CICLUS – PASSOS QUE CONSTROEM O CAMINHO DA PESQUISA.

O CICLUS - Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores de uma universidade do sul do Brasil foi organizado a partir de três módulos semestrais, com 60 horas cada um, totalizando 180 horas de curso e que buscou o incentivo à educação permanente dos docentes e gestores desta universidade. Este programa envolveu também os gestores porque se compreende que a gestão acadêmica é percebida como um processo sistêmico e porque os gestores são também docentes - considerando a importância da mediação pedagógica nesses movimentos construtivos de ser docente e de ser gestor, que acabam por se entrelaçar na prática cotidiana.

Este programa é um movimento de formação, que respeita as diferentes trajetórias trazidas pelos docentes, de diferentes formações e áreas do conhecimento enriquecendo as discussões em torno dos desafios que a docência no ensino superior apresenta.

Os quinze professores participantes do programa CICLUS aderiram espontaneamente ao convite recebido, representando os centros de ensino desta universidade: Centro de Ciências Sociais (dois professores médicos e uma técnica em enfermagem), Centro de Tecnologia (04 professores engenheiros), Centro de Educação (duas professoras e um este estudante de doutorado), Colégio Politécnico (três professores atuantes nos cursos de graduação em tecnologia), UDESM (um professor atuante no curso de graduação em tecnologia) e Centro de Ciências Rurais (01 professor zootecnista).

O delineamento do programa se deu com a total participação dos professores que nele estiveram envolvidos, partindo das expectativas destes docentes, dos desafios que eles encontram na docência universitária para então ser construído um cronograma de atividades e temas a serem abordados, que até o presente momento,

totalizaram dez encontros. Nestes encontros são convidados professores externos e também internos para proporem discussões sobre temas que abordam saberes da docência no ensino superior e os desafios que este contexto produz.

Alguns temas que já foram abordados nos encontros foram: “Formação e desenvolvimento profissional”, “Desafios à docência universitária”, “O impacto da sociedade da informação e da comunicação”, “Saberes da docência e práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento”, “Ser professor na Educação Superior – uma visão histórico-social” e “Os processos de ensinar e de aprender”.

Obtendo a oportunidade de observar este programa, como também o envolvimento dos professores participantes, nos deparamos com docentes que realmente encontram dilemas, levantam questionamentos diante da docência no ensino superior e buscam no espaço proporcionado pelo programa CICLUS um lugar para discutir, de bater, refletir sobre as práticas que eles desenvolvem enquanto docentes.

Há programas de formação sendo desenvolvidos por instituições de ensino superior, sejam elas universidades ou centro universitários, com avanços e recuos, pois demandam, muitas vezes, decisões de políticas de gestão. Temos tido acesso a experiências realizadas no país, trazidas por colegas que participam dos eventos de Pedagogia Universitária, organizada pela Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES). Também, conforme Maciel (2009)

Experiências isoladas, em algumas instituições brasileiras, têm buscado, em nível de pós-graduação, levantar a problemática como nicho para pesquisas. No entanto, de modo geral, é necessário que, em um esforço coletivo, o enfrentamento da problemática da docência universitária evolua para a construção de uma pedagogia universitária de natureza multidimensional, agregando diferentes experiências inovadoras que demonstram caminhos pedagógicos viáveis na construção de uma universidade que se orienta para a produção do conhecimento em um espaço interativo de diálogo complexo, de reflexão crítica, de debate, de partilha de experiências, de divulgação e de socialização dos saberes. (p.65)

A socialização dos saberes e partilha de experiências foram viabilizadas pelo CICLUS, sendo ainda, compartilhados pelos participantes, os desafios que se colocam na docência universitária. Estes são, desde a nova geração de estudantes ingressantes na universidade, nas caracterizações de faixa etária, comportamentos e hábitos, exigindo do professor, alternativas e soluções suprindo pré-requisitos, considerados desejados para um acadêmico.

Os relatos dos participantes, no espaço do CICLUS, sinalizam os modelos de professores que são buscados, atualizados no momento, em que precisam buscar alternativas para a docência. As referências são professores, relacionados também a escolarização básica e do ensino médio, influenciadoras, muitas vezes, das escolhas profissionais e pelas áreas do conhecimento, nas quais se encontram atuando como professores universitários.

Podemos começar perguntando: como os professores que estão na docência universitária se constituíram professores, principalmente em se tratando de áreas nas quais a preparação para a docência estava ausente das propostas curriculares?

Na tentativa de responder à questão para saber como se dá esse caminhar em relação à profissão do docente universitário, Anastasiou (2002) aponta para o fato de que a

maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores. Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação, não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes à docência. (p.258)

As questões levantadas pela autora encontram ressonância nas falas dos professores participantes dos encontros promovidos pelo CICLUS onde trazendo experiências já vividas, refletiam sobre as práticas que eles desenvolvem como docentes. Outros desafios que apareceram latentes nas discussões foram: a divisão departamental e a dificuldade de se trabalhar em conjunto entre os professores universitários; a linguagem entre o professor e o aluno; as relações no espaço da sala de aula, onde o professor deve “descer do pedestal” e se comunicar, realmente, com o aluno, o desafio da troca entre o professor e o aluno (aula dialogada);

Foram levantados nos encontros problemas dos desenhos curriculares dos cursos nos quais os participantes atuam e, o próprio modelo departamental, dificultando, muitas vezes, a comunicação e o compartilhamento, entre colegas, mantendo-os num trabalho de “solidão pedagógica” (ISAIA, 2003). As instituições universitárias têm sua organização curricular referenciada ao modelo napoleônico que, ao separar as disciplinas básicas das específicas e as teóricas das práticas, organizava o currículo em duas etapas: a básica e a profissionalizante. Como o pressuposto era de que a teoria deveria preceder a prática, o estágio era alocado no final do curso. Cada disciplina tinha o valor em si. Esta forma de conceber e organizar o currículo, presente nas representações

dos professores participantes do CICLUS, obstaculiza pensar em propostas de trabalhos e ações interdisciplinares.

Outras questões foram relacionadas para os estudos e debates na continuidade do projeto formativo dos participantes: a questão do processo seletivo para o docente universitário, sendo que este processo avalia o professor na ótica da investigação (avaliando a titulação - Mestrado e Doutorado) e este profissional vai atuar como professor na universidade.

Foram ressaltadas ainda, pelos participantes, questões referentes a orientação dos acadêmicos, com relação às suas escolhas profissionais incentivando-os a buscarem o que desejam com o campo de atuação.

Ter a oportunidade de estarmos presente nos encontros que estão sendo propostos pelo CICLUS e percebermos como os dispositivos de formação deste programa estão implicando os professores possibilitou-nos trabalhar com a metodologia de pesquisa-formação desenvolvida por Josso (2004). Essa metodologia propõe que os professores que serão colaboradores dessa pesquisa, sejam também sujeitos da formação, pois a situação de construção da narrativa de formação e também as escritas no diário, se configura como uma experiência formadora, “por que o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro”. Josso (2004, p.40).

A possibilidade de narrar os momentos nas quais os professores estão vivenciando no programa CICLUS, é de certa forma contar a si mesmo a própria história. As vivências que estão sendo relatadas, reconstruídas pelo trabalho da memória mostram recordações lembradas com intensidades particulares e outras que são silenciadas e, talvez esquecidas, para que possam dar passagem a outras formas de vida.

Vivemos uma infinidade de momentos que nos marcam, que nos fazem chorar, nos fazem rir, ser forte ou fraquejar, mas certas vivências atingem o status de experiências quando fazemos um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. E compartilhando com Josso (2004), quando afirma:

Esse modo de reconsiderar o que foi a experiência, oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria idéia de subjetividade. (2004, p.44).

Nem todas as experiências podem ser consideradas significativas, formadoras e que propõe mudanças em atitudes, posturas e ideais. Quando se fala em experiência formadora se fala em provocação de aprendizagem, modificação do comportamento, de valores, de saberes, desta forma, falamos em implicação da

persona na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas, e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. (JOSSO, 2004, p.49)

É nesta perspectiva metodológica que esse trabalho procura caminhar, em que o professor, por meio da construção das narrativas e do diário tem um espaço para relatar como está sendo o curso, o que está lhe mobilizando, conduzindo-o a uma reflexão de si, de suas práticas e de sua vida, bem como, [re]significando posturas, saberes, práticas como docente do ensino superior.

A formação, dentro desta perspectiva metodológica, é vista como autoformação, assim como os processos formativos de cada professor são singulares, pois nestes processos são constituídas experiências, identidades, consciência, subjetividade e saber-fazer. Josso (2004, p.48) destaca que: “a formação é experiencial, ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativas”. Sendo assim, é possível observar nessa pesquisa como os dispositivos de formação deste programa estão atingindo os professores e que os mesmos estão sendo significativos na vida desses professores.

É importante destacar nesta pesquisa qual o olhar que está sendo lançado para a palavra dispositivo, que é um aporte sumamente importante para quem quer compreender as situações de formação como um fenômeno complexo que requer uma abordagem multireferenciada para sua compreensão. Autores como Foucault (apud GAIDULEWICZ, 1999) e Souto (1999) trabalham com esse termo de forma distintamente, e cabe aqui trazer as definições desses dois autores, e perceber como eles operam com estes conceitos.

Gaidulewicz (1999) busca explorar o conceito de dispositivo nas obras de Michel Foucault, nos permitindo compreendê-lo a partir das tramas do poder e a mobilidade dos saberes que vão se construindo e se desconstruindo à medida que o tempo passa, atravessando diversas situações de ensino e formação. Segundo Gaidulewicz (...) o que caracterizaria um dispositivo é

Su naturaleza esencialmente estratégica, lo cual, implica, una cierta manipulación de relaciones de fuerza, una

intervención racional y concertada em dicha de relaciones de fuerza, o para dasarrollarlas em cierta dirección, o para bloquearlas, estabilizarlas, utilizarlas, etcétera.(..., p.76)

Nesta perspectiva o dispositivo determina um momento histórico e é um instrumento mais eficaz para dar respostas a um determinado fenômeno social. Envolve poder, discurso, leis, medidas administrativas, moral, regras, possuindo uma função estratégica dominante. Perceber os dispositivos de ensino e formação dentro desta perspectiva, é observar o jogo de saber e poder que estão imbricados em determinadas situações, é desnudar a realidade e reconstruí-la em seus diferentes significados.

Souto (1999) também traz suas contribuições para a discussão do dispositivo, pontuando um histórico de como surgiu e quando esse conceito passou a possuir um significado relevante para a formação. Com a uniformidade que as práticas escolares adotavam, e ainda adotam, com um modelo único de educação, o termo dispositivo não possuía nenhum sentido. A mudança de significado perante este conceito passou a ocorrer na formação de adultos, que diante as novas demandas e necessidades buscou novas formas e estratégias diferentes para responder a elas. Ao criar novas formas de trabalho se começou a utilizar na formação a noção de implementação de dispositivos pedagógicos.

Podemos observar que uma teoria propõe uma realização prática e gera também dispositivos que são coerentes a ela. Contudo, Souto (1999) acredita que o dispositivo sempre promove criação, mudanças, transformação, incrementando a teoria da qual provem, e segundo a autora

El dispositivo no es consecuencia de la teoría aunque haya sido pensado desde una lógica de aplicación. Genera nueva producción a nivel de las prácticas sociales en juego (enseñanza, cura, trabajo, etc.) avanza em la realización y da lugar a nuevas teorizaciones y a investigaciones. (SOUTO, 1999, p.72)

Pensando a partir do programa de formação que estamos acompanhando, o qual apresenta diferentes dispositivos pedagógicos para que os professores universitários estejam refletindo sobre suas práticas docentes e seus processos formativos, observamos que estes dispositivos, partindo da perspectiva do conceito proposto por Souto (1999), se ancoram em teorias acerca da pedagogia universitária, mas também podemos observar o quanto estes dispositivos estão reforçando teorias, transformando-as e [re]significando-as.

O programa CICLUS busca assumir na prática, o que já vem se teorizado por meio da produção científica acerca da Pedagogia Universitária. Os

docentes que buscam este programa, mesmo com uma bagagem de conhecimento bastante diversificada e com a formação em distintas áreas, possuem expectativas diante do programa muito semelhantes, pois a maioria destes professores sente a necessidade de formação para trabalharem na docência do ensino superior. Percebem que os cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, não deram conta de uma formação para o ensino, sentindo essa necessidade ao se deparar com os desafios que o cotidiano vai gerando.

Os professores participantes do CICLUS apresentaram grandes expectativas diante do curso, visualizando-o como um espaço de dialogicidade, de ação reflexiva, de aprendizagem colaborativa, enfim que possibilita um espaço para discutir questões como: atividades significativas para uma aprendizagem, relações interpessoais, vivência de papéis (educador-educando e educando-educador), a criatividade, a tomada de decisões, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento trazemos algumas considerações finais partindo dos desafios que os professores universitários trazem e que o programa CICLUS proporciona num espaço de trocas e de discussão. É diante destas questões que nos permitimos observar que toda a formação do professor universitário acontece em vários momentos, nas suas lembranças como estudantes da universidade, da própria ação pedagógica diante de seus alunos universitários, no convívio com os colegas, nas conversas informais, nos congressos, enfim uma formação que reflete a trajetória de experiências vivenciadas que configuram o docente que ele é.

Percebemos o quanto a iniciativa do Programa CICLUS é necessária dentro das universidades, visto que os desafios são grandes e tão complexos e que, muitas vezes, os professores ingressantes no ensino universitário não se encontram preparados, tendo que, muitas vezes, enfrentarem as dificuldades, sem a formação necessária para isso.

Analisando o trabalho docente e o perfil do professor universitário, percebemos que a formação deste não possui um lugar próprio para que ela aconteça, pois observamos que os cursos de formação de professores destinam o profissional para o trabalho em escolas. O que qualifica esse profissional são os cursos de pós-graduação, mas se observarmos suas grades curriculares, veremos nitidamente o quanto estes cursos priorizam a pesquisa. Onde ficam os saberes da docência universitária? Em que espaço os professores podem aprender, discutir e refletir sobre suas práticas docentes?

Em discussões e conversas realizadas nos encontros do programa CICLUS, observamos o quanto os professores afirmaram repetir modelos profissionais que tiveram em sua vida estudantil e também acadêmica, tomando como base essas referências em suas decisões pedagógicas. Desta forma, não basta saber fazer intuitivamente, como muitos professores universitários demonstram, é necessário justificar as ações desenvolvidas, se ancorar em conhecimentos fundamentados, pois a docência é uma ação complexa e requer saberes específicos.

Nesse sentido, essa discussão provoca uma análise da qualidade de nossa docência universitária e não podemos deixar de valorizar as experiências que vêm sendo desenvolvidas em algumas universidades, e que têm o intuito de valorizar a ação docente do professor universitário, buscando responder aos inúmeros questionamentos que essa profissão gera.

Experiências como o programa que estamos acompanhando, que com certeza se mostra como uma prática inovadora Cunha (2007), pelo seu caráter reflexivo, que promove alternativas teóricas e ruptura com a condição tradicional do ensino, colocando a profissão docente em outros patamares.

O programa está proporcionando um espaço de convivência entre os professores, de partilha de saberes que eles constroem durante sua profissão, bem como de angústias geradas pelos desafios da docência universitária. Verificamos o quanto este programa busca a iniciativa de mudança da cultura do professor universitário, que é pautada em uma lógica individual, devida a sucessivas subdivisões que afastam um professor do outro, bem como a tendência de o professor assumir o perfil de um pesquisador especializado, e de buscar, constantemente, publicações e aumento de currículo. Essas práticas afastam os professores e os colocam em um caminho profissional solitário e concorrencial.

O Programa CICLUS propõe que os professores trilhem um caminho oposto a este que eles, ao entrar no ensino universitário, estão sujeitos, pois oferece um espaço para que entrem em debate os problemas práticos que eles encontram na sala de aula, bem como propõe discussões teóricas sobre o exercício da docência. O CICLUS busca oferecer condições objetivas para um processo individual e coletivo de desenvolvimento profissional docente, a partir de aprendizagens colaborativas.

Acreditamos que a universidade é, em princípio, um espaço de formação dos professores da educação superior, garantindo a possibilidade de ações formativas. Na tentativa de definir estes termos tão utilizados na pesquisa educacional, quais sejam: espaço / lugar / território, Cunha (2008), acredita que para se transformar em lugar, os espaços têm que ser preenchidos a partir dos significados de quem os

ocupa, ou seja, o sujeito que ocupa este espaço tem que atribuir um sentido a ele, é nesta perspectiva que analisamos o programa CICLUS, percebendo as discussões e interesses dos participantes que estão nesse espaço por vontade própria, sem imposição de leis e de regras, mas, por grande interesse e vontade de discutir as questões da docência universitária e do ensino superior.

O CICLUS é um lugar provocador de experiências formadoras, pois está tendo sentido e implicando os professores que neles participam, e assim, visualizamos a afirmação de Ferry (2004) “ninguém forma ninguém”, percebendo a trajetória dos professores e os motivos que os levaram a buscar este programa de formação.

Partindo da análise desse espaço/lugar que está sendo formador e que propõe diálogo, escuta, troca e valorização de saberes entre os professores, ousamos caminhar pela trilha da inovação, propondo pensar nas bases de um novo campo que inclua a pedagogia e também a especificidade da área de conhecimento do professor universitário. Um campo que envolva parcerias interdisciplinares, diálogo entre os professores universitários, reflexão crítica e que constitua uma identidade a educação superior brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves Rosa e SOUZA, Vanilton Camilo de; FELDMAN, Daniel et. al. **Didática e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, Nº. 3, vol. 12. Set. / Dez. 2008.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1ª Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Ed., 1995.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.). **Enciclopédia de**

Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS / RIES, 2003.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2002.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (tran)formativa. In: Isaia, Silvia Maria de Aguiar; Bolzan, Doris Pires de Vargas; Maciel, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A; NASCIMENTO, E. P. do. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOROSINI, Marília Costa, et al. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário.** Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUTO, Marta et. al. **Grupos y Dispositivos de Formacion.** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/ Facultad de Filosofia y Letras: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALZA, Miguel. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

TESSITURAS FORMATIVAS: ARTICULAÇÃO ENTRE MOVIMENTOS DA DOCÊNCIA E DA APRENDIZAGEM DOCENTE

Silvia Maria de Aguiar Isaia¹

Doris Pires Vargas Bolzan²

PRIMEIRAS IDEIAS

Ao longo de nossa trajetória de pesquisadoras, em nossos grupos de Pesquisa,³ viemos produzindo entendimentos conceituais acerca da articulação dos movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente no contexto universitário.

Entendemos que estes dois processos que investigamos, estão intimamente relacionados, apesar de apresentarem especificidades próprias. Portanto, não é possível compreendermos a construção da docência sem levarmos em conta os processos de aprendizagem que a permeiam. Ambos os processos repercutem na produção de ser e de se fazer professor.

Assim, a docência é tecida a partir dos movimentos construtivos da aprendizagem docente, evidenciados pelos movimentos de alternância pedagógica e de resiliência docente, resultando em distintos desenhos professorais que nos encaminham ao que denominamos de professoralidade⁴.

Simultaneamente, nesta tessitura, é possível identificarmos os movimentos constitutivos da docência⁵ que envolvem um processo dinâmico e assimétrico no qual estão presentes: uma fase de preparação à docência; uma fase relativa à entrada efetiva na carreira, outra em que a repercussão da pós-graduação se

¹ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, professora Pesquisadora da UNIFRA- Brasil.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM - Brasil

³ Trajetórias de Formação – GTFORMA e Formação de professores e Práticas Educativas: educação básica e superior - GPFOPE.

⁴ Processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as idéias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória. A professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de **trajetória** e de **formação**, consubstanciadas no que costumamos denominar de **trajetórias formativas** (ISAIA e BOLZAN, 2005, 2007a, 2007b).

⁵ Compreendem os diferentes momentos da carreira docente, envolvendo trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo. Carregam, portanto, as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos. (ISAIA e Bolzan, 2007b, 2007c). Os movimentos não se apresentam de forma linear, mas envolvem distintos marcadores, responsáveis pela dinâmica dos percursos trilhados pelos docentes (ISAIA, 2010).

manifesta e uma última fase que se caracteriza pela autonomia docente, sendo, cada um desses movimentos entendidos em sua dimensão processual.

Acreditamos, pois, que tais processos são tramados a partir de movimentos oscilatórios, cujo dinamismo revela avanços e retrocessos, rupturas e resistências na produção de saberes e fazeres docentes. Desse modo, o processo constitutivo de ser professor parte de uma ambiência em que a possibilidade de resiliência docente permite construir algo novo a partir da trajetória pessoal e profissional de cada professor em particular e do grupo como um todo, pautado na autonomia docente.

A ambiência é por nós entendida como um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões, no processo de desenvolvimento profissional, permitem ou restringem a [re] significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa (MACIEL, ISAIA e BOLZAN, 2009).

Neste sentido, a ambiência corresponde aos entornos interno e externo nos quais a resiliência pode se manifestar. Esta, por sua vez, corresponde ao modo como o sujeito/professor enfrenta os acontecimentos. No dizer de Rigel (1987), o importante não é a seqüência de eventos, mas a maneira como os enfrentamos. Nesta mesma direção, Sousa (2009), ao falar de resiliência, indica a necessidade de levarmos em conta as capacidades intrínsecas que podem auxiliar na superação das dificuldades inerentes ao campo educativo. Um professor resiliente é aquele que, apesar de uma ambiência desfavorável consegue enfrentar a situação de forma construtiva. Portanto, a **resiliência docente** é que impulsiona a superação dos conflitos, favorecendo a criação de algo novo, a partir da reorganização das trajetórias pessoal e profissional, pois é um movimento que poderá culminar na autonomia docente (TAVARES e ALBUQUERQUE, 1998; TAVARES, 2001; SOUSA, 2003, 2009; BOLZAN, 2009, 2010). Já, a **alternância pedagógica** é caracteriza pelos momentos de retomada de si e da própria docência em ação, viabilizando a emergência de novos modos de pensar e produzir-se professor universitário (FERRY, 2004; BOLZAN, 2009).

Nessa direção, nossas reflexões têm se orientado à compreensão das tessituras formativas dos professores universitários, entendidas como os fios que constroem o tecido da docência. Assim, as narrativas docentes revelam a urdidura deste tecido, a partir das quais buscamos compreender como os acontecimentos vividos ao longo das trajetórias empreendidas, repercutem no movimento transformacional da docência.

Ao dar-se voz e vez a esses sujeitos, permite-se que converteram estas tessituras em objeto de auto-reflexão, podendo assim, [re]significá-las

e transformá-las. (HUBERMAN, 1998; McEWAN; 1998, BOLZAN, 2002; ISAIA, 2005). O distanciamento das situações vividas e experienciadas e sua retomada, através do processo narrativo que implica em auto-reflexão, possibilita a organização dos movimentos construtivos de ser professor.

Nesta perspectiva, o estudo, a partir das narrativas, permite a compreensão de como os professores experimentam o mundo da docência e o reconstruem pelos fios da memória. A sua complexidade encontra-se no fato de que eles estão, simultaneamente, ocupados em narrar, viver, explicar e reviver sua história. Vida e narrativa se interpenetram, no fluxo da existência do professor que pode reconstruí-las, enquanto as está narrando.

MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DE SER E SE FAZER DOCENTE: A TESSITURA DOS PROCESSOS FORMATIVOS

Ao refletirmos sobre a tessitura dos processos formativos docentes, é fundamental pensarmos que estes processos de construção docente estão imbricados na atividade de aprender a ser professor, ou seja, na construção e utilização de estratégias de apropriação dos saberes e fazeres próprios ao magistério superior. Assim, esse saber-fazer instaura-se no entre – jogo do ensinar e do aprender, envolvendo os atores do ato educativo, professores e estudantes, tendo como base o conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem colaborativa. No bojo deste processo, vão se constituindo as aprendizagens experienciais,⁶ bem como as aprendizagens formativas/colaborativas⁷.

Desse modo, temos afirmado em nossos estudos que os processos formativos/constitutivos da docência caracterizam-se por movimentos de aprender a ser professor. (ISAIA, 2008a, 2008b; ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2008, 2009)

O primeiro movimento construtivo é **a preparação à carreira docente**, correspondendo a diversificadas experiências e vivências anteriores à entrada efetiva no magistério superior. A formação inicial do campo formativo específico também é um substrato importante para a preparação à carreira como fica evidente na narrativa que segue:

⁶ Corresponde a um conjunto de experiências vividas pelos sujeitos/professores e que pela sua significância intra e intersubjetiva transformam-se em experiências formativas, (JOSSO, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2009).

⁷ Referem-se às trocas entre pares/docentes/discentes que permitem o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo, permitindo-lhes, a partir da reestruturação individual dos seus esquemas de conhecimento resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ideias, inquietações, dúvidas e ajuda pressupõem a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do processo formativo em andamento, processo este, no qual, docente e discente apreendem a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e dos demais. (BOLZAN, 2002; BOLZAN e ISAIA, 2007a, 2007b).

(...) forma de estudar era em grupo e geralmente ensinando colegas, para o vestibular (...) estudei com uma colega que tinha facilidade em disciplinas matemáticas e eu em outras e nos ensinávamos, trocávamos conhecimentos. (...) este histórico preparou o terreno para a docência (...) **1º movimento**

Eu sou formada em arquitetura e urbanismo, mas antes eu tenho uma outra formação, eu fiz física aqui, licenciatura. E eu comecei a ser professora de física, dava aula no 2º grau. **1º movimento**

O segundo movimento, **a entrada efetiva no magistério superior**, ocorre normalmente de forma circunstancial para muitos dos professores, enquanto para um pequeno grupo é uma escolha pessoal, o que indica um forte componente de envolvimento afetivo com a docência desde um período anterior à sua opção profissional. Algumas das percepções marcantes deste período envolvem: a **solidão pedagógica**, a **insegurança**, frente aos alunos e à disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina; a **centração** no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; a **inadequação** para a docência, ou seja, a falta de domínio de uma pedagogia para esse nível de ensino, como observamos na narrativa que segue:

(...) pela falta clássica de informações entre os colegas de disciplina, só se interam dos aspectos administrativos e ou curriculares, os chefes de disciplina (...) Planejamento de aulas, acompanhamento, partilha de experiências pedagógicas não foram abordadas ou discutidas no departamento (...) **2º movimento**

(...) A preocupação era diretamente proporcional ao conteúdo e ao modo de expô-lo, sem nenhuma preocupação quanto à aplicabilidade prática (...) **2º movimento**

O terceiro movimento envolve **as marcas da pós-graduação** que podem ser anteriores ou posteriores à entrada na carreira do magistério, mas, de qualquer modo, sinalizam uma nova perspectiva docente, voltada para a pesquisa e à orientação de estudantes. Os docentes creditam, aos Cursos de Pós-graduação “stricto sensu”, a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores e como docentes na educação superior, o que lhes dá maior maturidade para exercer a docência, conforme a narrativa docente destacada.

(...) foi iniciar sob “nova roupagem acadêmica” uma atividade docente diferente daquela quando comecei a

lecionar. Novas idéias, novas técnicas de ensinagem, trabalho acadêmico centrado no aluno, como foco primeiro da minha atenção, com repercussão direta sobre o produto final da atividade (...) a questionar, discutir, pesquisar, envolver, etc. era algo que fugia completamente ao paradigma até então estabelecido (...) **3º movimento**

(...) em termos de segurança, de dominar o conhecimento e também porque no andamento do mestrado e doutorado a gente tem muitos seminários, apresenta seminários para os colegas, são pessoas que estão passando pela mesma experiência que a gente, estão dando aula, a gente tem colegas professores, então essa troca de experiências que eu tive dentro do mestrado e doutorado foi fundamental. Mudou completamente a minha visão do que é ser professor. **3º movimento**

O quarto movimento, a **autonomia docente**, compreende amadurecimento pessoal e profissional, bem como a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira. Esta autonomia depende de que os docentes tenham um conhecimento consistente de sua área específica; do modo como os estudantes aprendem e de como podem ser auxiliados neste processo, o que, sem dúvida, mobiliza movimentos de reorganização do trabalho pedagógico da aula universitária. Assim, o docente não está apenas preocupado em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas preocupa-se em estar sintonizado com as demandas pessoais e profissionais dele e dos estudantes, em termos de atitudes e valores, instaurando o que denominamos de **geratividade docente**¹. É importante que a docência seja exercida, levando-se em conta posturas flexíveis nas quais o novo, as diferenças e os desafios sejam contemplados a partir de uma ótica de reflexão sistemática intra e interpessoal. As narrativas a seguir deixam em evidencia esses elementos.

(...) hoje considero o “ser professor” o centro da minha vida profissional. Acho que muitas coisas estão mudando e tantas outras ainda vão mudar. Atuo como docente em função dos alunos, a interação com eles é o meu principal elemento motivador. E das discordâncias com os colegas, tiro muitas

¹ Caracteriza-se por não eximir-se frente à condução pedagógica, aceitando conscientemente a responsabilidade de conduzir a aprendizagem dos alunos, com a finalidade de auxiliá-los ao longo da preparação e aperfeiçoamento profissional. O professor não apenas executa as atividades docentes, mas sente-se comprometido a realizá-las da melhor forma possível. Apresenta como peculiaridade o cuidar que está vinculado a uma necessidade psicológica que leva o docente a sentir-se responsável, tanto pelo desenvolvimento de seus alunos e de seus colegas mais jovens, quanto por suas produções, sejam elas individuais ou grupais. Essa necessidade psicológica, quando satisfeita, pode culminar em um maior desenvolvimento da identidade pessoal e profissional (ISAIA, 2006, p.360).

lições. Acho que o principal atributo de um professor é a capacidade de considerar alternativas. E isso não é nada fácil. Mas, como já disse anteriormente, ninguém disse que seria (...) **4º movimento**

(...) então certamente tudo aquilo que prepara alguém pra ser um pesquisador, para descobrir alguma coisa, prepara também para ser o melhor professor de física (...) eu diria que pegar essa linha vai fazer você cada vez mais se preparar pra se um tradutor dessas idéias, da construção de idéias, não só ensinar como se faz, mas também porque se fez, porque isso se tornou assim, que é aceito assim, essa construção é realmente o que forma, o que se pode dizer que caracteriza um grande professor de física. Essa busca eu acabei descobrindo dentro da sala de aula, (...) farei o meu trabalho da melhor forma possível, não adianta você ter uma instituição extremamente equipada se você não tem professores qualificados, interessados e também estudantes, mas você pode dar um bom curso, até mesmo sem sala de aula e sem cadeiras, desde que as pessoas envolvidas sejam motivadas. **4º movimento**

Tendo em vista estes movimentos e sua intrínseca relação com a aprendizagem docente, entendemos que esta se estabelece a partir de duas direções complementares, uma voltada para o desenvolvimento formativo dos estudantes e outra para processo autoformativo docente. Assim, à medida que os professores são formadores, também se formam. Nessa dinâmica, o docente ao ensinar aprende com os estudantes. Para que isso aconteça, ele precisa estar apto para lidar com a incerteza e a dúvida, abrindo-se para o novo, não adotando uma posição autoritária, mas colocando-se como sujeito implicado no processo formativo dos alunos, tendo como ênfase o desenvolvimento dos mesmos, como pessoas e profissionais. Com esta postura, o professor está assumindo sua **autonomia docente**.

Como fontes de produção neste processo que se desenrola em diferentes momentos, encontramos em nossas pesquisas um conjunto de categorias que caracterizam os processos formativos: a **aprendizagem da docência, a atividade de estudo docente e o trabalho pedagógico**. (BOLZAN, 2008)

A **aprendizagem da docência** caracteriza-se pelo processo de profissionalização docente, a partir da compreensão de seu inacabamento, da tomada de consciência de que, nesse processo, são ensinantes e aprendentes simultaneamente, bem como da ênfase na prática docente, assentada nas reflexões e nas interações da/na aula universitária.

Portanto, na categoria de **aprendizagem docente** acontece uma mobilização pessoal em um processo contínuo no qual é possível identificar a necessidade da organização de espaços de reflexão sobre a produção da docência, conforme se evidencia nas narrativas que seguem:

[...] a minha formação como docente ela não se esgota, ela não se esgotou no curso de Doutorado, e isso que é o fantástico para mim na nossa profissão, é tu te considerar como um eterno aprendiz [...] (Professora C)

[...] como se dá efetivamente a formação do professor, eu acredito que ela antecede a formação formal específica para área da educação. Porque ela vem se constituindo já a partir das nossas experiências também como alunos, a partir das nossas experiências como alunos também dentro do universo da escola. (Professora A)

[...] eu penso que eu aprendo em cada situação que eu vivo durante o dia, sempre aprendendo um pouco. Fora o que eu busco aprender lendo, pesquisando, fazendo cursos, que é outra forma de aprender [...] (Professora B)

Nessa mesma direção, é necessário refletirmos sobre a **atividade de estudo docente**, aqui entendida como ponto de partida para análise e compreensão da aprendizagem docente, ou seja, de como o professor passa a se constituir como tal. Logo, precisamos colocar o professor como sujeito desse processo, uma vez que, ao produzir sua aula, lança hipóteses, pensa, raciocina e cria estratégias de ação, buscando entender os modos de compreensão de seus alunos. Portanto, aprender significa ler e interpretar as construções dos estudantes e, conseqüentemente, pensar sobre sua atuação, tendo a tomada de consciência como elemento que permeia esse processo de ensinagem, constituindo a organização do **trabalho pedagógico** (BOLZAN, 2008b, ISAIA, 2008b).

Assim, observamos que o dia a dia da docência é um espaço necessário para retomada dos movimentos construtivos da aprendizagem docente. De modo geral, os professores desconhecem os processos pelos quais passam, o que pode impedir um olhar compreensivo sobre suas concepções e que os leva, na maioria das vezes, a refletir apenas sobre a aprendizagem de seus alunos e não sobre a sua própria aprendizagem. O processo de reflexão, aqui instaurado, é por nós denominado como **atividade docente de estudo**.

Dessa forma, a **atividade docente de estudo** pode ser entendida, com um mecanismo complexo, utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve, para tanto, procedimentos gerais de ação e as estratégias

mentais necessárias à incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios à área de atuação. (DAVIDOV, 1988; VYGOTSKI, 1994, 1995; BOLZAN e ISAIA, 2006, 2007). Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico da formação de cada professor e ao campo para o qual se formaram. Portanto, a **atividade docente de estudo** existe em forma de ação ou cadeia de ações, caracterizando-se por transformações que se produzem constantemente. E, para que o docente tenha êxito na sua organização pedagógica é preciso que tenha, institucionalmente, espaços de formação nos quais sejam favorecidas a reflexão sobre a ação e a análise de situações pedagógicas capazes de proporcionar a qualificação do trabalho pedagógico.

Portanto, acreditamos que, através da análise dos processos interativos e da reflexão *na e sobre a* atividade docente, será possível uma constante reestruturação do fazer pedagógico cotidiano. Neste sentido, teremos um longo caminho a ser desconstruído, reconstruído e consolidado, a partir do aproveitamento do potencial cognitivo dos sujeitos deste processo – ensinantes/aprendentes.

A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática em aula e no exercício cotidiano dos espaços pedagógicos. É uma conquista social e compartilhada, pois implica trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das ideias, das analogias, das ilustrações, dos exemplos, das explicações e das demonstrações, a maneira de representar e formular a matéria para torná-la compreensível revelam, em alguma medida, a compreensão do processo de ensinar e de aprender pelo professor e, conseqüentemente, como se dá a organização do **trabalho pedagógico**. As narrativas que seguem ilustram este ideário:

[...] a gente tem que ser um estudioso, um pesquisador, um conhecedor da área, ser um sujeito atualizado para trocar esses conhecimentos com vocês não é para passar [...] (Professora **T**)

[...] não tem manual que ensine como ser professor [...] uma coisa é tu propor um texto, outra coisa é tu ver o que esse texto propõe, que tu possa adequar, relacionar, contextualizar, problematizar e aproximar da realidade do aluno [...] (Professora **M**)

Desse modo, a terceira categoria, o **trabalho pedagógico** caracteriza-se pelos processos de organização e de escolhas de caminhos metodológicos adotados para produzir a aula. Refere-se à reflexão e ao constante redimensionar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na perspectiva de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber.

Assim, a partir da reflexão sobre sua formação teórico-prática, o docente tem a possibilidade de explicitar seu pensamento acerca da organização pedagógica que considera necessária para desenvolver suas atividades de sala de aula. Nesse sentido, destacamos algumas falas/vozes, relativas à importância da reflexão *na e sobre* a ação pedagógica:

(...) Aprender é um ato que a gente tem todos os dias, com qualquer pessoa, com qualquer situação, com qualquer conteúdo. (Professora N)

(...) então o processo de ensinar e processo de aprender, os dois estão imbricados não tem como ser dissociados (...)
situações que a gente provoca desequilíbrios e novas acomodações. (Professora T)

Este processo de urdidura da docência exige-nos a compreensão de que os movimentos construtivos da docência implicam o processo de produção de ser e de fazer-se professor. Nesta mesma direção, identificamos os movimentos construtivos da **aprendizagem docente** que se manifestam pela **alternância pedagógica** e pela **resiliência docente**. A alternância pedagógica caracteriza-se como o movimento natural da reflexão, isto é, o professor retira-se do espaço concreto da sala de aula para poder pensar sobre sua organização pedagógica, como ela foi produzida e qual sua repercussão na prática com os alunos, partindo da representação que construiu do real, do vivido, do experienciado, passando assim, à análise das situações práticas empreendidas para, posteriormente, voltar ao trabalho pedagógico e produzi-lo a partir desta reflexão. Observamos tal movimento nas narrativas que seguem:

(...) então de repente você revisa suas ideias, suas ideias vão formar novo elemento claro, evidentemente, que você ta discutindo com aquilo que você se apropriou, ou por aquilo que você interpretou sobre aquilo que se apropriou, então, você estabelece esse diálogo interno (...) é isso que te conduz a busca de novas informações ou de rler este autor ou daquele autor, voltar a discutir isso ou aquilo; então, acho que a reflexão é um elemento fundamental é isso que você aprende, quando você está refletindo (professora C/ IES)

(...) normalmente eu escrevo; eu sempre tive o hábito sistemático de escrever (...) é um tipo de reflexão que você coloca no papel; aí você pode dialogar com as outras pessoas que concordam, discordam (...). Então, é uma forma, se não você fica com aquilo só pra você mesmo no caso tem que dividir não é?"(professora C/ IES).

A **resiliência docente** é a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios evidenciados, tanto na organização do trabalho pedagógico, como na atividade de estudo docente em que se envolve. Pressupõe, ainda, o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência (BOLZAN, 2008a). Evidenciamos tal movimento nas narrativas que seguem:

Então assim, até achei bem difícil trabalhar com os Sistemas de Informação (...) cada um entra na aula (...), começando que são muitos homens, coisa que na Pedagogia é totalmente ao contrário. Então eles entram, abrem o seu laptop e você fica falando e questionando, tentando estabelecer um diálogo. Até eu fiz de propósito (...) ficar falando bastante sobre as avaliações, não quando eu falar nas avaliações eles vão me corresponder. Que nada, que me corresponder o quê (...). Então, é interessante a gente trabalhar em outros cursos que a gente vai assim conhecendo os outros perfis dos alunos e da gente também. (professora. G- P/IES).

Tenho vivido vários confrontos cotidianos. Depois de tantos anos na docência ainda me surpreendo com o esforço que preciso fazer para superar os conflitos na sala de aula. Há momentos em que tenho a impressão que não é possível ensinar. Então, paro respiro fundo e retomo o trabalho, penso em alternativas, busco novas leituras, rediscuto com os alunos, envolvo-me com aquela circunstância, penso em novas pesquisas, tudo para superar os desafios e viver provavelmente novos dilemas. (professora P/IES)

Nesta perspectiva, destacamos a composição de distintos desenhos professorais que se produzem a partir do imbricamento destes elementos. Assim, evidenciamos que os movimentos aqui apresentados revelam a dinâmica da aprendizagem docente e, conseqüentemente, sua implicação no processo de ser e se fazer professor na educação universitária.

APONTAMENTOS FINAIS

As narrativas dos professores participantes de nossos estudos colocaram em evidência **os movimentos construtivos da docência** que se constituem desde um período preparatório, já caracterizando uma formação inicial para a futura carreira, até um período final no qual a **autonomia docente** é a marca

distintiva. Em todas estas fases pudemos perceber o que temos denominado de **aprendizagem docente**, ou seja, o processo de apropriação, por parte do professor, de saberes e fazeres inerentes à professoralidade.

Neste sentido, duas dimensões são necessárias à compreensão dos movimentos construtivos que encontramos. A primeira está em que apresentam dimensões contínuas a todo o processo, e outras descontínuas, estando presentes em um ou outro movimento. Assim, elementos próprios à autonomia docente podem estar presentes em etapas anteriores, mesclados com elementos contraditórios a esse movimento. Como os movimentos não são lineares e de seqüência fixa, os anos na carreira não são condicionantes suficientes ao surgimento de determinado movimento.

A segunda dimensão envolve uma dinâmica peculiar, representada por **marcadores** que indicam as características das experiências docentes atribuídas a cada professor ou a um grupo de professores. Estes marcadores compõem de maneira nem sempre linear e constante os movimentos construtivos da vida profissional docente. (ISAIA, 2010).

Evidenciamos que o processo de aprendizagem docente que vai sendo tecido nas diferentes fases da docência tem, como catalisador, a tomada de consciência do inacabamento, isto é, os professores para se construírem como docentes precisam estar dispostos a aprender, o que lhes permitirá moverem-se em direção a futuras transformações.

Nesse processo, estão implicados a dinamização dos conhecimentos específicos da área disciplinar e os modos de construção de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de atividades de estudo a serem implementadas, compreendidos por nós como elementos fundantes do processo de aprender a docência e, conseqüentemente, construir-se como professor (BOLZAN; ISAIA, 2006, 2007, 2008; ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2007b, 2008, 2009).

Neste sentido, o processo reflexivo e as relações interpessoais constituem o componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente em direção à autonomia docente.

Assim, o professor, à medida que ensina aprende com seus alunos, denotando espírito de abertura e humildade ao não adotar uma posição autoritária, ao mesmo tempo em que está ciente de sua responsabilidade em conduzir o processo formativo dos alunos, tendo como meta o desenvolvimento dos mesmos, como pessoas e profissionais. Com esta postura, o professor está assumindo sua **professoralidade universitária** (ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2007b).

Podemos afirmar que os movimentos construtivos da **aprendizagem docente**, manifestados **pela alternância pedagógica** e pela **resiliência docente** nos permitem compreender a tessitura da docência. Tal processo é dinamizado pela atividade docente de estudo e pelo trabalho pedagógico, compreendidos como componentes intrínsecos aos processos formativos docentes, os quais envolvem princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns.

Acreditamos, pois, que tais processos vão sendo tramados a partir de movimentos oscilatórios, cujo dinamismo revela avanços e retrocessos, rupturas e resistências na produção de saberes e fazeres docentes. Assim, o processo constitutivo de ser professor parte de uma ambiência em que a possibilidade de **resiliência docente** e **alternância pedagógica** permitem a construção de algo novo, a partir da trajetória pessoal e profissional de cada professor em particular e do grupo como um todo, pautado na autonomia docente.

Desse modo, **os movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente** estão alicerçados na relação entre a formação profissional recebida e o processo formativo em andamento, considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõem caminhos próprios que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de precisar atender suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, o que possibilitará o questionamento acerca de seus saberes e fazeres docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, Silvia. **Aprendizagem docente na educação superior**: construções tessituras da Professoralidade. REVISTA EDUCAÇÃO. Porto Alegre: EDIPUCRS, ano 29, v. 3, n.60, p.489-501, 2006.

_____. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: V Congresso Internacional de Educação - Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007, São Leopoldo, **Anais...** São Leopoldo, UNISINOS, 2007, p.01-12.

_____. Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção - ISBN 9788576960409. In: VII Seminário de Pesquisa em educação da região Sul-, 2008, Itajaí - Santa Catarina. **Anais...** ANPED Sul-. Itajaí - Santa Catarina: UNIVALI- Itajaí, 2008. v. 01. p. 01-15.

_____. Pedagogia Universitária e Aprendizagem docente: novos sentidos e significados da professoralidade. **Revista Dialogo Educacional**, Curitiba, v.10, n. 29, p.13-26, jan./abr. 2010, p.13-26.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos**: novas perspectivas para educação básica e superior. Relatório Parcial do Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2008a.

_____. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. livro 1. (org.). Edla Eggert [et al]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b.

_____. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: Sessão Especial no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul-, 2010, Londrina- Paraná. **Anais...** ANPED Sul-. Universidade Estadual de Londrina/UEL: Londrina, 2010. v. 01. p. 01-17.

DAVÍDOV. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

ISAIA, S. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior**: um estudo sobre as trajetórias docentes. Relatório Parcial do Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2008a.

_____. Aprendizagem docente: Sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVERSINI; EGGERT; PERES; BONINI. (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b, v. 2, p. 618-635.

_____. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: estudo comparativo sobre trajetórias docentes**. Relatório Final PQ/CNPq/PPGE/UFSM, 2007-2010.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Formação do Ensino Superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação/UFSM**, Santa Maria, v.29, n.2, p.121-133, 2004.

_____. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**, vol.1, nº. 1, São Leopoldo, UNISINOS, 2005.

_____. Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. In: Rays, Oswaldo A. (org.). **Educação, Matemática e Física**: subsídios para a prática pedagógica. Santa Maria, RS: Editora da UNIFRA, 2006, p.69-86.

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007a, p. 161-177.

_____. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: DAL PAI FRANCO, M. E.; KRAHE, E. D. (orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007b, p. 107-118.

_____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. In: **Linhas Críticas**. v.14, n.26, p. 43-58. Brasília, DF: UnB, 2008.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. e BOLZAN, D. P. V. (orgs.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p.121-143.

MACIEL, A.; ISAIA, S.; BOLZAN, D. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: **Anais...** 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009, p 1-15.

SOUSA, C. Resiliência na educação superior. In: Isaia, S; Bolzan, D. (orgs.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 65-99.

TAVARES, J.; ALBUQUERQUE, A. Sentidos e implicações da resiliência na formação. In: **Psicologia, Educação e Cultura**, 2/1, 1998. p. 143-153.

TAVARES, J. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1994.

_____. **Obras escogidas** - Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: TENDÊNCIAS E EMERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Maria Isabel da Cunha¹

PALAVRAS INICIAIS

Uma agenda propositiva está exigindo uma análise mais intensa da relação ensino e pesquisa, aprofundando o conceito de qualidade da educação superior e de como essas reflexões políticas e posições epistemológicas incidem sobre os currículos e sobre as práticas de ensinar e aprender que se desenvolvem na universidade. Vale tomar como pano de fundo as mudanças sociais e estruturais que produzem fenômenos novos, como a massificação do acesso ao terceiro grau e a emergência desse nível de escolarização para a grande maioria de jovens e adultos. Quantos dilemas nunca foram adequadamente resolvidos? Como as novas configurações estão a exigir revisões dos conceitos consolidados? Que lugares abrigam a discussão desses temas no cenário acadêmico? Como elas envolvem os jovens professores?

Nóvoa (2008) tem provocado a reflexão dos pesquisadores em educação, em interessante construção lingüística, tomando a palavra “evidentemente” como objeto. Afirma ele que tudo que se mostra evidente, mente. O uso dessa figura de linguagem serve para alertar sobre a necessidade de desconfiar das assertivas naturalizadas no campo das ciências sociais. Elas tolhem a possibilidade de uma reflexão mais sistemática e rica sobre o conteúdo que as sustentam.

Também Bernard Lahyer (1996) - sociólogo francês -, tem chamado atenção sobre a necessidade de questionar algumas relações construídas numa dimensão generalista que encobrem, muitas vezes, a percepção da realidade. Usa como exemplo uma das assertivas mais universais da sociologia da educação que afirma a relação entre sucesso escolar e capital cultural. Mesmo reconhecendo a base de legitimidade dessa asserção, usa pesquisa realizada por ele em escolas francesas, para colocar em questão a forma indiscutível dessa premissa. Seu estudo revela que há processos de mediação entre capital cultural e sucesso escolar que interferem na possibilidade de interdependência desses fatores, tanto numa dimensão positiva como negativa. Portanto não há linearidade permanente

¹ Professora do Programa de Pós-graduação da UNISINOS - Brasil
E-mail: cunhami@uol.com.br

entre eles, como se um fosse automaticamente produtor do outro. As análises de casos, na ótica da microsociologia, ajudam os atores escolares a compreender a importância dessas mediações e não tomá-las como um pressuposto indiscutível.

Talvez o exemplo dos estudos de Lahyer possa ser uma inspiração para a análise da relação ensino e pesquisa na educação superior. Há, também, nesse caso, um pressuposto inquestionável de que a pesquisa qualifica o ensino e sobre ele há uma tácita concordância que todos ratificamos. Mas será que essa relação se faz de forma tão linear? Sempre que há pesquisa haverá ensino de qualidade? Serão necessárias outras mediações para que essa relação aconteça? Quando e em que condições essa assertiva seria confirmada? Que intervenção pedagógica seria importante para esse fim? Os saberes que sustentam a capacidade investigativa serão suficientes para a realização de práticas pedagógicas significativas? Como essas questões impactam o ensino de graduação na educação superior brasileira? Quando se tornam indicadores de qualidade?

A formulação dessas questões tem o sentido de estimular uma reflexão mais sistemática e aprofundada sobre a base conceitual que vem servindo aos discursos da qualidade da educação superior e, também, sobre as práticas de ensinar e aprender que se instalam no cotidiano acadêmico.

Parece universal a concepção, como afirma Esteves (2010), de que o que *melhor distingue as formações superiores de quaisquer outras será o fato de, nas primeiras, se verificar uma aliança inextricável entre ensino e investigação realizados, um e outra, por verdadeiras comunidades de professores e estudantes*. Continua a autora lembrando que essa condição não pode ser *inimiga da formação profissional* (p. 47), mas sua aliada na dimensão da qualidade. Se essa premissa pode ser tomada como universal no âmbito da educação superior, mais se afirma no caso das profissões complexas, entendidas como aquelas para as quais não existem respostas pré-estabelecidas. E, no contexto laboral e social contemporâneo, dificilmente se encontrarão profissões que não o sejam, mesmo que algumas tenham essa característica de forma mais evidente. Entre elas estarão, certamente, as profissões que trabalham diretamente com seres humanos, circunstanciadas pelas tensões sociais e culturais. Para Esteves (op. cit.) o que esse *profissional precisa ter é um arsenal de recursos que deve reconfigurar e reorganizar em função do problema concreto que se lhe apresenta, no sentido de descobrir soluções adequadas* (p.48).

Le Boterf (1997) explica que essa condição significa, basicamente, saber agir com pertinência; saber mobilizar conhecimentos em um dado contexto; saber combinar saberes múltiplos e heterogêneos e saber aprender a aprender. A estes

poderíamos agregar os saberes do âmbito das relações sociais e da comunicação, tais como saber respeitar as culturas e as linguagens dos interlocutores; compreender os fatos em contextos políticos e culturais, saber mobilizar pessoas para os fins desejados e saber estimular inovações.

Tomar essas competências e valores como fundantes da formação em nível superior sugere a ênfase na relação ensino e pesquisa, pois é ela que pode fazer a mediação entre distintas concepções e as respectivas fontes do conhecimento e favorecer a relação entre a teoria e a prática.

Entretanto é recorrente a compreensão de que há poucas reflexões sobre o fenômeno de ensinar e aprender na educação superior. Para esse nível de ensino muitas vezes foram considerados suficientes os saberes da prática profissional do campo epistemológico de origem do professor, reafirmando a representação usual de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”.

Mais recentemente, quando as universidades assumiram de forma mais enfática a sua condição de produtora de conhecimentos pela investigação, definiu-se que a formação do professor se daria pelos saberes da pesquisa, alterando a representação anterior para “quem sabe investigar, sabe ensinar”.

Certamente são de real importância os saberes da prática profissional e os da pesquisa na constituição da docência universitária. Mas é simplista pensar que esses saberes se transformam de forma linear em saberes próprios das atividades de ensino.

O ensino requer competências específicas que caracterizam a profissão do professor. Inserido na condição de profissão complexa, o magistério superior exige a mobilização de saberes, conhecimentos e competências no âmbito epistemológico, pedagógico, histórico, filosófico e psicológico. Para exercer a docência, além do reconhecido domínio da estrutura do conhecimento disciplinar, o professor precisa lançar mão de outras tantas competências próprias de sua profissão.

Essas questões são instigantes para analisar o fenômeno da educação superior na contemporaneidade e se tornam mais candentes quando se analisa o caso dos jovens que acorrem à carreira docente, na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização. Estimulados a realizarem seus cursos de mestrado e doutorado, aprenderam a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundam um tema de estudo verticalmente, num processo progressivo de especialização. Quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação², descobrem que deles se exige que tenham

² A autora refere-se às políticas de ampliação, nos anos 2004 -2010, do sistema público de educação superior no Brasil, incluindo a criação de novas universidades, a ampliação de vagas nas IES já consolidadas e a criação dos Institutos Federais Superiores de Educação Tecnológica priorizando a interiorização e o atendimento a uma população até então distante dos bancos universitários.

uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação. Tomando a idéia da docência como ação complexa, terão de dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com outros campos que se articulam curricularmente. Precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada. Terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação, revelando valores e posições políticas e éticas. Atuarão definindo padrões de conduta e construirão uma representação de autoridade que se quer dialógica e legitimada.

Em pesquisa recentemente realizada no contexto acadêmico, foi possível perceber um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos. Parece ser um período em que estão buscando o seu estilo profissional, onde se estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura. Entretanto, as representações e as ideologias profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambigüidade. Por um lado são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa. Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados. Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados. Esta condição se reflete na organização do tempo e no discurso da insuficiência que, se não analisado nas suas causas e conseqüências, leva ao conhecido “mal estar docente”. Como afirmam Correia e Matos (2001) *os professores debatem-se hoje com o agravamento desta espécie de fatalidade profissional onde o tempo que lhes falta não lhes permite lidar nem com a diversificação das suas missões nem com a heterogeneidade das temporalidades que habitam a universidade* (p. 159). Se essa condição afeta aos professores experientes, mas ainda impacta os recém-iniciados. Tê-los como tema de investigação e investimento pode ser uma forma de dar visibilidade aos seus desafios. Pode, ainda, significar uma possibilidade de alcançar a proposta que faz Rios (2004) para o termo qualidade da educação: aquilo que fazemos bem e que faz bem à gente. É esse o intuito de quem coloca energias nos professores iniciantes.

TENDÊNCIAS DOS ESTUDOS SOBRE OS PROFESSORES INICIANTES

O tema dos docentes iniciantes, entretanto, dada a sua polissemia, pode ser desdobrado em distintos enfoques. Representam um manancial múltiplo de possibilidades e requerem uma intensificação de estudos. É possível investigar os jovens professores na sua condição profissional no contexto de carreiras estruturadas segundo determinadas lógicas de recrutamento e progressão. Há interesse, também, em analisar aspectos relacionados aos rituais da passagem do “ser estudante” para “ser professor” e todas as implicações dessa condição, tanto em nível das representações sociais implicadas como dos desafios e estratégias desenvolvidas para enfrentá-los. Pode-se, também, analisar a ação pedagógica desses docentes para compreender como respondem às demandas teórico-práticas de uma profissão para a qual não se prepararam especificamente. Olhar o fenômeno pelo lado da Instituição que os recebe também parece importante. Cada vez mais se estabelece a consciência da responsabilidade institucional e dos movimentos realizados nessa direção, ainda que com pouca visibilidade e nem sempre com a legitimidade desejada.

A curiosidade em mapear essas demandas estimulou um exercício pontual que tomou um evento internacional sobre professores principiantes recém ocorrido³ na América Latina, para perceber esta dinâmica. Que temas principais vêm sendo tratados em espaços como esses? Que ênfases principais estão sendo dadas ao problema dos docentes principiantes? Que indicam essas ênfases em termos de importância e de produção científica? Os estudos representam movimentos da prática de desenvolvimento profissional dos docentes? Revelam avanços nas políticas institucionais a respeito do tema? Estão ajudando a compreender a relação entre ensino e pesquisa?

Num exercício de síntese procuramos expressar, no quadro abaixo, a natureza e intensidade destes estudos.

Quadro: Enfoques de estudos sobre a temática dos professores iniciantes.

| Tema | Incidência de Estudos |
|---|------------------------------|
| 1. Experiências de acompanhamento e formação dos iniciantes | 52 |
| 2. Construção dos saberes dos professores iniciantes | 47 |
| 3. Saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios | 39 |
| 4. Inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente | 34 |
| 5. Professores principiantes em contextos desfavoráveis | 13 |
| 6. Professores iniciantes e a educação digital | 03 |
| 7. Formação de formadores dos iniciantes | 02 |
| 8. Iniciação à docência e a pesquisa | 11 |

³ Trata-se do *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia* ocorrido em Buenos Aires, Argentina, entre 24 e 26 de fevereiro de 2010. A primeira edição do evento ocorreu na Universidade de Sevilha, em 2008.

Vale uma reflexão sobre os temas e suas incidências. Chama a atenção que as *experiências de acompanhamento e formação dos professores iniciantes* estivessem em primeiro lugar entre os trabalhos apresentados. Essa condição revela a existência de algumas iniciativas institucionais nesse sentido, evidenciando que o processo de inserção profissional dos professores não vem sendo percebido somente como uma responsabilidade individual dos mesmos, mas como um desafio institucional e parte das políticas públicas. Como afirma Marcelo Garcia (2009) *os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão* (p.20). O investimento institucional vem sendo reconhecido em muitos países e em grupos acadêmicos como de rara importância. Uma das estratégias mais utilizadas e legitimadas lança mão dos chamados docentes mentores ou tutores. Trata-se de uma modalidade que potencializa os saberes de professores mais experientes colando-os a serviço dos docentes principiantes. Certamente há orientações e exigências para a escolha e para a ação dos mentores/tutores. Mas eles se convertem em formadores da iniciação de seus colegas e acabam reciclando a própria formação. Essa estratégia vem sendo experimentada em sistemas educativos de diferentes níveis, desde a universidade até a educação básica e infantil. No caso da universidade, foco principal deste estudo, percebe-se uma disposição positiva para essa abordagem que valoriza, também, os docentes mais experientes como produtores de saberes da sua profissão. Exige, entretanto, uma condição de humildade e partilha para que as relações sejam positivas e se estabeleçam numa espiral entre o ensinar e o aprender.

Outras alternativas de formação também foram alvo de apresentações no evento. Há um destaque às oficinas e aos cursos oferecidos aos docentes em fase inicial de carreira, mas também ao uso de reuniões pedagógicas para relatos de experiências acompanhados de processos reflexivos. Grupos operativos também se mostram como alternativas viáveis usando o espaço de trabalho como referente da formação, diminuindo possibilidades de frustrações e problematizando a condição profissional dos principiantes.

O que fica evidente é que a atenção à problemática do professor iniciante vem se constituindo como um foco de interesse quer de pesquisas e intervenções, quer de políticas e ações institucionais. Alguns países já reconheceram¹ que as conseqüências de desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes trazem sérios prejuízos econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo. Percebe-se,

¹ Marcelo Garcia (2009) chama atenção para o documento da OCDE de 2005 denominado de *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* que aborda esse problema (p. 18).

então, que o movimento extrapola o campo pedagógico e assume uma posição estratégica nas políticas públicas das diferentes nações.

O segundo eixo em intensidade de comunicações apresentadas articulou-se em torno da **construção dos saberes dos docentes dos iniciantes**. Foram estudos que tomaram mais intensamente a dimensão individual ou de grupos, centrando-se nas trajetórias que os novos docentes percorrem nos primeiros anos de profissão. Partem do pressuposto de que há um “rito de passagem” entre a formação acadêmica, - incluindo as práticas acompanhadas -, e a “vida real”. Nesta, o professor precisa integrar conhecimentos a partir de diferentes contextos para ir construindo sua forma própria de agir, sua teoria pessoal em relação à gestão da aula, com implicações cognitivas, éticas e afetivas.

Dado que a formação acadêmica dos cursos de formação privilegia os saberes das matérias de ensino, os professores iniciantes se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave de sua docência. Logo, porém, percebem que as exigências são muito maiores e vivem o que Tardif (2002) e outros autores denominam de *choque de realidade*. Os saberes que exigem uma inserção mais intensa na prática se constituem, então, em objeto de pesquisa e reflexão na trajetória dos professores novos. Nesse contexto, variáveis como nível de ensino e campo científico interferem nos processos construtivos, dadas as suas culturas e peculiaridades.

Outra dimensão bastante presente entre os estudos apresentados refere-se aos **saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios**. Nesse caso, focando os Cursos de Formação de Professores, toma-se o que se pode chamar de “pré-iniciantes”, ou seja, as primeiras experiências dos estudantes vivenciadas no espaço escolar. Chama atenção o impacto desses estudos, evidenciando que as propostas de formação inicial vivem uma permanente tensão entre os pólos da teoria e da prática e do ensino e da pesquisa. Os estudos centram no currículo muitas das suas preocupações e analisam as progressivas legislações que incidem sobre a formação inicial de professores. Também explicitam práticas alternativas que vêm sendo realizadas nos espaços do currículo ou de disciplinas integradas.

Aparece em menor escala as relações entre universidade e escola e o registro de como tem havido dificuldades para encurtar esse caminho. Essas dificuldades são, segundo os estudos, de ordem epistemológica, administrativas e de estrutura de poder. O fato é que ainda há um fosso significativo na relação teoria-prática na formação inicial. Conceitos como da escola aprendente e da escola ensinante ainda não foram suficientemente incorporados nas representações dos formadores e dos gestores institucionais, dificultando uma trajetória de formação inicial que precisa contar com a parceria entre os espaços acadêmicos e escolares.

Entretanto é alvissareira a constatação de que a temática dos saberes dos professores/alunos na formação inicial continue a suscitar tantos estudos e experiências. Evidencia a sua importância e a necessidade de avançar em práticas formativas mais integradas. A qualidade da formação inicial certamente repercutirá no rito de passagem vivido pelo professor iniciante, favorecendo ou não a sua inserção profissional.

Com bastante intensidade, também, povoaram as discussões no evento aqui tomado como referente, o tema da ***inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente***. Reunimos estes três descritores porque consideramos que os mesmos se entrelaçam e produzem processos na mesma direção.

Converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual, diz Marcelo Garcia (2009, p. 86), recorrendo a autores como Braga (2001) e Flores (2000) entre outros. O início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do estatuto que ocupa na pirâmide social e do trabalho e das peculiaridades sócio-políticas que a caracterizam.

O tema da inserção aparece forte entre os trabalhos apresentados e amplia a compreensão para além dos aspectos pedagógicos, abordando as condições de trabalho dos novos professores que ingressam numa carreira em crescente prestígio e enfrentam situações de complexidade crescente. No caso dos docentes universitários, - ainda que mais prestigiados profissionalmente do que seus colegas dos outros níveis de ensino -, percebe-se que cada vez mais encontram ambientes exigentes, onde a lógica da produtividade escalona e hierarquiza, fomentando uma maratona acadêmica sem precedentes. Os estudos sobre o trabalho docente trazem matrizes interpretativas da sociologia e da psicologia social, principalmente. Mas inscrevem-se, também, no plano das políticas e da história da profissão. O conceito de identidade profissional é recorrente nos trabalhos apresentados e indica a busca de um princípio organizativo da vida dos professores. Alguns enfocam os impactos vivenciados pelos professores, quando alteram suas identidades de aluno para docente. São recorrentes nas pesquisas afirmações que comprovam os desafios dessa transição.

Para alguns professores novos – especialmente os que atuam na educação superior - o desafio está em ser reconhecido e legitimado pelos pares num contexto de competição acadêmica cada vez mais acirrada. Para outros, a preocupação maior é o domínio de classe, mantendo o equilíbrio entre o afeto e a necessária disciplina dos alunos nos espaços de aula. Certamente esse é um *contexto de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e não uma condição adquirida* (Nóvoa, 1992, p. 16.).

Isso significa que são temas que requerem aprofundamento e discussão, fazendo avançar o campo da inserção na docência.

Com menor incidência frente ao total de trabalhos apresentados, - mas com uma relevante presença entre os temas tradicionais -, aparecem estudos sobre *os professores principiantes em contextos desfavoráveis*. Certamente esta temática é um sinal dos tempos recentes e indica uma realidade que não pode mais ser ocultada.

Ao contrário de outras profissões, ao docente principiante, muitas vezes, cabe o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica.¹ O abandono da profissão é particularmente alto em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas, pois os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e as inseguranças próprias de sua condição. Os ambientes de trabalho são precários e a valorização profissional muito relativa. Muitas vezes exige-se uma maturidade profissional que os novos ainda não alcançaram e esse fato reduz a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional.

Os países desenvolvidos já despertaram para o problema e estão investindo na diminuição do impacto desse fenômeno. Entretanto, a incidência dos estudos apresentados no evento em análise evidencia a necessidade reforçar o tema. Não apenas os ambientes social e culturalmente desfavorecidos impactam os novos professores mais intensamente, como também os desafios das políticas de inclusão, das culturas digitais e tantas outras que vêm exigindo dos docentes saberes que, para muitos, não fizeram parte de sua história enquanto alunos e que requerem a sua construção no contexto da prática profissional.

Mesmo com expressão numérica menos impactante, três trabalhos foram apresentados com um aprofundamento especial na temática *dos professores iniciantes e a educação digital*. Provavelmente nesse quesito, os docentes novos possam ter vantagem frente aos veteranos já que, sendo mais jovens, provêm de uma geração em que há convivência com a tecnologia desde muito cedo. De qualquer forma cremos que o registro é importante, pois se trata de uma demanda inevitável para todos os docentes no contexto atual. Certamente se constitui numa temática a ser mais explorada entre os saberes docentes dos principiantes, pois quem sabe se constitui potencialmente em uma contribuição capaz de renovar as práticas de ensinar e aprender que ainda seguem parâmetros tradicionais.

Além desses, dois trabalhos se inscrevem na categoria que denominamos *formação de formadores dos iniciantes*, com especificidades muito próprias

¹ Marcelo Garcia chama a atenção para a relação entre o grau de estruturação das profissões e os cuidados com a incorporação de novos membros. Fazendo analogias exemplifica que não é comum um médico recém formado realizar transplantes de coração, nem um arquiteto assinar a planta de um edifício de muitas vivendas. Muito menos que um piloto com poucas horas de voo possa comandar um Airbus 340. Que se poderá pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis? Pois algo assim ocorre com a docência. (2009, p. 19).

dessa ação. Um deles trata das narrativas de professores formadores em cotejamento com as teorias e as práticas dos novos professores e outro que aborda a importância da formação dos docentes tutores/mentores para a realização desse trabalho. Trata-se de um processo de acompanhamento reflexivo e colaborativo, realizado em situações de relações horizontais, onde a intervenção deve ter um papel qualificativo e não avaliativo. É fundamental, como expressa Marcelo Garcia, *a criação de um espaço e um clima relacional adequado à reflexão colaborativa transformadora* (2009, p.126) que estimule os atores a reflexão de suas próprias práticas. Em geral, se mobilizam saberes situados, que têm o contexto como referência e respeitem os estilos próprios do docente iniciante.

Por fim, foram onze os trabalhos que tiveram como eixo principal ***a iniciação à docência e a pesquisa***, reunindo as produções que exploravam metodologias investigativas como favorecedoras de processos de intervenção na educação dos professores iniciantes. As narrativas e as histórias de vida foram particularmente nomeadas, mas também estudos sobre a importância das representações sociais e da etnografia como ferramenta de formação. Estudos de gênero e de culturas – como iniciação em ambientes especiais em escolas rurais e Colégios de Aplicação, por exemplo, – também constituíram o constructo analítico. Dão conta, estes estudos, da interlocução da temática dos docentes iniciantes com outras dimensões que impactam a docência e provocam questões de pesquisa.

O intuito de organização da análise dos trabalhos apresentados em torno do tema *Docentes Iniciantes* teve o objetivo de explicitar tendências, dentro de um campo ainda novo de preocupações acadêmicas e institucionais no Brasil. Quis mostrar também a pujança e diversidade de abordagens que compõem o mosaico de interesses e preocupações em torno do tema.

RETORNANDO AO TEMA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E SUA FORMAÇÃO

É fundamental que se retome a dimensão da formação do professor da educação superior para enfrentar velhos e novos dilemas.

Entre os amplamente explicitados está a complexa relação de integração da pesquisa e do ensino nos cursos de graduação. Certamente essa complexidade não se apresenta apenas para os professores iniciantes, mas se amplia para a totalidade dos que atuam na educação superior.

O foco no início da carreira decorre da preocupação crescente com a universidade em tempos de expansão. No caso do Brasil, considerando a rede

acadêmica federal, a renovação de quadros tem sido significativa e acompanha uma política de interiorização e/ou de atendimento de classes sociais menos favorecidas. Essas condições requerem a mobilização de saberes docentes muito especializados para favorecer o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Especialmente, quando se têm como horizonte a formação de um estudante cidadão, crítico, que desenvolva capacidades complexas de pensamento, como anunciam os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos e Instituições.

Certamente os professores iniciantes têm expectativas sobre suas carreiras, mas há indicadores de que estas nem sempre estão ligadas à condição da boa docência. Para ela não foram preparados e nem sempre refletem sobre o sentido da relação entre ensino e pesquisa. Por outro lado, não encontram nos ambientes que os acolhem uma cultura de valorização das práticas pedagógicas. Sua progressão funcional também pouco depende dessa avaliação. Ao mesmo tempo precisam de um clima favorável ao seu desenvolvimento profissional. E este necessariamente inclui o reconhecimento de seus alunos.

Portanto, é fundamental uma reflexão sistemática sobre esse impasse, sob pena de fazer abortar o empenho das políticas de democratização da educação superior que se gestam no país. Se elas não forem acompanhadas de ações pedagógicas sistemáticas de apoio e acompanhamento de professores e estudantes, correm o risco de não alcançarem o sucesso esperado.

Esse é o intuito de chamar a atenção para a condição dos professores iniciantes. Pensar em programas de inserção/formação parece imprescindível. Como afirma Ruyz (2009), devemos ter em conta que para os professores principiantes da educação superior *é necessário um processo de adequação profissional, como uma forma de socialização, com características e conotações que exigem atenção, para poder apresentar resultados efetivos* (p.190).

Haverá espaços na agenda acadêmica para essa questão?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRAGA, F. **Formação de professores e identidade profissional**. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: ASA, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1988.

- CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia universitária: inovações pedagógicas em tempos neoliberais**. Araraquara/SP: JM Editora, 2006.
- ELTON, Lewis. “El saber y el vínculo entre la investigación y la docência”. In: BARNETT, Ronald (ed.). **Para uma transformação de la universidad**. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, 2008.
- ESTEVES, Maria Manuela. “Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior”. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da pedagogia universitária**. Porto: CIIE/Livpsic, 2010, pp. 45-62.
- FLORES, M. A. **A indução no ensino: desafios e constrangimentos**. Lisboa: Editora do Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www.forgrad.br> [Acessado em agosto de 2009].
- HUGHES, Mark. “Los mitos em torno de las relaciones entre investigación y docencia em las universidades” In: BARNETT, Ronald (ed.) **Para una transformación de la universidad**. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, 2008.
- LE BOTERF, Guy. **De la compétence à la navigation professionnelle**. Paris: Éditions d’Organisation, 1997.
- LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica en la universidad**. La innovación en las aulas. Buenos Aires: Mino y Dávila Ediciones, 2009.
- MARCELO GARCIA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo, 182 p. **Tese de Doutorado** em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.
- RUIZ MAYOR, Cristina (Org.). **El asesoramiento pedagógico para La formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Universidade de Sevilla, 2007.
- _____. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO GARCIA, Carlos (org.). **El profesorado principiante. Inserción a la docencia**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

A APRENDIZAGEM DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA PROFISSÃO: CONSTRUINDO REDES DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Adriana Moreira da Rocha Maciel¹

INTRODUÇÃO

A aprendizagem dos profissionais atuantes na docência superior no Brasil tem acontecido predominantemente de maneira informal: uma somatória de experiências significativas vai constituindo as bases de uma profissão que está ligada epistemologicamente às ciências pedagógicas. Esse processo de “tornar-se professor universitário” se dará ao longo da carreira e no enfrentamento cotidiano dos desafios de uma profissão que se instaura com suas especificidades, sobrepondo-se à profissão de origem a qual se espera ensinar com expectativas de sucesso. (ISAIA, 1992, 2001, 2003; BOLZAN, 2005; MACIEL, 2000, 2009; MACIEL, ISAIA e BOLZAN, 2009).

Nossos estudos têm demonstrado que esse processo é marcado significativamente pela qualidade das relações pedagógicas e da partilha. Ao compartilhar experiências, conhecimentos e estratégias solucionadoras de problemas, o profissional docente vai [re] aprendendo a sua profissão e o modo de ensiná-la. Nesse processo de constituir-se docente, os profissionais, originários de bacharelado ou de licenciatura, vão transformando as concepções de docência que tinham inicialmente e apropriando-se de novos saberes que permitem adaptabilidade à nova profissão.

Uma questão que consideramos intrigante é “como se inicia esse processo de tornar-se professor universitário”? Portanto, o foco temático desse texto concentra-se na *entrada efetiva na docência superior*. Propomos que se pense o ingresso na profissão docente como momento importante da aprendizagem da docência superior. Nesse contexto, podemos também pensar as redes de formação como pré-configuração para uma ambiência docente positiva e oportunidade para a prática do profissionalismo interativo.

A matriz conceitual aqui esboçada para discutir essa temática integra três eixos conceituais: [I] *ambiência docente*; [II] *profissionalismo interativo* e [III] *rede de formação*, a partir dos quais se discute a potencialidade de mobilização

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação- Brasil
E-mail: adriana.macielrm@gmail.com

dos docentes ingressantes para o investimento em uma rede de formação como uma perspectiva de aprendizagem da docência universitária, em um processo social e singular, situado na e a partir do encontro entre o ensinar e o aprender no contexto das práticas pedagógicas universitárias.

A experiência ilustrativa de nossa argumentação, ora narrada, é um recorte expositivo das ações planejadas e desenvolvidas a partir da ideia de implantação de uma rede de formação e desenvolvimento profissional com ambiente presencial e virtual. A rede inicia em um trabalho de mérito coletivo, estimulada por um programa voltado à formação de um grupo representativo de docentes em início de carreira interagindo com docentes experientes que se motivaram à participação na constituição do primeiro grupo.

APRENDER A DOCÊNCIA É [INTER] AGIR!

O novo Século vem modificando os cenários da educação, sendo uma preocupação central as aprendizagens - envolvendo os processos de inclusão das *diversidades* e a incorporação crescente das *tecnologias da informação e comunicação*. A conjuntura do mundo do trabalho e do modo de vida contemporânea, inseridas as repercussões das mudanças sociais sobre a profissão docente (ESTEVE, 1992), exige-nos enquanto professores, independente de atuarmos na educação básica, profissional ou superior, que estejamos preparados para responder aos desafios do nosso tempo.

Seria muito pensarmos o profissional docente como um especialista em adaptar-se a essa demanda de [trans] formação, respondendo efetivamente como um inovador? Para Marcelo García (2011), o profissional docente contemporâneo seria um “*experto adaptativo*”, ou seja, um profissional preparado para aprender ao longo da vida e pronto para responder com alternativas inusitadas e com elevado nível de conhecimento e destreza, situados na realidade que se apresenta cotidianamente.

A aprendizagem docente na Educação Superior está voltada às atividades de ensinar uma profissão – que não é oferecida em um catálogo orientativo logo que se ingressa na docência universitária, um campo prático que não se define com generalidades, mas mergulhando em sua “complexidade”. A docência universitária e seus saberes revelam-se na problematização das práticas e relações pedagógicas, na troca das experiências, na busca dos conhecimentos e estratégias que permitam desenvoltura nas atividades da docência.

Para Cunha (2010), a docência universitária é concebida como uma atividade complexa, no que corroboram Marcelo Garcia (1999); Tardif (2002) e Lucarelli (2004). Entendemos essa complexidade a partir de algumas assertivas: o

exercício da docência universitária envolve condições singulares, que exigem uma multiplicidade de saberes (entre os quais, os saberes pedagógicos), competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações; o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais e, portanto configura-se como um trabalho essencialmente interativo; exige um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão; porque envolve atividades docentes com múltiplas demandas (ensino, pesquisa, extensão, gestão).

Esse processo exige do docente um modo de pensar a docência como profissão e de ingressar nela disposto a trilhar um caminho em busca da *resiliência profissional*, abraçando a docência em sua complexidade. Para Sousa (2009) a *resiliência profissional na Educação Superior* é uma capacidade potencial para o desempenho profissional, a partir da competência pedagógica e profissional dos formadores em interação entre si e com os formandos, para o desempenho profissional adequado e para estarem preparados para intervir no sentido da inovação e da transformação nos diversos contextos onde irá ocorrer a sua ação.

Tornar-se resiliente parece, pois, ser um desafio ao professor ingressante. Os ingressantes deverão desenvolver um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de reflexão, avaliação e aprendizagem sobre o seu modo de ensinar, melhorando continuamente o seu desempenho como formadores. Na atual configuração do mundo do trabalho, exigem-se pessoas e profissionais preparados para o aprendizado significativo ao longo da vida - prontos à leitura da realidade, ao questionamento investigativo e à busca de respostas.

Reafirmamos que as bases dessa construção estão nos primeiros anos de experiência docente, evoluindo para conhecimentos e destrezas que requerem dedicação constante. A pessoa/profissional disposta à adaptação tem maior disposição em transformar as suas competências para aprofundá-las e ampliá-las continuamente. Os novos professores, neste mundo altamente tecnológico, vêm-se confrontados, por um lado novos cenários em todas as instâncias sociais, inclusive para a educação, por outro a tradição que lhes servem como ponto de partida, ao buscarem em seus próprios professores as inspirações para a construção de seus modelos pedagógicos.

O perfil de professor que desponta nas sociedades informacionais de sucesso, na leitura de HARGREAVES (2001), aponta para a ideia de *professor catalisador*, sendo este definido pelo domínio de competências e desejo de cooperação, avançando passos significativos em direção à construção de autonomia com relação à tradição pedagógica perpetuada pela cultura da cátedra. Resumindo, tornam-se pró-ativos em uma autogestão do conhecimento e da qualificação,

reagindo e adaptando-se rapidamente às mudanças sociais e educacionais, em outras palavras, tornando-se resiliente para os novos cenários educativos.

A docência universitária torna-se cada vez mais uma questão estratégica para a sobrevivência e sucesso institucional. As políticas da educação superior, as reformas universitárias e as produções acerca do tema nesta primeira década do Século XXI, em nível mundial, têm demonstrado essa preocupação. Estaria começando a surgir uma consciência de que a docência existe como uma profissão e que, como tal, devemos aprendê-la?

OS MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR

A tematização do presente estudo: *o ingresso na profissão docente como parte importante da aprendizagem da docência superior* encontra ressonância nos achados de pesquisa sobre os movimentos construtivos da docência superior. (ISAIA; BOLZAN, 2007^a; 2007b; 2008; ISAIA, 2008). Esses movimentos envolvem a carreira do docente desde o seu preparo prévio, a entrada efetiva na mesma, as marcas da pós-graduação e a professoralidade. São momentos significativos, responsáveis pelas rupturas e oscilações que, ao serem enfrentadas pelos sujeitos, permitindo o aparecimento de novos percursos que podem ser trilhados pelos docentes, em suas trajetórias pessoais e profissionais.

O que estamos denominando neste estudo como *ingresso na docência universitária*, pode ser analisado a partir do segundo movimento construtivo da docência superior:

O segundo movimento envolve a **entrada na docência superior** na qual a característica mais marcante é a falta de preparação específica para este nível de ensino. Grande parte das escolhas é acidental na busca de iniciar uma atividade laboral após a graduação. Também evidenciamos a ausência de clareza sobre quais os rumos da atividade docente, uma vez que as exigências não são claramente explicitadas pelas instâncias institucionais (as chefias entregam o ementário e o docente precisa dar conta de realizar a aula sem qualquer tipo de auxílio para tal). (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 54).

Ao delinear a temática, concordamos com o pensamento de Gross e Romaná (2004), que insistem na ideia de que o período de inserção é diferenciado no caminho de “converter-se” em professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a contínua – tem um caráter distinto e determinante para um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

Temos identificado um padrão repetitivo de iniciação à docência universitária, reiterado na descrição do segundo movimento construtivo - *ingressar na instituição por convite, processo seletivo ou concurso público; apresentar-se à chefia imediata; receber a ementa, programa e indicações da sala e enfrentar sem muitas explicações o primeiro contato com estudantes universitários na posição de docente* - que tende a repetir-se em diferentes contextos, mesmo informais, quando se interpela os docentes a narrarem às primeiras impressões que tiveram sobre o ingresso na docência universitária.

Para Isaia; Bolzan (2008) a entrada na carreira docente ocorre de forma circunstancial para grande parte dos professores; aqueles que têm no magistério uma escolha pessoal apresentam um forte componente de envolvimento afetivo com a docência desde um período prévio, demonstrando *sentimentos docentes*, elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores. Algumas das percepções marcantes nessas pesquisas, acerca deste período envolvem: solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e à disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina; concentração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; inadequação para a docência, ou seja, falta de domínio de uma pedagogia para esse nível de ensino.

Acreditamos que esse ritual de ingresso poderá modificar-se, na medida em que as instituições tomarem consciência dos processos que deveriam suceder a seleção, nomeação e posse de profissionais que iniciam a carreira docente. Algumas questões educacionais poderiam ser esclarecidas no âmbito institucional e no acolhimento ao ingressante: o que se espera do profissional que deseja ensinar a sua profissão? Ele conhece satisfatoriamente o processo de formação de um profissional em sua área de atuação? Tem consciência do que seja participar desse processo como formador? Reconhece a existência e importância do conhecimento da Pedagogia Universitária e a necessidade de apropriar-se desse campo para construir-se formador?

Quase sempre as primeiras concepções são cunhadas em suas boas ou nem tão boas experiências como discentes ou, no caso dos licenciados, na docência no Ensino Básico. Estas analogias podem ser suspeitas em seus resultados, principalmente porque a docência universitária envolve os jovens e os adultos – com o seu modo próprio de aprender e de interagir no processo ensino-aprendizagem, em outras palavras, com uma história escolar e pessoal que precede a Educação Superior.

A questão de que não há uma instância de formação do professor universitário – já está posta para os estudiosos do tema. O fato de o profissional ter sido aprovado em concurso público, com prova didática, não ameniza o

contraste entre o seu pouco conhecimento acerca dos saberes da docência universitária e o saber reconhecido em sua área [padrão *qualis*], altamente valorizado em seu ingresso.

Esta realidade é retratada empiricamente nas avaliações institucionais que revelam a opinião dos discentes sobre o desempenho docente de seus professores, a despeito de serem ótimos pesquisadores. O que podemos observar, comumente, é a atividade docente fragmentada e os professores investindo na dimensão pesquisa, que lhes trazem maior retorno em seu plano profissional, embora na teoria se firme a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Os professores ingressantes passam por diferentes etapas. Salientamos, a exemplo de Isaia; Bolzan (2008) os momentos em que se iniciam os primeiros cinco anos de contatos com a realidade acadêmica, assumindo um papel profissional que lhe foi outorgado, mas para o qual terá que evoluir. A inserção demarca a transição de professores em formação para professor autônomo – condição, no entanto, que será construída no enfrentamento das condições sociais de mudança, que cada vez requerem profissionais que saibam combinar a competência com a capacidade de inovação.

Ao analisar o professor universitário na Espanha, Ruiz (2004) afirma que o professor ingressante em sua inserção profissional se encontra em um período de angústias, incertezas e inseguranças, independente do nível educativo. Também em seu país, o fato de não existir uma formação inicial para os professores universitários faz com que estes se sintam desconhecedores do campo conceitual que fundamenta a sua prática docente. Esse fato igualmente tem levado à imitação de outros professores com que tiveram e/ou mantêm contato e que se constituem modelos, fazendo com que sejam continuadores do estereótipo tradicional existente na docência universitária.

Outro aspecto que agrava esse quadro em nosso país, com a expansão do ensino superior e a elevada demanda por novos professores, refere-se às implicações de ambientes universitários que se encontram, ou em transformação ou em criação, agravando as dificuldades enfrentadas pelo professor ingressante que traz consigo modelos acadêmicos tradicionais. Muitas vezes o professor encontra dificuldade para enxergar neste mesmo contexto uma oportunidade de inovação e de co-participação na construção de uma universidade, principalmente quando o seu olhar está voltado com maior vigor para a pesquisa.

Instituições em construção principiam pelo ensino de graduação e isto pode ser frustrante em uma carreira planejada para outros horizontes. Como se

habitou, em alguns casos, a ver as dimensões da atividade docente de modo dissociado, a adaptabilidade a este ambiente instável poderá ficar comprometida. O comprometimento com as ações promotoras de autorrealização profissional envolve as instâncias gestoras e colegiadas, [re] dimensionando as expectativas que muitas vezes colocamos sobre os ingressantes – no sentido de que, imediatamente, possam assumir com autonomia o seu papel de docentes universitários e de construtores de novas perspectivas não somente para si, como para as suas instituições.

Queremos com isso dizer também que as situações inéditas que o professor ingressante está enfrentando, podem-se agravar quando a ambiência exterior não propicia elementos que permitam a superação de aspectos limitadores. Situações limitantes, como por exemplo:

1. Não dispor de tempo suficiente para participar de iniciativas de inserção e socialização (sobrecarga de encargos didáticos e tarefas);
2. Falta de reconhecimento pelos avanços conquistados (por não dispor do acompanhamento de um mentor ou pela desvalorização do ingressante no grupo profissional);
3. Critérios pouco claros de avaliação do estágio inicial, gerando inquietação profissional (situação que poderia ser amenizada com uma avaliação formativa e o apoio departamental);
4. Frustração das primeiras experiências pedagógicas pelo desconhecimento das funções reais de um professor universitário (docência como ensino, investigação, prática social e participação na gestão).
5. Ainda, o fato de muitas vezes o professor ingressante participar de um colegiado de pessoas que ainda não conhece sem uma acolhida pode também gerar tensão profissional e insatisfação com os colegas.

No isolamento típico do período inicial o professor muitas vezes coloca-se em dúvida e só irá ao encontro do coletivo ao constatar pontos de conexão, sobretudo humana. Podemos compreender o isolamento a partir do conceito de *geografias emocionais* (HARGREAVES, 2004). Este conceito refere-se às diferentes formas de aproximação ou distanciamento emocional, destacando-se as geografias pessoais. Exemplificando, não raramente podem ser identificadas diferenças cruciais entre professores, criando distanciamentos entre eles. Concluimos que pensar a ambiência docente e os elementos salutarres para dinamizá-la a favor do profissionalismo interativo pode ser uma forma de trabalhar as geografias emocionais. Essa dinâmica emocional pode ser facilitada, dificultada ou obstaculizada pela ambiência coletiva típica em cada unidade educativa.

OS EIXOS ANALÍTICOS DA TEMÁTICA

A compreensão do aprender docente aqui esboçada é representada por um constructo de três eixos interpretativos:

[I] Ambiência docente

Compreende-se a ambiência docente como sendo a unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas em que se exerce a docência sobre a atuação e o desenvolvimento profissional docente (MACIEL, 2000, 2008). A preocupação com a ambiência é igualmente uma preocupação com a aprendizagem dos formadores, uma vez que a sua responsabilidade é desenvolver uma prática formadora que permitam aos futuros profissionais sob a sua responsabilidade docente aprenderem a profissão. (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009).

O conceito de ambiência nasceu da nossa constatação de que muitas vezes a instituição universitária se organiza de tal modo que desencoraja a iniciativa individual e a partilha entre os professores (MACIEL, 2000). Acreditamos que um processo que já se inicia em uma cultura colaborativa tem a força para transformar perspectivas e romper com os modelos formativos iniciais da profissão de origem do professor ingressante, uma vez que poderá construir um *conhecimento compartilhado* (BOLZAN, 2002) e, efetivamente, formar-se no exercício da docência.

Podemos visualizar um entrelaçamento de situações cruciais no início da carreira. Dentre elas, o reconhecimento das condições objetivas que configuram o contexto institucional em que o sujeito está ingressando e que irão se [des]velando aos poucos. Outro aspecto refere-se às condições subjetivas do sujeito e o desafio a sua capacidade de resiliência frente aos desafios múltiplos que se lhe apresentam e que somente será construída no enfrentamento dessas situações. O profissionalismo, desenvolvendo o conhecimento da realidade e os sentimentos docentes em direção à geratividade poderão ser mediados em contextos de intersubjetividade e solidadriedade profissional.

O conceito de ambiência docente é importante para a compreensão de como se constituem as trajetórias formativas, considerando os marcadores que desde a inserção inicial na docência passam a influenciar nos movimentos construtivos e na gênese dos saberes docentes. Nesta dinâmica processual intrigam-nos quais os prováveis elementos que constituirão o *amálgama*¹ entre as duas referências profissionais: formação tecnocientífica e formação pedagógica.

¹ Segundo o Dicionário Eletrônico HOUAISS, *amálgama* significa “mistura de elementos diversos que contribuem para formar o todo” e *amalgamar* significa “mesclar”. Na utilização do termo amálgama pela química, temos como significado a “liga de outros metais entre si”. No sentido figurado, entende-se como “mistura, reunião ou ajuntamento de elementos diferentes ou heterogêneos, que forma um todo”. Na lingüística, atribui-se o termo à “fusão tão estreita de dois ou mais morfemas, que possibilita separar somente um segmento no plano da forma, embora possam ser identificados diversos significados no plano do conteúdo”.

Essas referências profissionais vão entrelaçando-se e solidificando-se ao longo do processo formativo e da carreira, constituindo-se como um elo integrador do sujeito na práxis pedagógica em diferentes contextos de atuação, fluindo na construção do profissionalismo interativo e da autonomia docente. *O amálgama de saberes* refere-se precisamente ao saber docente como a interconexão entre todos os conhecimentos que subsidiam a práxis pedagógica e que vão se constituindo no processo de adaptabilidade ao novo contexto profissional, o da docência.

A ambiência docente potencializa-se quando encontra um fluxo formativo favorável e o amálgama de saberes flui. Isto ocorre principalmente em um grupo docente operativo que se desenvolve em um contexto em que a práxis pedagógica de cada participante atua como célula que se auto-organiza. As diferentes células, amadurecidas, são malhas motivadoras de redes interativas, presenciais e virtuais. Enfim, são processos decorrentes de necessidades conscientemente constatadas pelos sujeitos, individual e coletivamente, em outras palavras, modos de ser profissionais.

[II] Profissionalismo interativo

O profissionalismo interativo tem como referência o conhecimento da profissão docente e das ciências que dão suporte epistemológico para a práxis educativa. Em outras palavras, um modo de constituir-se como parte de um grupo profissional operativo, que se articula com base em decisões coletivas, desenvolvendo culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa. Um modo de agir comprometido com a qualificação contínua pessoal, profissional e institucional, (MACIEL, 2000; 2006; MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009).

Para os professores ingressantes tornar-se interativo, neste nível de profissionalismo, exigirá uma inserção na docência como meta do seu projeto de vida/profissional. Tornar-se um professor catalisador pode levar a este patamar, bem como tornar-se resiliente e buscar a autoformação, assumindo o compromisso com a sua prática e com a própria profissão docente.

Outro aspecto que merece ser analisado é que o professor ingressante será posto em determinada cultura profissional, a qual poderá não ter conhecimento prévio ou já estar adaptado de forma passiva. Culturas colaborativas constituem-se exceção, quando deveriam ser a regra. O acolhimento do ingressante em meios colaborativos permite o fluir da singularidade da pessoa, em uma chegada bem-vinda ao grupo já existente. Os novos professores aprendem e interiorizam, no período de iniciação, os conhecimentos, os modelos, as normas, os valores, as condutas pedagógicas, etc., que caracterizam a cultura docente e acadêmica na qual deverão se integrar.

Nesse período de inserção na prática profissional o espírito de socialização poderá se produzir com maior intensidade, conforme a acolhida dos pares e a receptividade dos estudantes apóiem o desenvolvimento do sentimento de pertença ao novo ambiente. Em outras palavras, se a ambiência exterior vir ao encontro das expectativas do sujeito. Os primeiros anos de docência representam um momento singular de aprendizagem do ofício de ensinar e, especialmente, no contato com os estudantes nos ambientes áulicos², caracterizando as condições para uma autêntica formação profissional para ambos, docente e estudantes.

O profissionalismo interativo, em outras palavras, pode ser gerador de redes ao envolver decisões coletivas sobre a complexidade de fatores que constituem o exercício da profissão docente no contexto próximo e global e o diálogo permanente com outras instituições e com a sociedade de um modo geral.

[III] Rede de formação

Esse conceito relaciona-se com *redes interativas*, tecidas intencionalmente por meio de práticas pedagógicas universitárias dinamizadas pela investigação-formação como modo próprio do grupo operativo conduzir-se em sua [auto] constituição. As redes interativas são imprescindíveis e podem ser tecidas intencionalmente por meio de comunidades de prática pedagógica universitária, com papel fundamental em atividades e enlaces que podem vir a consolidarem-se como redes de formação (MACIEL, 2000; 2006; 2009).

Para Imbernón (2011), a potencialidade das redes, consiste no fato de que

a inovação, a geração de um novo conhecimento e a aprendizagem não são necessariamente um processo individual, nem unicamente um processo institucional de planejamento, mas são também resultado da interação social, da colaboração entre seus membros, em grande medida espontânea e não planejada, ou da interação entre profissionais que atuam no mesmo contexto ou em contextos diferentes, o que é fundamental na educação (p.21).

Uma questão vem sendo esboçada e acentua-se ao refletir-se sobre o ingresso na profissão: “Se aprender a ser professor é um processo social e singular, em que se aprende com os outros, como promovê-lo intencionalmente, em redes interativas com foco em áreas específicas do ensino? A questão indica a necessidade de que os professores tornem-se conscientes de seus processos de aprendizagem, reflitam coletivamente sobre os mesmos, ao mesmo tempo em

²Compreendemos por ambiente áulico os contextos em que se dão as relações pedagógicas entre os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, podendo designar contextos presenciais ou virtuais.

que percebem que o aprendizado de ser docente percorre diferentes caminhos, em movimentos cujos significados vão construindo a docência.

A mobilização dos professores para a formação e o desenvolvimento profissional em rede apresenta potencialidades para que seja estabelecida uma ambiência institucional propícia ao profissionalismo interativo. Contrariamente, a oficialização de um programa que se lança de cima para baixo diminui as possibilidades da criação de uma nova cultura de interformação em que se investem todas as competências, individuais e coletivas.

A territorialização da formação por seus próprios atores é a própria justificativa de uma rede de formação organizada por um parceria positivo, em que as diferenças individuais não são anuladas.

O território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios. A formação contínua é uma oportunidade para que se instalem dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais. (NÓVOA, 1992, p.30).

Uma rede de formação, enfim, apresenta múltiplas perspectivas: a aprendizagem colaborativa, articulando a ideia de reforçar os dispositivos de interatividade e colaboração profissional; a concepção de espaços/lugares coletivos de trabalho, configurando uma ambiência formadora e qualificadora; a promoção de experiências educativas coerentes e inovadoras.

CICLUS - UMA REDE EM CONSTRUÇÃO VOLTADA À APRENDIZAGEM DOCENTE

A Universidade como contexto institucional é um cenário complexo e multidimensional no qual repercutem as mudanças sociais e influências de todo tipo. Conseqüentemente, a *gestão universitária* é desafiada a *transitar em um duplo espaço de referência* ao traçar políticas e estratégias rumo à melhoria da qualidade de suas ações, compreendendo o quanto se encontra imbricado *o mundo universitário interno e o espaço externo*. No Brasil, os últimos anos têm sido movimentados pela ideia de expansão e inteirorização da Educação Superior.

Desde 2007, essa ideia vem sendo delineada pelo REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais³, estimulando

³ Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>

as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para a proposição de projetos inovadores. O Programa de Apoio tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Como política governamental brasileira, prevê a adoção de uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Os expressivos números da expansão, iniciada em 2007 e com previsão de conclusão até 2012 envolvem o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos e o combate à evasão. As dimensões do REUNI apontam ainda para uma excelência pedagógica:

- *Reestruturação Acadêmico-Curricular* [revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; reorganização dos cursos de graduação; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e previsão de modelos de transição, quando for o caso];
- *Renovação Pedagógica da Educação Superior* [Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo];
- *Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação* [Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão qualitativa e quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior].

A Instituição Federal de Educação Superior (IFES) em que exercemos a docência aderiu ao programa REUNI e no seu Projeto de Expansão e Qualificação Universitária⁴, deixa explícita a necessidade de “formação pedagógica continuada do corpo docente da instituição” e a indicação do Programa denominado CICLUS⁵ como uma possível resposta a essa demanda. A comissão de implantação do Programa CICLUS atuou motivada pelo aumento do quadro docente e das demandas já levantadas de qualificação da ação pedagógica.

⁴ As referências são citações da Proposta de adesão da Universidade Federal de Santa Maria ao REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, versão final, conforme Parecer ad hoc aprovado pela Ata da 676ª sessão do Conselho universitário, em 05/12/2007. Disponível em http://sucuri.cpd.ufsm.br/docs/reuni/PROPOSTA_REUNI_UFSM.pdf

⁵ Na proposta de adesão ao Reuni, esboçava-se uma concepção do CICLUS como emergente da noção fundamental do movimento, da circularidade e da descontinuidade dos fenômenos sociais, opondo-se à linearidade, a acumulação e a inércia presente nas instituições, em especial na produção do saber universitário. Considerava-se que um dos principais efeitos do pensamento tradicional sobre saber e conhecimento se traduz na idéia de que existem experts com formação esgotada em áreas especializadas. O movimento presente no CICLUS apontava para a idéia de que a aprendizagem não tem marco no tempo e nenhum título é capaz de dotar saber a ninguém.

O Programa CICLUS foi delineado com foco na formação e no desenvolvimento profissional para a docência e gestão acadêmica, propondo ações voltadas à construção das pedagogias universitárias nas diferentes áreas, buscando contemplar as especificidades dos processos formativos e apoiar o docente/gestor universitário em seus movimentos construtivos. O planejamento das ações dependeria da mobilização da comunidade universitária, uma vez sensibilizada para ações pedagógicas inovadoras, considerando o contexto de mudanças em cada campo profissional e os interesses e as trajetórias dos sujeitos que fazem a Universidade Federal de Santa Maria. O processo inicial de discussão das ideias de formação e desenvolvimento profissional exigiria um trabalho sistemático de organização em cada unidade de ensino e cursos, articulando os segmentos da comunidade acadêmica.

Considerando as urgências da instituição, o Programa CICLUS priorizou a acolhida e o engajamento dos novos professores, alguns ingressantes também na profissão docente e/ou na educação superior. Isto demandaria um processo amplo de educação permanente, significando ações compartilhadas a partir das interações possíveis nos microssistemas formativos (unidades de ensino, cursos, turmas de estudantes, grupos, etc.).

No primeiro momento participaram ativamente da programação em torno de vinte e cinco (25) docentes das diferentes unidades de ensino: escolas técnicas federais vinculadas à UFSM; unidade descentralizada (graduação tecnológica); Centros de Artes e Letras, Tecnologia, Ciências Sociais e Humanas, Ciências da Saúde e Educação. Esboçava-se um novo cenário institucional e seria preciso compreendê-lo no eixo de seu processo evolutivo.

Em novos cenários educacionais surgem permanentemente desafios para os quais se faz urgente encontrarmos, coletivamente, novos modos de pensar, sentir e agir no cotidiano das ações pedagógicas. Isto significa o próprio mergulhar na realidade com que lidamos. Lembrando Paulo Freire:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, aquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. (FREIRE 1979, p.21).

O processo de tomada de consciência e de decisões frente à complexidade do cenário em que nos encontramos e atuamos como protagonistas levou-nos a considerar alguns aspectos pontuais para o delineamento de um programa de

formação e desenvolvimento profissional: mudanças geradas em um mundo globalizado; ruptura com os velhos modos de relacionar-se com o conhecimento, com a profissão docente e com o modo de exercê-la; tecnologias da informação e comunicação (TICS), implicando em novos modos de ensinar e aprender; qualificação docente como exigência e critério avaliativo das IES, dos cursos e dos profissionais docentes; demandas à ação docente, apontando para a ação pedagógica renovada e, conseqüentemente, para a qualificação docente.

Acreditamos que programas como o CICLUS devem partir de decisões coletivas e da aspiração a um lugar ainda por ser construído: o profissionalismo interativo, como trajetória partilhada por docentes, gestores e estudantes, em culturas colaborativas de apoio mútuo, refletindo o compromisso com o aperfeiçoamento contínuo da Instituição, o diálogo permanente, construídos em processos reflexivos e ações que abraçassem outras instituições e a sociedade de um modo geral, sem desconsiderar as contradições emergentes da realidade vivida.

Consideramos necessário lembrarmos dos dilemas-contradições (ZABALZA, 2004), decorrentes da organização de propostas de formação pedagógica. Para o autor, ao perguntarmos o sentido e a relevância da formação do professor universitário, que tipo de formação deveria ser ofertado e a melhor orientação a ser dada para essa formação, surgem os dilemas-contradições que podem ser elementos dificultadores da organização.

Poderíamos, ainda no sentido dos dilemas-contradições, ressaltar as condições objetivas e subjetivas em que se exerce a docência nesse contexto instável. A superação destes elementos exige caminhar em direção a um equilíbrio dialético entre os pólos, sob risco de invalidar o desenvolvimento das propostas. Um passo importante na superação das situações-limites é a consciência institucional de que tais programas são necessários e que contribuem individualmente e para a excelência pedagógica do trabalho coletivo. As condições estruturais para desenvolvê-los são conquistas decorrentes dessa compreensão coletiva.

Destacamos também a necessidade de mediação qualificada na articulação pedagógica desses programas, com a atuação de profissionais docentes de diferentes áreas do conhecimento com interesse e conhecimento pedagógico para atuarem junto aos colegas. Também a necessidade de estruturação de uma Rede de Formação e Desenvolvimento Profissional, presencial e virtual, contando, se possível, com um ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA). Assim, prospectivamente, o programa pode gerar uma rede de formação, em que os profissionais docentes se influenciam mutuamente e constroem um modo próprio de conduzir-se em processos de investigação-formação (MACIEL, 2010).

Um programa do tipo do CICLUS promove uma ambiência docente positiva para o desenvolvimento profissional e pode ser estimulada em grupos interativos, mediados pelos saberes docentes em ação, voltados à melhoria das práticas pedagógicas, ao desenvolvimento dinâmico dos currículos formativos, tanto dos estudantes, quanto dos formadores. Em outras palavras, desenvolvem como centro convergente de interesse e motivação, a inovação pedagógica, delineada, construída e consolidada pelo envolvimento e partilha em cada contexto formativo, trabalhando a autonomia pedagógica nas especificidades de cada área do conhecimento e de formação profissional.

Nesse contexto propício ao profissionalismo interativo, observamos o fluir de um movimento em que o amadurecimento profissional docente permita a tomada de consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira e na [inter] atividade. Desse modo, torna-se importante um domínio a partir da área específica do conhecimento e dos saberes de como ensiná-la. Ainda, estratégias de ensino específicas ao compreender como os estudantes aprendem e como apoiá-los nesse processo, o que mobiliza à constante [re]organização do trabalho formativo.

Na primeira problematização e sistematização do programa CICLUS foram levantados pelos docentes participantes como desafios para a ação docente:

- O impacto da sociedade da informação e da comunicação na docência universitária – o professor como um comunicador; o processo ensino-aprendizagem - somos todos aprendentes? Como o sujeito aprende? Dinâmicas/ metodologia do ensino; Mundo psicocultural no qual atuamos – que contexto é esse?
- Quem são os estudantes com os quais trabalhamos?
- O currículo - teoria e prática; políticas públicas - legitimação, diretrizes curriculares, projeto político pedagógico; questões de gestão- coordenação de curso, chefia de departamento.
- Como trabalhar temáticas atitudinais e valorativas?
- A atuação no ensino, pesquisa e extensão - como conciliar a sobrecarga das funções de professores, pesquisadores e de extensionista?
- Construção de relações dialógicas entre professores e estudantes, entre professores e professores.
- Iniciativas bem sucedidas na docência.
- O bem-estar do professor - cuidados com a saúde, como evitar o estresse, etc.

As temáticas sugeridas desenvolveram-se de modo dinâmico, com atividades variadas e com o apoio de um AVEA, neste caso, o *moodle*. O grupo decidia como trabalhar e com quem contar no apoio à atividade, prestigiando-se as expertises do

próprio grupo para dinamizar a atividade, dentre outras estratégias. Enfim, a opção de construir o Programa CICLUS de com a escolha efetiva dos sujeitos nele envolvidos e nas relações de partilha encontrou o respaldo nessa turma pioneira.

Os primeiros resultados das atividades desenvolvidas na Rede demonstraram docentes interessados na perspectiva de aprender a docência e de [inter] agir com colegas nesse processo de aprendizagem. Envolveram-se na proposta, embora não se tenha conseguido uma mobilização significativa do professorado como um todo. Para os idealizadores do Programa, estava demonstrada a sua pertinência e viabilidade.

Decidimos narrar o recorte de uma caminhada, em homenagem a todos que partilharam conosco esse caminho: dirigentes, professores, funcionários, formadores, estudantes. Hoje nos encontramos em uma volta deste CICLUS, talvez um momento crucial para que nos movimentemos para frente e para o alto. Continuamos a compreender que a sensibilização e mobilização docente é um processo, boa parte dependente da ambiência institucional.

Incluímos nessa reflexão a importância de efetivarmos políticas e diretrizes que considerem a dimensão da qualidade da ação pedagógica, assunto olvidado no panorama acadêmico, a despeito da necessidade do mérito pedagógico desenvolver-se *articulado* ao mérito científico. A legitimação dessa perspectiva concretiza-se na avaliação docente, com relação à consistência da produção, da participação e coordenação de projetos e redes pedagógicas, da atividade e criatividade didática, da produção de material pedagógico e, sobretudo, do estilo interpessoal ao dinamizar a ação pedagógica.

Concluimos provisoriamente sublinhando a ideia da pertinência das redes de formação, malhas cognitivas tecidas a partir da interatividade entre os participantes, cujos elos motivacionais são alimentados pela identidade comum (nós). Como apoio às práticas e teorias decorrentes é um caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica, permitindo o lugar da escuta sensível e da construção de autonomia do professorado, com especial destaque aos docentes ingressantes na educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. O conhecimento e a estrutura globalizantes do currículo. In: ANASTASIOU, L. e ALVES, L. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVALLE, 2003.

BOLZAN, D. P.V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

- FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCÍA, C. **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008, pp. 59-98.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GROS, B. ROMANÁ, T. **Ser professor**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- HARGREAVES, A. O Ensino como profissão paradoxal. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed. Ano IV, N°. 16, fev/abr, 2001, pp. 13-18.
- _____. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Como as tecnologias transformam (ou não) a educação. **Revista Pátio**. Porto Alegre, Ano XIV, N° 56, Novembro 2010 / Janeiro 2011, pp. 19-23.
- ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente: Sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVERSINI, E. ; PERES, B. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, V. 2, p. 618-635.
- ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Ciclos de vida profissional docente: movimentos construtivos da docência universitária. In: **Anais IV Congresso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa**, Universidad Nacional de Comahue, Argentina, 2007a. pp.1-13.
- _____. Construção da Profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007b, pp. 161-177.
- _____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, Brasília, Vol. 14, N° 26, jan.-jun, 2008, p. 25-42. Disponível em <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/?page=artigos/n26/n26>.
- _____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos a a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPURS, 2009a, p.121-143.
- _____. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. in: ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V.MACIEL, A.. M. R. (Orgs.).

Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009b, p.163-176.

MACIEL, A. M. R. ; ISAIA, S. M. A. ; BOLZAN, D. V. . Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. ISSN21758484. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. **32ª Reunião Anual da ANPED.** Sociedade, cultura e educação: novas regulações?.. Belo Horizonte : UFMG, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5457--Int.pdf>

MACIEL, A. M. R. Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta. Campinas, UNICAMP, 2000. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. Verbete. In: MOROSINI, M. (Coord.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário. 1ª Ed., V. 02, Brasília: INEP, 2006, p.387.

_____. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P.V. (Org.). **Pedagogia Universitária: Desenvolvimento Profissional Docente.** 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 01, p. 281-298.

_____. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans) formativa. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D. P. V. MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior.** 1ª ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, v. 01, p. 63-77.

MACIEL, A. M. R. Aprendizagem docente na educação superior: construindo redes de formação. **Anais do XV ENDIPE.** Belo Horizonte: UFMG, 2010. [CD-ROM disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>]

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Utilizando casos para un aprendizaje constructivista en e-learning. In: MARTINEZ, J. et allí. **Prácticas de e-learning.** Barcelona, Ediciones Octaedro, 2006, pp. 163-175.

_____. Políticas de inserción a La docência: de eslabón a In: MARCELO GARCÍA, C. **El profesorado principiante.** Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008, pp. 59-98.

_____. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe** (PREAL). Serie Documentos N° 52, Santiago do Chile, marzo, 2011. Disponível em: <http://www.preal.org/PublicacionN.asp>

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RUIZ, C. M. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO GARCÍA, C. **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008, pp. 177-210.

SOUSA, C. S. Resiliência na Educação Superior. In: ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 65-100.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Moreira da Rocha Maciel

Doutora em Educação pela UNICAMP, professora na Universidade Federal de Santa Maria, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Tem experiência docente na Educação Básica, Profissional e Superior. Atuou como gestora em instituições de educação superior. Professora pesquisadora da CAPES/UAB. Líder do Kosmos - Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional. Membro do GTFORMA, do GPFOPE e da Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior – RIES. Suas principais temáticas de pesquisa envolvem a docência e discência na educação profissional, tecnológica e superior; docência, tutoria e discência na educação a distância; ensino e aprendizagem em ambientes virtuais (AVEA); redes de formação e desenvolvimento profissional.

Cleoni Maria Barboza Fernandes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio grande Do Sul, docente do programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa “ A constituição do campo de saberes do professor em formação e membro da Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior (RIES). Principais temáticas de estudo: Formação de professores, ensino superior, profissionalização docente e pedagogia universitária.

Denise Balarine Cavalheiro Leite

Ébolsista produtividade em pesquisa do CNPq - Nível 1B. Concluiu Pós-Doutorado no Centro Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, doutorado em Ciências Humanas e mestrado em Educação, ambos pelo Programa de Pós-Graduação Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Docente Permanente Convidada, credenciada, Professor Titular Aposentado da UFRGS, Consultora ad hoc do CNPq, CAPES, INEP/MEC, Fapergs, ANPCYT, Argentina, CSE, UDELAR, Uruguay., Pesquisador GT Universidad y Sociedad CLACSO, Membro do grupo de pesquisadores do - Consortium Of Higher Education Researchers. Foi membro Comitê CAPES área Educação, Consultor CONAES-MEC/INEP, e SGTES/DEGES, Ministério Saúde. Os temas mais frequentes de sua produção científica são: Universidade e Educação Superior, Avaliação Institucional, Avaliação Participativa, Inovação e Pedagogia Universitária.

Doris Pires Vargas Bolzan

Professora na Universidade Federal de Santa Maria, atua no Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado. É bolsista Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa “Formação de professores e Práticas Educativas: educação básica e superior”-GPFOPE e vice-líder do Grupo de Pesquisa “Trajetória de Formação”-GTFORMA. Membro da Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior – RIES. As temáticas de pesquisa recorrentes em seus estudos são: formação inicial e continuada de professores, aprendizagem docente, construção do conhecimento pedagógico compartilhado, leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e alfabetização em diferentes níveis de ensino, professoralidade.

Elizabeht Diefenthaler Krahe

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vinculada a linha de pesquisa, Teoria e Prática. Dedicou-se a pesquisar a área da formação de professores e a pedagogia universitária.

Hamilton de Godoy Wielewicksi

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria. Seus interesses de pesquisa voltam-se para a formação inicial e continuada de professores, envolvendo questões tais como os processos formativos, novas tecnologias de comunicação e complexidade dos contextos educacionais, bem como no âmbito das políticas públicas para a educação em seus distintos níveis.

Luis E. Behares

Professor Titular e Diretor do *Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad de la República, UdelaR, Montevideo, Uruguay)*. É docente em Regime de Exclusividade para a Pesquisa desde 1987. Faz parte da *Comisión Sectorial de Investigación Científica* de Uruguay em representação das áreas humanísticas e sociais. É Diretor da Linha de Pesquisa “Ensino Universitário” da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* de UdelaR. Integra os comitês acadêmicos dos programas de pós-graduação em Psicologia e Ensino Universitário. É representante de UdelaR

no *Núcleo Educação para a Integração da Associação de Universidades “Grupo Montevideo”* (AUGM) desde 2003, em cujo contexto é atualmente Coordenador do *Programa de “Políticas Educativas”* e Editor Científico da *Revista Políticas Educativas*. É assessor do *Consejo Directivo Central da Administración Nacional de Educación Pública*.

Maria Isabel Cunha

Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFPel. Doutora em Educação pela Unicamp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, pedagogia universitária e avaliação institucional.

Maria Inês Côrte Vitória

Possui Graduação no Curso de Letras - Licenciatura Plena - Português/ Espanhol, pela PUCRS; Especialização em Redefinição de Currículo nas Séries Iniciais, pela FAPA; Doutorado em “Reformas e Processos de Inovação em Educação”, pela Universidad Santiago de Compostela - Espanha. Atualmente é professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: Letramento; Alfabetização; Produção escrita.

Maria Estela Dal Pai Franco

É professora titular da UFRGS, coordenadora do Grupo de Estudos sobre Universidade Inovação e Pesquisa GEU, pesquisadora-membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, membro fundador e coordenadora na UFRG da RIES/PRONEX/Observatório da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política e Administração da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, administração da educação, universidade, pesquisa e ensino superior.

Maria Manuela Esteves

Doutoramento em Ciências da Educação na área de especialidade em Formação de Professores. Mestrado em Ciências da Educação na área de Análise de Organização do Ensino. Licenciatura em História. Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

de Lisboa – docência na licenciatura e no mestrado em Ciências da Educação; docência no curso de estudos avançados visando o doutoramento, na área de especialidade de Formação de Professores; docência no mestrado em Ensino da universidade de Lisboa (formação de professores do 3º ciclo do ensino secundário). Projetos de investigação na área de pedagogia universitária: coordena “A problemática educacional em Portugal e no Brasil: desafios teóricos e práticos da pedagogia universitária”.

Marília Costa Morosini

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É Bolsista Produtividade em Pesquisa 1 do CNPq. Professora aposentada da UFRGS. Doutora em Educação pela UFRGS e pós-doutora pela Universidade do Texas. Coordenadora da rede UNIVERSITAS, da RIES e do Observatório de Educação Indicadores de Qualidade do Ensino Superior. Tem experiência na área de Fundamentos da Educação, atuando em: educação superior, formação de professores, internacionalização da Educação Superior, Mercosul e estados de conhecimento.

Miguel Zabalza

Miguel Zabalza é Doutor em Psicologia pela Universidade Complutense de Madrid e Professor Catedrático da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela. Tem desenvolvido uma intensa atividade docente e de investigação na área do Currículo. Atualmente é membro da Comissão de Qualidade da Universidade de Santiago de Compostela, Diretor do Plano Nacional de Avaliação da Formação docente dos professores universitários nas universidades espanholas e Presidente da Associação Ibero-americana de Didática Universitária.

Pedro Gilberto Gomes, SJ

É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especialista em Teologia pela Pontifícia Universidad Católica de Santiago, mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Jornalismo e Editoração, atuando principalmente nos seguintes temas: comunicacao, comunicação cristã, comunicação, cultura e mídia. Exerce o cargo de Pró-

Reitor Acadêmico da Unisinos e é Diretor da Editora da mesma Universidade. É membro da Equipe de Reflexão de Comunicação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Ricardo Rossato

Atualmente é professor titular das Faculdades Palotinas, Professor da Faculdade Metodista de Santa Maria, Membro de corpo editorial da Revista de Ciências Humanas (Frederico Westphalen) e Membro de corpo editorial da Percursos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: População, Política, Demografia, Brasil.

Silvia Maria de Aguiar Isaia

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado e doutorado, da Universidade Federal de Santa Maria e do Mestrado Profissional em Ensino de Física e Matemática do Centro Universitário Franciscano. É bolsista Produtividade em pesquisa 2 do CNPq Líder do Grupo de Pesquisa: Trajetórias de Formação - GTFORMA, membro fundador e coordenador na UFSM da RIES/PRONEX/Observatório da Educação. Suas principais temáticas de pesquisa envolvem a trajetória pessoal e profissional de professores do Ensino Superior.

Valeska Fortes de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-graduação em dedução, mestrado e doutorado da Universidade federal de Santa Maria. É bolsista Produtividade em pesquisa 2 do CNPq. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social - GEPEIS e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário, Educação e Memória da UFPEL-RS. Desenvolve pesquisas e projetos de formação nas temáticas: Imaginário social, Educação Básica e Superior, Formação Inicial e Continuada. Pós-Doutora em Ciências da Educação (2007) pela Universidade de Buenos Aires (Argentina). Participa do Convênio CAPES-GRIECE entre Brasil e Portugal representando a Universidade Federal de Santa Maria, realizando missões de trabalho nas Universidades de Lisboa e do Porto, em Portugal sobre Pedagogia Universitária, coordenado no Brasil, pela Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha.

Valquiria Linck Bassani

É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1B. Possui graduação em Farmácia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado em Farmácia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado em Bases Physico Chimiques/Innovation Pharmaceutique - Université de Montpellier I. Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, faz parte do corpo editorial de periódicos tais como Journal of Drug Delivery Science and Technology (Paris) e Die Pharmazie (Berlin). Tem experiência na área de Farmácia, com ênfase em Farmacotecnia, atuando principalmente nos seguintes temas: Complexação de moléculas bioativas com ciclodextrinas, tecnologia de fitoterápicos particularmente com as espécies *Achyrocline satureioides* e *Ilex paraguariensis*.

