

**UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**  
**INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JOAMAR ZANOLINI NAZARETH**

**MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS PARA O SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:  
UM ESTUDO DO CONHECIMENTO SOBRE PROCESSOS INSTITUCIONAIS**

**Uberaba, MG**

**2011**

**JOAMAR ZANOLINI NAZARETH**

**MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS PARA O SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:  
UM ESTUDO DO CONHECIMENTO SOBRE PROCESSOS INSTITUCIONAIS**

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

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Uberaba, MG

2011

Catlogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central

UNIUBE

**Nazareth, Joamar Zanolini**

N236m      Movimentos construtivos para o ser professor universitário: um  
estudo do conhecimento sobre processos institucionais / Joamar Zanolini  
Nazareth. – Uberaba, 2011

107 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa  
de Mestrado em Educação, 2011.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

1. Professores–Formação. 2. Prática docente–Formação. 3. Pesquisa.

Joamar Zanolini Nazareth

MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS PARA O SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:  
UM ESTUDO DO CONHECIMENTO SOBRE PROCESSOS INSTITUCIONAIS

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

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 21 de dezembro de 2011

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes  
Universidade de Uberaba – UNIUBE  
Presidente da banca - Orientadora

Profª Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
Membro titular

Profª Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira  
Universidade de Uberaba – UNIUBE  
Membro titular

Dedico este trabalho a

Cimarli

Lívia

Taciano

e Silas,

que representam o esteio e suporte para  
singelas realizações.

Singelas, porém, dedicadas

e construídas com muito amor...

Sempre!

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Marlene, presença e carinho decisivos para seguir meus caminhos e jamais parar na busca de meus objetivos; ao meu pai, João, *in memorian*, que sempre demonstrou satisfação nas vitórias e não mediu esforços para que minha vida fosse menos árdua do que a dele.

À minha esposa Cimarli, que pacientemente é o incentivo para que eu não ceda ante os desafios de meus estudos.

Aos filhos Lívia, Taciano e Silas, inspiração constante de meus dias.

À estimada orientadora Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, pela imensa dedicação e habilidade ao construir um conhecimento em diálogo, contribuindo para a minha formação.

Aos professores do Mestrado em Educação da UNIUBE por compartilharem seus conhecimentos comigo e demais colegas.

Aos colegas de turma do Mestrado em Educação, companheiros de estudos, os quais me deram uma lição de perseverança para cursar um Mestrado de alto nível quanto o que fizemos.

Às professoras Marisa Lomônaco de Paula Naves e Vania Maria de Oliveira Vieira pelas contribuições durante o exame de qualificação.

[...] é necessário tomar como base os processos instituídos para encontrar neles a possibilidade de fazer surgir novas formas de “ser” e “fazer”. Mas, para tomarmos como base os processos instituídos, é necessário conhecê-los, analisá-los, refleti-los...

Dulcinéa Rosemberg

## RESUMO

Esta dissertação integra-se à linha de pesquisa Cultura e Processos Educativos e ao Projeto “A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste”. Como tal, o autor participa da Rede de Pesquisadores sobre os Professores do Centro-Oeste – REDECENTRO. Parte-se do pressuposto de que muitos são os fatores que interferem na possibilidade de mudança da escola, mas quem concretiza essa mudança é o professor, figura chave no processo educativo. Reconhecendo essa importância, muitos pesquisadores têm procurado produzir conhecimento sobre o docente. No entanto, quando se pretende alterar a prática pedagógica torna-se fundamental não só investigar e escutar o professor como também tentar construir um corpo teórico que fundamente estas novas práticas. Para tanto ressaltamos a importância de identificar e estudar na produção das teses, a voz do professor e trabalhar na construção desse arcabouço que se possa constituir como base das suas ações. Há um acúmulo de experiência e de conhecimento criado nas universidades brasileiras em relação à formação de professores em diferentes níveis e tipos que merece ser (re)conhecido, organizado e sistematizado, pois poderá oferecer aporte e referência para outras instituições que do mesmo modo atuam na formação do docente e, no caso do interesse deste trabalho, especialmente do professor do ensino superior. Nessa ótica, escolheram-se como tema central deste estudo os processos educativos institucionais de formação pedagógica de professores universitários, e, como objeto, o conhecimento construído em teses sobre essa temática, no período 2005-2009. Os objetivos definidos são: mapear os processos institucionais de formação continuada pedagógica dos professores de ensino superior, identificar seus resultados e em que condições essa formação é considerada exitosa. Para alcançá-los, em uma abordagem qualitativa, optou-se pelo estudo do estado da arte, analisando teses do Banco de Teses da CAPES por meio de uma leitura integral das mesmas e o preenchimento de uma ficha, instrumento elaborado pelos pesquisadores da REDECENTRO. Mediante tais procedimentos, sem qualquer pretensão de generalização ou de representatividade numérica, buscaram-se respostas às indagações: como as universidades pesquisadas oferecem a formação pedagógica continuada a seus docentes? O que os pesquisadores destacaram a respeito desses processos institucionais? Quais os resultados alcançados? O que os estudiosos dizem sobre as condições para uma formação que propicie mudanças na prática pedagógica? Como referenciais teóricos, dialogou-se com Cunha e Broilo (2008), Cunha (1998) e Rosemberg (2000) em relação às questões sobre formação pedagógica; Boaventura Santos (2004) constituiu aporte para refletir sobre a universidade no século XXI; os temas pertinentes à docência universitária foram estudadas em Morosini (2008) e Pachane (2003). O desvelamento das pesquisas mostrou que as ações mais presentes são as relacionadas à promoção de cursos de pós-graduação *lato sensu*; as mudanças na prática são sentidas em graus variáveis, conforme o envolvimento dos docentes nos processos institucionais de formação; a obrigatoriedade ou não de participação dos professores nos programas mostrou-se a questão mais polêmica; no levantamento das teses observou-se que ainda é pequeno o número de pesquisas que investigam os processos institucionais de formação, no que se aproxima das conclusões de outros estudos no campo de educação: a de que o professor universitário é ainda pouco investigado nos Programas de Pós-graduação da área.

**Palavras-chave:** Educação. Professor universitário. Processos educativos institucionais. Formação pedagógica continuada.



## ABSTRACT

This essay is integrated to the research line Educational Processes and Culture and to the project “The academic production on professors: interinstitutional study of the Central-Western Region. The author participates in the Researchers’ Net on the Central-Western professors – REDECENTRO. It is assumed that there are many factors which interfere in the possibility for the school to change, however it is the professor who realizes this change possible, a key figure in the educational process. As such importance, many researchers have tried to build some knowledge on teachers. Nevertheless, when it is intended to modify the pedagogical practice, it is essential not only to investigate the teacher and listen to them as well as trying to build a body of theory that justifies these new practices. To this end we emphasize the importance of identifying and studying the production of theses, the teacher's voice and work on building this framework that may be incurred as a basis for their actions. There is such accumulation of experience and knowledge carried out in Brazilian universities on teachers’ formation in different levels and types that deserve to be known and recognized, organized and systematized, since it may offer support and reference for other institutions the same way they perform in the teacher formation and, in this study case, specially the graduation professor. On this view, the institutional educational processes of pedagogical formation of graduation professors were chosen as main subject of this study, and the built knowledge in theses on this theme in the period of 2005-2009 was chosen as the object. The defined aims are to map the institutional processes of prolonged pedagogical formation of graduation professors, to identify their results and in under which conditions this formation is considered successful. To reach these goals in a qualitative approach, the state of the art was chosen by analyzing theses of the Thesis bank of CAPES through full reading and file filling, the instrument elaborated by REDECENTRO researchers. Against such procedures, no intent of generalization or numerical representation, there was search for the questions: how do universities surveyed offer prolonged pedagogical formation to their professors? What have the researchers pointed out about these institutional processes? Which are the results? What scholars say about the conditions for some formation to propitiate changes in pedagogical practice? As theoretical reference, it was resorted to Cunha and Broilo (2008), Cunha (1998) and Rosemberg (2000) on questions about pedagogical formation; Boaventura Santos (2004) supported reflection on university in the XXIst century; the subject pertinent to graduation teaching was studied on Morosini (2008) and Pachane (2003). The research unveiling has shown that the most present actions are sensed in several levels according to the professor involvement in formation institutional programs; obligation or not participation of professors in the programs is the most polemic issue; by analyzing the theses, it was also observed the small amount of research that investigate the formation institutional processes, which approaches the conclusion for other education field studies; the graduation professor is a scarce object of study on Post-Graduation Programs of the area.

**Keywords:** Education. Graduation Professor. Institutional and Educational Processes. Prolonged Pedagogical Formation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pág.
Fig. 1 Universidade de São Paulo - USP, Praça do Relógio, Cidade Universitária, São Paulo, SP	69
Fig. 2 Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, SP	71
Fig. 3 Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP, Campus Araraquara, Araraquara, SP	73
Fig. 4 Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, SP	74
Fig. 5 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, SP	75
Fig. 6 Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí, SC	77
Fig. 7 Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí, SC	77
Fig. 8 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	79
Fig. 9 Instituto Superior Tupy - IST, Joinvile, SC	81
Fig. 10 Instituto Superior Tupy - IST, Joinvile, SC	81
Fig. 11 Universidade de Uberaba - UNIUBE, Pórtico de entrada, Campus Aeroporto, Uberaba, MG	83
Fig. 12 Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, SP	86
Fig. 13 Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, CE	88

## LISTA DE QUADROS

		Pág.
Quadro 1	Programas de pós-graduação de origem dos pesquisadores e instituições pesquisadas	60
Quadro 2	Identificação das áreas de origem dos docentes investigados nos estudos	61
Quadro 3	Síntese do desvelamento das teses pesquisadas	67

## LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 Número de teses sobre formação, 2005-2009	28
Tabela 2 Número de teses sobre formação pedagógica, 2005-2009	29
Tabela 3 Número de teses sobre formação pedagógica continuada docente, 2005-2009	29
Tabela 4 Número de teses sobre programas institucionais de formação pedagógica do docente de ensino superior, 2005-2009	30
Tabela 5 Autores mais consultados como referência sobre formação docente, utilizados nas teses pesquisadas	66
Tabela 6 Principais referenciais metodológicos utilizados nas teses pesquisadas	67

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IST	Instituto Superior Tupy
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDECENTRO	Rede de Pesquisadores sobre os professores do Centro-oeste
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIVALE	Universidade do Vale do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>27</b>
O objeto investigado.....	27
O levantamento das teses.....	28
Os procedimentos e instrumentos de investigação.....	32
Tipo e procedimentos de pesquisa.....	33
<b>CAPÍTULO 2 - O REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>37</b>
A docência universitária.....	37
A formação pedagógica.....	41
O programa institucional de formação continuada.....	44
<b>CAPÍTULO 3 - O DESVELAMENTO DAS PESQUISAS.....</b>	<b>46</b>
Processos educativos institucionais.....	46
Mudança das práticas dos professores cursistas.....	60
Referencial teórico.....	66
Espaços geográficos visitados pelos pesquisadores.....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE - Ficha de análise.....</b>	<b>102</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo representa um esforço no sentido de contribuir para a produção científica sobre os processos institucionais de formação pedagógica do professor universitário. Como tal, agrega-se à Rede de Pesquisadores sobre os Professores(as) do Centro-Oeste – REDECENTRO, que reúne investigadores dos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Tocantins, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Uberlândia e Universidade de Uberaba. Com a pretensão de contribuir para o avanço e enriquecimento da pesquisa sobre o professor, esse conjunto de professores pesquisadores, de pós-graduandos e de alunos de iniciação científica desenvolvem seus estudos de modo cooperativo e integrado. Esse processo ampliado de reflexão é importante para criar uma relação dialógica entre os participantes, beneficiando o debate e o desenvolvimento mútuos, privilegiando a formação de pesquisadores e de profissionais especializados para o setor educacional. Esse trabalho cooperativo possibilita maior aprofundamento e agilidade dos estudos, além de fortalecer a produção dos programas de pós-graduação da Região Centro-Oeste. Nessa ordem de pensamento, na pesquisa que deu origem a esta dissertação, analisei sobre diversas teses sobre a formação do professor universitário, para buscar indicadores qualitativos, como também para contribuir com novas questões que incentivem a construção de outras produções sobre o tema, que por sua vez, alcem a formação teórica e epistemológica dos que cultivam o estudo sobre o professor, a fim de fomentar a valorização profissional e acadêmica do fazer docente.

### *As justificativas*

Muitos são os fatores que interferem na possibilidade de mudança da escola, mas quem concretiza essa mudança é o professor, figura chave no processo educativo. Reconhecendo essa importância, muitos pesquisadores têm procurado produzir conhecimento sobre o docente. No entanto, quando se pretende alterar a prática pedagógica torna-se fundamental não só investigar e escutar o professor como também tentar construir um corpo

teórico que fundamente estas novas práticas. Para tanto ressaltamos a importância de identificar e estudar na produção das teses, a voz do professor e das instituições que o formam e trabalhar na construção desse arcabouço que se possa constituir como base das suas ações.

Segundo Souza (2006), as universidades brasileiras vêm formando professores em diferentes níveis, formas e tipos: em cursos de pós-graduação *stricto e lato senso*, em cursos de licenciatura além de vários programas de formação continuada. Com essa densa e diversificada atividade, há um acúmulo de experiência e de conhecimento criado que merece ser (re)conhecido, organizado e sistematizado, pois poderá oferecer suporte e referência para outras instituições que do mesmo modo atuam na formação do docente e, no caso do interesse deste trabalho, especialmente do professor universitário. O estudo do conhecimento sobre essa temática constitui um meio de analisar essa formação que reconhece o professor universitário como protagonista.

Investigações desse tipo ganham espaço em eventos da área de Educação e tem estado presente nos programas de pós-graduação de diferentes áreas, pois tais pesquisas podem contribuir para a compreensão do estado alcançado pelo conhecimento de um tema específico em períodos e espaços definidos. Segundo Larocca, Rosso e Souza (2005, p.119),

pelos pesquisas meta-analíticas a ciência busca sua coerência, debruçando-se sobre aquilo mesmo que produz, não exclusivamente visando traçar o tradicional estado da arte de determinado conhecimento, mas para que, utilizando-se de procedimentos científicos qualitativos e/ou quantitativos, venha a conhecer melhor a produção científica em seus vários aspectos.

São relevantes os estudos avaliativos, sobretudo para os próprios Programas de Pós-Graduação, por permitirem a crítica do conhecimento produzido, apontando aspectos positivos e/ou negativos e por investirem na melhoria da produção.

#### *Como cheguei a esta dissertação*

O contato com a docência iniciou-se muito cedo, pois ainda adolescente era requisitado por colegas para ministrar aulas de reforço e auxiliar a muitos no entendimento das matérias que assustavam mais à maioria dos discentes com os quais convivi ao longo do aprendizado escolar. E descobria em mim um gosto especial por ensinar e explicar, facilitando o entendimento dos demais. Trazia-me satisfação fazê-lo. Somado ao prazer de ensinar surgia em mim um sentimento forte por escrever e utilizar-me da oratória para abarcar um número maior de indivíduos de uma só vez. Assim, não bastava explicar a um; agradava-me a passar informações a muitos simultaneamente.



Aos dezoito anos, vinculando-me a uma entidade de cunho filosófico-religioso, fui, aos poucos, tornando-me um coordenador de estudos e orador, intensificando a busca pelo meu prazer de ensinar. Nas profissões exercidas pude, eventualmente, também praticar esse viés de instrutor.

Apesar de enveredar pelos caminhos de formação nas áreas de Administração, Informática e Direito, jamais deixei de lado o gosto pelo ensinar e facilitar caminhos, buscando estudos, por meio de leituras e eventuais cursos de orientação, para aprimorar a capacidade docente.

No torvelinho de muitas reflexões, direcionei-me, de modo apaixonado, pelo tema da educação, entendendo-a como a fórmula eficiente para a edificação de uma nova sociedade, que consiga solucionar as mazelas atuais que afligem a humanidade, seja a educação no sentido dos institutos de ensino que preparam o cidadão, seja a educação no lar, amparando os pais em seu mister de educar os filhos. Escrevi quatro livros, sendo dois relacionados à questão da educação no lar, no seio familiar.

Em 2003 comecei a ministrar aulas para turmas de 2º grau em um colégio particular de Uberaba, MG, fato que me abriu imensamente a percepção para as questões docentes; onde pude observar três aspectos relevantes da prática da docência. O primeiro é que realmente eu desejava muito ser um professor, não me restando dúvida sobre isso. Segundo, pude notar que ao ser docente, expressava não só o conhecimento da matéria, mas, também, reproduzia o modo de ensinar que aprendera com meus professores ao longo da vida escolar. A terceira, é que observei e senti que a eficiência em ser docente também passava por uma melhor formação pedagógica para a ação docente. Não bastava saber o que estava se ensinando; era necessário ter recursos pedagógicos para que o ensino fosse absorvido de uma maneira mais precisa e profunda pelos discentes. A experiência foi muito importante, pois meu objetivo era a docência no ensino superior, e as maiores dificuldades em se ensinar para adolescentes amadureceram em mim o sentido do que é ser professor.

Em 2005 passei à condição de docente de ensino superior, no curso de Direito da Universidade de Uberaba – UNIUBE, onde permaneço com muita alegria.

Contudo, quanto mais crescia como docente, mais a preocupação de uma melhor formação tomava-me o ser, pois, amadurecendo compreendi que o saber docente é constituído de muitos fatores, e cada vez foi ficando mais claro o que é uma formação constante, que não estaciona em ponto algum, intermediário. Ser docente é uma condição profissional que exige constante aprimoramento. A formação não é algo que se cumpra em prazo de tempo determinado e se considere totalmente concluída.

A partir da experiência com a docência universitária fui verificando, pela própria prática e nos inúmeros diálogos com os colegas de magistério, que, em especial a docência no ensino superior apresentava maiores desafios, já que não é exigida uma formação pedagógica que se some aos outros saberes que cada um carrega para a ação educativa. As preocupações e até reclamações de alguns fizeram crescer em mim a disposição e determinação de buscar compreender as peculiaridades de ser professor do ensino superior.

Prossegui os estudos particulares com livros e materiais diversos, relacionados com a melhoria de aspectos pedagógicos, e decidi, com muita certeza e determinação, buscar uma pós-graduação *stricto sensu* em Educação, já que, o que de início era paixão pela cátedra, o tempo se encarregou de consolidar como uma vocação verdadeira pela Educação.

O Mestrado em Educação foi uma decisão pensada e fruto de opção livre e clara do que quero. Tão consciente que já delinheiro o futuro caminho do doutorado, também em Educação.

Efetivada a inscrição e aprovado no processo seletivo para a VI Turma do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE comecei um processo de revisão de meu projeto de pesquisa. O acesso ao farto material indicado pelos docentes do curso, a indicação de referências pela orientadora, as matérias obrigatórias e eletivas cursadas, foram reforçando a preocupação já existente em mim, quanto aos processos institucionais de formação pedagógica do professor universitário.

Ressalto, com o conhecimento das inúmeras questões relativas à docência no ensino superior e às teses levantadas pelos autores na área da Educação, que diante à grande variedade dos cursos universitários no país, o comum é que o quadro docente seja constituído por pessoas com formação superior no curso em que exercem a docência, mas que, em grande parte, não possuem uma formação no âmbito pedagógico. Assim, temos médicos-professores, advogados-professores, engenheiros-professores, que não possuem saberes que complementem a sua preparação para a profissão docente.

Busquei participar de um grupo de pesquisa – Grupo de Pesquisa Formação e Prática Docente, da UFG e da Rede de Pesquisas sobre o Professor na Região Centro-Oeste – REDECENTRO, integrando-me à linha de pesquisa Cultura e Processos Educativos do Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE.

O caminho natural da pesquisa que originou esta dissertação foi o de focar o tema da formação pedagógica do professor universitário oferecida pelas instituições de ensino superior. A experiência como professor universitário, a constante oitiva acerca das necessidades apontadas pelos colegas docentes, as questões levantadas nas reuniões de

discussão sobre o curso de Direito na universidade em que trabalho, somados aos textos e leituras que trazem inúmeros questionamentos em relação aos saberes necessários aos docentes, sobretudo os trabalhos de Tardif (2002), Contreras (1997), Nóvoa (1995) e Saviani (1984), dentre outros, sedimentaram o foco do tema desta pesquisa.

Uma indagação inevitável surgia: verificando que, excetuando-se os cursos de licenciatura, específicos da área pedagógica, não há no currículo dos cursos de graduação nenhum componente que prepare o aluno para ser professor. Como as instituições suprem tal deficiência? O que as universidades oferecem quanto à formação continuada de seus docentes?

Para uma melhor ação docente, consagrados autores defendem melhor formação do professor.

[...] também se reivindicam maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade [...] (CONTRERAS, 2002, p. 72-73).

Tardif (2004, p. 287) discorre sobre o modelo atual de formação dos professores, quanto ao fato de que “esse modelo de formação profissional apoia-se na ideia de que a formação dos professores supõe um ‘*continuum*’ no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua”.

Assim, independentemente de visões diferentes quanto ao que constitui o saber docente, converge-se de que de toda instituição não pode e não deve descuidar de implementar uma formação pedagógica de seu quadro docente, sanando as carências.

Definindo o universo a ser pesquisado, decidi, em um primeiro momento, por investigar os “Movimentos construtivos para o ser professor universitário: um estudo do conhecimento sobre processos institucionais”. Eu, que inicialmente procurei fazer um trabalho de campo junto às universidades que integram a REDECENTRO, fui forçado a redirecionar a pesquisa. Durante seis meses procurei fazer contato com universidades do Centro-Oeste (abrangência inicial pretendida). No entanto, só consegui informações de uma instituição. A demora nas respostas fez-me optar por outro percurso metodológico, pois o tempo para o desenvolvimento da pesquisa era exíguo.

Não sendo possível, neste momento, analisar diretamente programas institucionais das universidades a princípio planejado, procedi a uma reflexão: se não obtive acesso direto aos programas de formação continuada das instituições, qual fonte eu teria para conhecer acerca

da existência deles? Concluí que poderia analisar inúmeras teses feitas por pesquisadores, estes sim que tiveram acesso aos programas pesquisados. Desse modo, não teria como fonte primária os programas, mas teria como objeto as pesquisas que os analisaram e os avaliaram. Se não poderia direcionar as questões diretamente às instituições, poderia formular perguntas quanto à existência desses programas e aspectos identificados pelos investigadores, os quais também me dariam uma percepção sobre as dimensões relevantes, fazendo com que esta pesquisa tenha relevância no aspecto científico.

#### *As questões*

Identificando a problemática, formulei as questões de pesquisa: quais os procedimentos institucionais de formação continuada de professores universitários foram objetos de atenção nas pesquisas realizadas? Como as universidades pesquisadas oferecem a formação pedagógica continuada a seus docentes? Quais os resultados alcançados? O que os pesquisadores destacaram a respeito desses processos institucionais? Segundo os pesquisadores, quais dificuldades as IES encontraram ao realizarem tais movimentos? O que os estudiosos disseram sobre as condições para uma formação que propicie mudanças na prática pedagógica?

#### *O objeto*

O objeto eleito foi o conhecimento construído sobre os processos educativos institucionais de formação pedagógica do professor universitário constante em teses desenvolvidas por vários doutorandos, depositadas no Banco de Teses da Capes, no período 2005-2009.

#### *Os objetivos*

O objetivo geral definido foi examinar os movimentos institucionais de formação pedagógica do professor universitário à luz das pesquisas desenvolvidas entre 2005 e 2009, que estão disponíveis no banco de dados da CAPES.

Os objetivos específicos foram identificar: nas pesquisas selecionadas as características dos processos educativos institucionais; as mudanças na prática pedagógica dos professores cursistas e os autores que fundamentam a formação realizada nas instituições; as características dos processos institucionais de formação pedagógica dos docentes universitários.

### *O referencial teórico*

Para compreensão dos processos de formação pedagógica do professor, dialoguei com Cunha e Broilo (2008), Cunha (1998) e Rosemberg (2000). Realizei as reflexões sobre a universidade no século XXI tendo como aporte Santos (2004) e as questões pertinentes à docência universitária foram estudadas em Morosini (2008) e Pachane (2003).

### *A metodologia*

No processo de construção deste trabalho, optei por uma abordagem qualitativa, segundo a concepção de Brandão (2003), e de André (1986). Esta é uma pesquisa com estudos de natureza bibliográfica, com análises das teses e utilização da técnica de leitura cruzada. Em consonância aos objetivos propostos, selecionei o estado da arte como o tipo de pesquisa que melhor atendia as intenções deste trabalho, procedimentos da análise documental e a técnica de leitura cruzada. Busquei fundamentos teórico-metodológicos em Ferreira (2002), André (2002), Brandão (2003), Abreu-Bernardes e Costa (2011), Souza et al (2011) e Teixeira e Naves (2011).

Como se trata de nível de Mestrado e a primeira experiência de pesquisa acadêmica, não pretendi apontar soluções ou propor alternativas para solução de problemas, o que poderá ser feito mais tarde, em nova pesquisa que desejo empreender no Doutorado. A intenção primeira era conhecer o que já foi pesquisado junto a diversas universidades, em relação a projetos e programas institucionais de formação pedagógica continuada.

O Banco de Teses da CAPES, por sua confiabilidade, foi a fonte de busca das teses. O período escolhido foi de 2005 a 2009, por representar um período de cinco anos, época mais provável de encontrar as produções disponíveis para consulta *on line*. Como esta pesquisa se iniciou em 2010, utilizei o ano de 2009 como o limite, por não haver dados completos sobre o ano de 2010 à época.

Desenvolvi, portanto, a pesquisa com as teses ao final selecionadas, que puderam ser analisadas em sua íntegra. Realizei o preenchimento de uma ficha de análise, modelo criado pelo grupo de pesquisadores da REDECENTRO.

Penso, como Abreu-Bernardes (2011, p. 6), que

se o investigador busca mapear, identificar e quantificar dados de produções num período delimitado, ele poderá recorrer aos dados bibliográficos e aos resumos que remetem ao trabalho, como muitos investigadores o fazem. A preferência pela leitura integral não significa desconhecer a importância dos resumos para estudos de Estado do Conhecimento. Eles podem, por exemplo, serem compreendidos como um gênero do discurso da esfera

acadêmica e como tais serem aproveitados com propriedade e êxito. Contudo, o uso apenas de resumos pareceu-me insuficiente para os propósitos deste estudo.

Nesse sentido, Megid questiona as pesquisas do tipo Estado da Arte, baseadas na leitura e análise dos resumos das produções científicas: “Os resumos ampliam um pouco mais as informações disponíveis, porém, por serem muito sucintos e, em muitos casos, mal elaborados ou equivocados, não são suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção” (MEGID, apud FERREIRA, 2002, p. 8).

Penso que a leitura de uma produção acadêmica em sua íntegra possibilita a compreensão dos diversos componentes do relatório da pesquisa. Constatei que é mais compensador ler o texto original da tese disponível para leitura e consulta.

O modelo de ficha utilizado permitiu a identificação de vários aspectos e etapas de uma pesquisa em educação, entre os quais a linha de pesquisa; o tema; o referencial teórico e metodológico utilizado; a identificação do problema; as questões da pesquisa; os objetivos, a abordagem do trabalho; o tipo e os procedimentos de pesquisa; os resultados alcançados e as conclusões, dando uma visão mais global dos objetos pesquisados pelos autores das teses.

Efetuada o estudo das teses selecionadas, com a identificação dos aspectos visados, tornou-se possível saber da existência de diversas pesquisas sobre alguns programas de formação continuada de várias universidades, programas esses pesquisados de forma intensa pelos doutorandos, abrindo um horizonte de conhecimentos quanto às medidas adotadas para aprimoramento de programas de formação pedagógica continuada, pois variam quanto à forma pela qual cada instituição planeja o aprimoramento de seu corpo docente. Não há uma forma única e a investigação pôde comprovar, de modo científico, essa realidade. Desse modo, a construção da dissertação constitui-se, ao mesmo tempo, um aprendizado sobre como pesquisar.

### **Os espaços visitados pelo outro**

Todas as teses analisadas decorreram de trabalho de campo. Perguntei-me: quais os espaços que foram visitados? Milton Santos, geógrafo reconhecido no meio acadêmico, assim define espaço: um “conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois, têm papel na realização social” (SANTOS, 1996, p. 27). Dessas palavras, posso inferir que espaço é um conjunto de objetos geográficos, naturais e sociais.

Sob um olhar mais cultural, a ênfase ultrapassa os componentes do espaço, uma vez que destaca o olhar que os indivíduos têm do mesmo. Nesse sentido, a percepção do espaço é

mais significativa, pois o sentido de espaço é construído não somente pela atividade exercida, mas pelos sentimentos que tem do mesmo.

Essa relação muito especial entre as pessoas e o espaço que lhes abriga igualmente está presente na interpretação que Bachelard faz das imagens repletas de significados desvendadas no vínculo intenso do indivíduo com a sua própria casa.

A ideia de espaço, extremamente poética, é apresentada por Gaston Bachelard na obra “A Poética do Espaço” (1998) por meio da análise das imagens denominadas pelo filósofo como espaço feliz (BACHELARD, 2008, p.19). Nessa dimensão topofílica (de compreensão do espaço feliz), os espaços analisados pelo fenomenólogo são a casa, o porão, o sótão, a cabana, a gaveta, o cofre, o armário, o ninho, a concha, o canto, que desvendam uma fenomenologia do homem e sua relação com o mundo por meio da poesia que há dentro do homem e à sua volta. Poesia que pode e deve ser participada pelas pessoas vigilantes, ternas, criativas e disponíveis ao devaneio.

Por meio dessa obra, Bachelard aponta ao seu leitor um novo olhar sobre o espaço geográfico, que não se limita àquilo que é visto, e não se constitui apenas do que é mensurável, pois está repleto de parcialidades da imaginação.

Nas reflexões de Yi-Fu Tuan, vejo uma complementaridade às ideias de Bachelard. Para o geógrafo chinês, o “espaço é mais abstrato do que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 1983, p. 06).

Ao lado das características apontadas pelos pesquisadores quanto ao processo de formação das instituições investigadas pelos pesquisadores, com quem dialogo neste estudo do estado da arte, quis também conhecer algumas imagens desses lugares. Neles trabalham, estudam, ensinam, aprendem os interlocutores pesquisados. Fui até as universidades pelo olhar, pela voz e pelo escrito dos autores. Ficou mais uma pergunta: como são esses lugares? Por isso, acrescento à linguagem verbal deste texto dissertativo, imagens das instituições visitadas no trabalho de campo nas pesquisas analisadas. Se lá estivesse, não poderia escolher o ângulo, a luz, o lado mais bonito, o mais acolhedor. Uso dessa liberdade que tenho agora para escolher lugares de beleza e de guarida que as fotografias registraram.

O motivo é apenas esse. Não há intenção de abarcar uma dimensão geográfica ou uma fenomenologia do espaço a este estudo. Ao mostrar as fotografias, desejo somente me aproximar de uma intenção comum à geografia cultural. Segundo Feres (2010), há algo indispensável e que, não obstante se exponha em graus diversos, ou mesmo com diferentes importâncias, é comum a qualquer leitor: a fruição. Além da construção do sentido, surge uma

necessidade maior: um poder exprimir algo que nos causou uma fruição ante a beleza encontrada em obras arquitetônicas, em jardins ou em obras artísticas, contexto espacial das pesquisas analisadas. Para isso, preciso ativar, além da competência da linguagem, que me possibilita interpretar o texto, uma competência própria da sensibilidade relacionada à dimensão do indizível.

### *A relevância*

Efetuei o trabalho também atento à relevância social do tema, por colaborar nas discussões em busca de alternativas e providências que minimizem as limitações que são apontadas pelos estudiosos e pesquisadores do assunto. Hoje em dia, decorrente das funções que lhes têm sido atribuídas tradicionalmente,

as universidades talvez sejam as instituições mais chamadas pela sociedade a acompanhar as transformações da vida humana. Considerando que esse acompanhamento requer uma participação efetiva das universidades na sociedade e que as instituições são representadas socialmente pelos seres humanos, os professores atuantes nas instituições universitárias do nosso tempo tornam-se agentes diretamente responsáveis pelo atendimento a esse chamado (ROSEMBERG, 2000, p. 1).

Tanto a integração universidade-sociedade quanto a qualidade de inovação que dela é esperada, a qual deve caracterizá-la como instituição que está sempre à frente do seu tempo, dependem sobremaneira das políticas públicas e do contexto socioeconômico e cultural em que a instituição atua, Porém, depende igualmente de um de seus protagonistas - os docentes do ensino superior.

Os estudos sobre o professor universitário são limitados, segundo afirma André em relato de pesquisa sobre o estado da arte:

A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 1990, permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior [...] (ANDRÉ et al, 1999, p. 309).

Esse quadro parece-me continuar atual, pois no estudo sobre a escolha dos temas e subtemas nas produções sobre o professor da Região Centro-Oeste, período 1999-2005, as



autoras afirmam que “foi, ainda, possível evidenciar o grande silêncio em torno da formação para o ensino universitário e de sua prática pedagógica” (ABREU-BERNARDES et al, 2010, p. 9).

Penso, assim, poder contribuir para revelar mais um estudo sobre essa temática, somando meus esforços aos da academia. Tenho a expectativa de igualmente compartilhar ações institucionais de formação continuada de professores do curso de Direito na Universidade de Uberaba, minha casa nesta instituição.

Como afirmo anteriormente, não tive o objetivo de apontar soluções, mas de conhecer a realidade das pesquisas sobre programas institucionais de formação pedagógica continuada, base imprescindível para maiores reflexões. Sem conhecer, torna-se pretensioso incluir-se alguém em uma discussão. E sem analisar e refletir, impossível sugerir providências ou apontar soluções.

#### *O alcance do estudo*

Ao tomar como objeto apenas um recorte das produções acadêmicas criadas, sei que essa análise não poderá alcançar um resultado que por si só dê conta de expressar a dimensão pesquisada.

Na investigação de um fenômeno, sempre se escolhem aspectos do real, segundo o significado que eles apresentam ao analista dos dados. Como as feições da realidade são infinitas, a soma dos conceitos nunca alcança o todo do real, mas feições peculiares da realidade [...] nenhum pode esgotar a sua infinita riqueza[...] (ABREU-BERNARDES e COSTA, 2011, p. 106).

As unidades propostas e as análises realizadas desvendam um ponto de vista teórico pessoal, uma visão de mundo, e embora procurem contribuir para esclarecer a realidade, não abarcam totalmente o real estudado. Nem em relação às pesquisas empíricas analisadas e nem em relação ao estudo do estado da arte.

#### *O plano do trabalho*

Para apresentar os estudos realizados, dividi o texto em três capítulos. No primeiro, apresento o processo de construção da pesquisa; no segundo, descrevo o referencial teórico; no terceiro, desvelo e analiso os resultados. Em apêndice, ofereço ao leitor o modelo da ficha de análise, esperando que elas possam ser úteis para outras investigações.

Para maiores esclarecimentos junto ao leitor, reafirmo que o objeto desta dissertação foi a análise de teses desenvolvidas por vários doutorandos e não diretamente as

universidades. Contudo, para suavizar a linguagem e possibilitar melhor comunicação, eventualmente estarei fazendo referência a alguma instituição investigada. Nesses momentos, todas as vezes que mencionar qualquer dimensão dos processos institucionais, quero dizer que estarei me referindo às teses analisadas e não especificamente aos programas, que foram objeto de estudo dos pesquisadores, e não meu.

## CAPITULO I

### O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo contém os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, distribuídos em cinco itens. O primeiro enfoca o objeto da investigação; o segundo discorre sobre as pesquisas do tipo estado da arte; o terceiro desvela o processo de levantamento das teses; o quarto narra os procedimentos e instrumento de investigação; o quinto explica o processo de análise. Objetiva narrar o processo de construção da pesquisa, os procedimentos de embasamento das análises e dar fundamentação à pesquisa realizada.<sup>1</sup>

#### **O objeto investigado**

O processo da pesquisa foi construído por etapas. Desde as primeiras reflexões sobre o tema, preocupou-nos a forma como era tratada a formação pedagógica do professor universitário. Mas não como cada um a tratava, com iniciativas individuais dos docentes para melhorar a sua ação docente, ou a busca solitária pela melhor formação pedagógica. A preocupação maior era como as instituições, responsáveis primeiras pela qualidade do ensino e desenvolvimento do conhecimento, já que detém a estrutura para o aprimoramento da pesquisa e do ensino. Por isso, amadurecemos o projeto e a escolha recaiu em detectar pesquisas sobre programas institucionais desenvolvidos, período 2005-2009. Decidimos pesquisar, portanto, acerca de programas institucionais sobre a formação pedagógica do docente do ensino superior, por meio de uma abordagem qualitativa.

Conforme exposto na introdução deste trabalho pensamos em analisar alguns processos institucionais nas universidades participantes do REDECENTRO. Contudo, apesar dos esforços, tentando contato informal e formal com as universidades participantes (do Centro-Oeste), só conseguimos informações de uma instituição, a UNIUBE. A demora nas respostas nos fez optar por outro percurso metodológico, pois o tempo para o

---

<sup>1</sup> A partir deste ponto será usada a primeira pessoa do plural para referir-se à pessoa do pesquisador.

desenvolvimento da pesquisa era exíguo. Não havendo a possibilidade de analisar os próprios programas institucionais das universidades de início programadas, a investigação foi direcionada a analisar pesquisas que tiveram como objeto programas de formação continuada de IES, já que nesses estudos os pesquisadores tiveram acesso aos programas pesquisados.

Não tivemos o olhar direto aos programas que referenciaram as pesquisas, mas tivemos o olhar sobre várias teses, podendo, por esse meio, analisar e refletir sobre o que despertou a atenção desses pesquisadores, e até se as questões por eles formuladas permitem, ao leitor, compreender o resultado que desejavam alcançar.

Por esse modo pudemos ver através dos olhos dos pesquisadores, e levantar dados importantes que auxiliam na discussão do tema dos movimentos institucionais para a formação continuada do docente universitário.

### **O levantamento das teses**

A primeira fase consistiu em definir o período que abrangeria nossa pesquisa. Escolhemos um período de cinco anos. Como iniciamos o estudo no ano de 2010, ainda insuficiente de dados, fixamos como termo final o ano de 2009, quando já encontramos os dados completos disponíveis. Assim, definimos a pesquisa para os anos 2005 a 2009.

Escolhido o período, o passo seguinte foi escolher a fonte, para que utilizássemos pesquisas feitas dentro de um rigor científico e sob a égide de um órgão com competência acadêmica como é o Banco de Teses da Capes, onde se encontram depositadas as teses aprovadas nos programas reconhecidos pelo órgão que delibera sobre a pesquisa e a pós-graduação no Brasil.

Determinado o período e a fonte, efetuamos busca pelo tema *formação*, tendo alcançado os resultados abaixo:

Tabela 1 - Número de teses sobre formação, 2005-2009

<b>ano</b>	<b>número de teses</b>
2005	1.197
2006	1.210
2007	1.325
2008	1.447
2009	1.492
total	6.671

Fonte: Banco de Teses da CAPES,

Às teses levantadas aplicou-se um segundo filtro, para aprofundar a afinidade com o

tema da pesquisa, já que a primeira busca apresentou uma gama muito diversificada, fugindo, em maioria, à proposta de nossa pesquisa. O filtro aplicado foi a expressão *formação pedagógica*. Após aplicado o segundo filtro, o número de teses selecionadas reduziu-se para o seguinte:

Tabela 2 - Número de teses sobre formação pedagógica, 2005-2009.

<b>ano</b>	<b>número de teses</b>
2005	157
2006	171
2007	182
2008	199
2009	225
total	934

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES,

Utilizando-se do segundo filtro, foram, portanto, levantadas 934 teses.

Nesta fase, foi feita uma leitura dos títulos das teses, para selecionar algumas que, pelo título, pudessem sugerir identidade com o tema da pesquisa, e que pudessem não estar incluídas nos filtros seguintes. Desse modo deixamos destacadas cerca de dez teses, que não apareceriam no filtro seguinte.

Escolhidas as teses dessa fase, aplicamos um terceiro filtro, para apurar, ainda mais, as que estivessem relacionadas com o tema. Aplicamos o filtro *formação pedagógica continuada docente*, o que apresentou um resultado de 108 teses, assim distribuídas:

Tabela 3 - Número de teses sobre formação pedagógica continuada docente, 2005-2009.

<b>Ano</b>	<b>número de teses</b>
2005	16
2006	21
2007	17
2008	27
2009	27
total	108

Fonte: Banco de Teses da CAPES.

Somamos às 108 teses as dez que havíamos selecionado à parte (duas de 2005, uma de 2006, quatro de 2007, uma de 2008 e duas de 2009), que havíamos destacado por tratarem, a princípio, de programas institucionais de formação pedagógica continuada, perfazendo 118

teses apuradas, aparentemente ligadas ao objeto de nossa pesquisa, mas gerando dúvidas relativas à menção da existência de programas institucionais.

Nesta fase realizamos um 4º filtro: promovemos a leitura de todos os resumos relativos às 118 teses apresentadas nessa fase, resumos esses disponibilizados no Banco de Teses da Capes. A leitura foi para reforçar as teses que guardavam identidade com o tema, e que, com a leitura dos resumos, encontraríamos melhores esclarecimentos e não se tratava de programas institucionais, ou mesmo apenas mencionando a existência de programas institucionais, mas sem pesquisar acerca dos programas mencionados.

Após a leitura dos resumos, para melhor reflexão, chegamos ao número de 41 teses pré-selecionadas. Passamos a uma 5ª etapa da seleção, pois algumas teses ainda geraram dúvidas, mesmo lidos os resumos, que se mostraram (vários) pouco claros e incompletos, e recorremos à leitura da introdução e, eventualmente, algum capítulo das teses, que se encontravam disponibilizadas para *download*. Com esse procedimento, pudemos chegar ao número de teses que se afinavam com nosso objeto de pesquisa, ou seja, a análise de pesquisas sobre programas e ações institucionais de formação pedagógica do docente de ensino superior.

Finalmente, chegamos ao resultado semifinal de 16 (dezesseis) teses escolhidas, com perfeita identidade com o objeto da pesquisa, assim distribuídas:

Tabela 4 - Número de teses sobre programas institucionais de formação pedagógica do docente de ensino superior, 2005-2009.

<b>ano</b>	<b>número de teses</b>
2005	5
2006	2
2007	4
2008	3
2009	2
total	16

Fonte: Banco de Teses da CAPES,

Alcançada esta fase, o novo desafio era ter acesso às teses, para responder as questões propostas. Enfrentamos outra dificuldade: não era tão difundida, há alguns anos, a utilização, que se intensifica gradualmente, dos recursos da informática, da Internet e da digitalização das informações. Assim, quanto mais recentes são os trabalhos desenvolvidos e apresentados, mais facilitado se torna o acesso a eles, e, em sentido contrário, quanto mais distantes no tempo os trabalhos, maiores dificuldades se apresentam para se ter acesso aos mesmos.

Escolhemos a melhor fonte para selecionar os trabalhos, mas na biblioteca de teses não

está disponibilizada a produção completa, e sim algumas informações importantes, o resumo, a banca, a instituição, o ano de defesa e o indicativo da biblioteca depositária, onde se deverá buscar o acesso à tese completa.

Das dezesseis teses, sete não estavam disponibilizadas de forma digital na biblioteca das universidades. Dessas sete, quatro só existiam na forma impressa, no acervo das universidades, enquanto que três possuíam o volume impresso e o arquivo em PDF, junto ao resumo, porém com bloqueio para *download*, não permitindo que fossem baixados ou copiados (sequer abriam para leitura, pelo *site*), sob alegação de que serão publicadas.

Foram enviados e-mails (informados junto aos dados das teses) às universidades depositárias e aos autores, mas não obtivemos respostas. Foi tentada a inscrição, nos respectivos sites, junto às bibliotecas, na condição de usuário, mas também restou infrutífera, pois só se aceitavam o cadastramento de quem fizessem parte do corpo docente ou discente das universidades envolvidas. Foi feita solicitação de empréstimo de volume pelo sistema de intercâmbio das universidades, ou seja, pedido institucional, por meio da biblioteca da Universidade de Uberaba, mas também não obtivemos resposta.

Restou intransponível esse problema. As sete teses referiam-se a universidades em partes e regiões diversas do país, impossibilitando, a visita a todas. E mesmo que se escolhesse alguma mais próxima, esbarraríamos no fato de que não fazendo parte do corpo docente ou discente, não teríamos como retirar o volume da biblioteca depositária, somente podendo ter acesso provisório. Não poderíamos fotocopiar a tese completa, em função dos direitos autorais, e em função da complexidade da Ficha de Análise que utilizamos em nosso trabalho, impossibilitando o preenchimento em prazo exíguo (as nove teses analisadas demandaram meses para leitura, reflexão e transposição de dados para a Ficha).

Infelizmente, apenas mais recentemente está se tornando tradição o depósito também digital das teses que são defendidas junto às instituições de ensino superior do país, ou a disponibilização a todos os pesquisadores, pelo bem da Ciência. Portanto, quanto mais recente é o período pesquisado, mais fácil se torna o acesso às teses. Eis uma das razões porque não optamos por estender o período focado na pesquisa, pois quanto mais antigo o depósito da tese, maiores dificuldades em lhe ter acesso. Assim, das teses que se nos tornaram praticamente inacessíveis, quatro delas são de 2005, duas são de 2006 e uma de 2007.

Desenvolvemos, portanto, a pesquisa, com as teses ao final selecionadas (nove), as quais puderam ser totalmente analisadas.

O importante é que pudemos responder às perguntas feitas a todos os estudos selecionados, que se apresentam como representativos dentro de nosso objeto de pesquisa.

Utilizamos em nosso estudo 100% (cem por cento) das teses às quais tivemos acesso.

### **Os procedimentos e instrumentos de investigação**

Realizamos o preenchimento de uma Ficha de Análise, modelo que foi elaborado pelo grupo de pesquisa interinstitucional sobre “A Produção Acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste”, integrantes da REDECENTRO.

Em função de ser um modelo já aprovado na comunidade acadêmica, optamos por utilizar tal modelo. Contudo, esse instrumento foi concebido para uma pesquisa mais ampla do que a que realizamos, sendo o preenchimento completo desnecessário para o nosso trabalho. Mas, escolhemos utilizá-lo, escolhendo os campos pertinentes da ficha por responderem melhor aos objetivos deste trabalho, pois seria de maior rigor do que criar uma ficha própria.

No apêndice desta dissertação apresentamos o modelo da ficha de análise destacando os campos utilizados.

Efetuamos, com as teses selecionadas, um levantamento do estado da arte desses estudos, que estavam consonantes à natureza e objeto de nossa pesquisa. Procedemos à leitura das teses de doutorado. Utilizamos leituras cruzadas do material levantado a partir de perguntas sobre: questões de pesquisa; autores consultados; metodologias utilizadas; objetivos e resultados; referencial teórico metodológico.

Novamente ressaltamos que, em se tratando de um Mestrado, não houve tempo para um aprofundamento e discussão de possíveis soluções e alternativas. Mantivemo-nos fiéis à proposta de analisar pesquisas sobre movimentos institucionais de formação pedagógica continuada do professor universitário.

Entendemos que o número de teses, ao final selecionadas, representou material suficiente para atingir os objetivos do estudo. Uma primeira reflexão foi possível, já de início, de que apesar de muitos trabalhos sobre a formação continuada do docente, detectamos poucos pesquisadores se preocupando com conhecer e pesquisar programas institucionais de formação pedagógica continuada. Pela busca de teses e o estudo feito, verificamos que a discussão teórica está em um nível alto de efervescência, contudo ainda se pesquisa pouco quanto aos programas existentes ou que existiram e já se encerraram, quais as formas de ação adotadas nesses programas, seus resultados, se trouxeram melhoria na atuação dos docentes da instituição, os procedimentos de pesquisa e outros questionamentos, mais, interessantes ao tema.

A pesquisa foi realizada com as 9 (nove) teses ao final selecionadas, representativas de



8 (oito) programas de pós-graduação *strictu sensu* em doutorado (duas teses foram defendidas na Pontifícia Universidade Católica – PUC, de São Paulo).

A Ficha de Análise possui vários itens, possibilitando uma rica identificação do processo utilizado nas teses pesquisadas, como é possível ver no Apêndice desta dissertação. Conforme já dito anteriormente, a opção pelo modelo deve-se ao fato de que é um instrumento constantemente aprimorado pelos pesquisadores da REDECENTRO que o elaborou, na medida em que o grupo que o idealizou prossegue nas pesquisas, além de já ter sido socializado em eventos acadêmicos e publicado.

Como nossa diretriz é conhecer as pesquisas sobre os processos institucionais em que é desenvolvida a formação pedagógica continuada do docente de ensino superior, o instrumento utilizado tornou possível este estudo. A investigação permitiu o conhecimento, pelo olhar dos pesquisadores doutorandos, das diversas iniciativas levadas a efeito pelas IES para o desenvolvimento de seu corpo docente.

O número de teses não foi elevado, mas suficiente para analisar e refletir sobre um período de cinco anos de pesquisas sobre a temática escolhida.

### **Tipo e procedimentos de pesquisa**

Como dissemos na introdução do trabalho, escolhemos realizar uma abordagem com característica qualitativa, seguindo a concepção de Brandão (2003) e André (1986). Em função dos objetivos da pesquisa, selecionamos a técnica de leitura cruzada como procedimento de leitura do referencial teórico e metodológico. Após reflexões e ponderações com a orientadora, escolhemos como tipo de pesquisa o estado da arte, via pesquisas selecionadas do Banco de Teses da Capes e procedimentos da análise documental.

A vocação qualitativa nas pesquisas sobre educação vem sendo largamente empregada, demonstrando não ser uma moda ou mera tendência passageira. Brandão, atento à realidade atual e à ênfase à subjetividade da pessoa dos pesquisados, entende essa abordagem como pertinente e adequada:

O “qualitativo” não chega ao mundo da educação como uma moda e nem ao acaso. Não chega pronto em pacotes. De formas diferentes e em momentos diferentes ele começa a acontecer quando educadores e outras pessoas dedicadas à pesquisa em educação enfrentam a realidade de algo novo. [...] quando a pesquisa da educação na escola desvela o acontecimento da experiência interativa do/no cotidiano, ali mesmo onde antes se olhava e se viam apenas as estruturas formais do poder legítimo do/no ensino escolar. [...] A pesquisa qualitativa e a análise do discurso tornam-se importantes quando a qualidade subjetiva do que cada pessoa diz quando fala é tão ou mais importante do que o número de vezes em que esses ou aqueles

indivíduos anônimos escolheram essa ou aquela fala para opinar a respeito de algo (BRANDÃO, 2003, p. 89-90).

A abordagem qualitativa adequa-se ao objeto de estudo, permitindo um olhar mais profundo, em se tratando da análise de pesquisas sobre programas institucionais, das ações experimentadas na IES, dos procedimentos adotados para a formação pedagógica continuada.

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. Aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso País. É aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação (LUDKE e ANDRÉ, 1986; p.8).

Sobre esse tipo de abordagem, essas autoras ressaltam que “é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas” (LUDKE e ANDRÉ, 1986; p.11).

Em outros escritos, André reafirma o uso da abordagem qualitativa em pesquisas no campo da educação:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2007, p.47).

Pelo tipo de abordagem e pesquisa escolhidas, optamos pela inclusão de um levantamento do estado da arte de estudos da mesma natureza. A opção pela consulta, leitura e análise das pesquisas vinculadas a teses de doutorado presentes no Banco de Teses da CAPES, que consideramos fonte rica e confiável para um trabalho dessa natureza, mostrou-se eficiente, sobretudo utilizando o estado da arte como norte da pesquisa.

Com a constituição do *corpus* buscamos conhecer o que vem sendo estudado/pesquisado nos últimos anos sobre os movimentos institucionais de formação pedagógica continuada do docente do ensino superior. Procuramos captar o entendimento sobre o momento atual da questão, mapear e discutir importantes produções acadêmicas, descortinando os aspectos e dimensões englobadas nos trabalhos sobre o tema, desvelando o atual estado de pesquisas científicas sobre o assunto, via teses de doutorado que trataram o

tema, depositadas no Banco de Teses de CAPES, o qual deve estar sempre atualizado.

Para a condução desse estudo, utilizamo-nos do estado da arte, o que possibilitou um melhor aproveitamento do material de pesquisa e uma melhor análise dos resultados, sobretudo porque o foco era conhecer teses que analisaram programas institucionais e os principais aspectos sobre os mesmos.

Para maior compreensão quanto ao estado da arte, escolhemos um conceito:

Os estudos do tipo Estado da Arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura (HADDAD,2002, p.9).

Assim, compreender o que já se pesquisou sobre o tema, aumentando o leque de conhecimento sobre programas de formação continuada, atendeu melhor aos objetivos de nossa investigação. Preferimos esse caminho a, por exemplo, pesquisar o programa específico de uma única IES, que não permitiria, neste primeiro momento, ter uma visão maior sobre a diversidade de programas institucionais sobre formação do docente.

Deduzimos que conhecer várias pesquisas relativas a outros programas, quanto foi possível com esse trabalho, poderá embasar, com mais propriedade, pesquisas futuras que pretendemos levar a efeito. Entendemos acertada a opção pelo estado da arte, apesar de entendê-la mais complexa e profunda do que a definição de alguns, de circunscrevê-la a mero levantamento bibliográfico, pois é sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica sobre determinado assunto.

A análise documental é procedimento que entendemos adequado aos propósitos deste estudo, modelo defendido por diversos autores, inclusive as que escolhemos como nosso referencial teórico-metodológico.

[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. [...] Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Procedemos, assim, a análise documental dos estudos relativos a 5 (cinco) anos, referentes a programas de formação pedagógica continuada de instituições públicas e

privadas, de diversos estados.

Para realizarmos a análise dos dados, reunimos as informações coletadas por meio das “Fichas de Análise” em três unidades:

- a) *Processos educativos institucionais* – princípios, pressupostos, objetivos, alcance, natureza, metodologias, duração e carga horária;
- b) *Mudanças da prática dos professores cursistas* – resultados da formação;
- c) *Referencial teórico* – autores que fundamentam a formação realizada nas instituições;

No capítulo II falaremos do referencial teórico que norteou nossa pesquisa, indicando os caminhos da reflexão quanto ao tema da formação pedagógica continuada e dos movimentos institucionais.

## **CAPITULO II**

### **O REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial teórico que nos inspirou e fundamentou as análises e reflexões sobre o objeto da pesquisa, na caminhada de construção deste estudo.

#### **A Docência Universitária**

Entre os desafios da universidade neste novo século, encontramos a questão da docência universitária. Esta temática sofreu a influência das transformações pelas quais vem passando a universidade no Brasil, em especial a universidade pública. Santos (2004) destaca dois processos marcantes no início da primeira década do século XXI: o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade, como pilares de um vasto projeto global de política universitária, transformando o bem público da universidade num vasto campo de valorização do capitalismo educacional.

Tais transformações refletem sobre a questão da docência universitária. A tendência de fazer com que as universidades públicas gerem receita própria, reduzindo os recursos públicos nas universidades, redução de custos por estudante, redução de recursos para a remuneração e programas de formação docente ressoa no magistério do ensino superior ao restringir-lhes recursos, estímulos e formação continuada.

Uma crítica feita à educação, sobretudo a universitária, aponta que a educação se transforma em um dos maiores mercados no século XXI. Para isso o atual paradigma institucional da universidade é substituído por um paradigma empresarial.

Um reflexo desse processo na docência no ensino superior é a posição do Banco Mundial, destacada por Santos (2004, p. 31) de que “o poder na universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados”.

O único modo eficaz e emancipatório para enfrentar essa situação, no entender de Boaventura Santos, está nas reformas nacionais da universidade pública refletindo um projeto

de país:

As reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projeto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica (BOAVENTURA SANTOS (2004, p. 31).

A reforma defendida por Boaventura Santos (2004, p. 84) tem como uma de suas diretrizes a valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada.

Muitos autores e pesquisadores defendem que a questão da docência universitária não pode mais ser tratada dentro de uma totalidade docente. Para o professor universitário não deverá ser dado o mesmo tratamento e diretrizes que ao docente em geral. Inclusive Morosini aponta que o docente universitário enfrenta questões exclusivamente afetas ao ensino superior, que não são encontradas em outros níveis de docência:

No nível da educação superior as instituições de ensino superior têm diferenças em nível de organização acadêmica (universidade ou não universidade) e/ou natureza jurídica (pública ou privada – particular, confessional, comunitária e filantrópica) que se refletem nas condições de trabalho do docente. (MOROSINI, 2008, p. 99).

Na atual legislação brasileira (Lei de Diretrizes Básicas da Educação – lei 9.394/96) não é exigido, como formação mínima do docente do ensino superior, prática de ensino (artigo 65 da referida lei). Não há exigência ou requisito mínimo peremptório para a docência superior. Há recomendação que a preparação do docente universitário se dê “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (artigo 66 da LDB). No entanto, ainda resta muito vago o conceito de formação pedagógica do professor de ensino superior. A única fresta indicada pela LDB aponta para a formação continuada, opção do legislador, que ignorou, na discussão do assunto, a possibilidade de direcionar tal formação para outras iniciativas, como, por exemplo, a inclusão de currículo próprio em cursos de graduação, com o fito de formar o docente superior.

Observação importante é verificar que no referido artigo 66 da LDB, quando se fala em requisito para o docente do ensino básico, fundamental e médio, fala-se em *formação*, enquanto a palavra empregada quando se trata do professor de ensino superior é *preparação*. Tal diferenciação é sintomática, pois demonstra que ainda está em construção o entendimento quanto aos melhores caminhos para se formatar o docente universitário. Se o próprio

dispositivo legal tem dificuldades de determinar como se deveria processar o “nascimento” do professor universitário, como definir, por ora, qual seria o caminho mais acertado?

E a questão não é discutida apenas no Brasil. Pachane (2003, p.3), menciona trabalho quanto à realidade semelhante na Espanha. Esses autores

num estudo bastante amplo a respeito do ensino superior na Espanha constataam que “a formação de professores universitários não tem contado, até agora, com um respaldo legislativo como ocorre com os outros níveis educativos”. Salientam ainda que, ao consultar-se o *Handbook of Researchon Teacher Education* de 1990 – a grande compilação de tudo o que ocorre na área nos EUA e em seu âmbito de influência – no intuito de buscar indícios, pesquisas, tomadas de posição sobre a formação universitária, depararam-se com uma surpresa “não encontramos nada” (BENEDITO, FERRER E FERRERES, 1995, apud PACHANE, 2003, p.3).

E Pachane ainda ressalta que a questão é preocupação também em outros países. Essa autora afirma que o professor universitário é o único profissional de nível superior que muitas vezes ingressa em uma carreira sem passar por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competência e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão. O que não é comum nos processos seletivos das universidades federais.

*as afirmações acima refletem não somente preocupação com a questão da qualidade do ensino superior, como evidenciam tratar-se de um fenômeno que ultrapassa as fronteiras dos Estados, adquirindo um nível de abrangência mundial e características extremamente complexas, dadas as realidades vigentes em países situados em diferentes níveis de desenvolvimento sócio-econômico e multiplicidades de culturas construídas ao longo da história* (BALZAN apud PACHANE, 2003, p.3, grifo do autor).

Ainda assim a formação continuada tem se mostrado o melhor instrumento de que dispõe o meio acadêmico para melhorar a prática docente dos professores do ensino superior.

Grillo (2008, p. 78), ao analisar o docente diante às questões novas e originais que surgem, exigindo respostas igualmente novas, atesta que esses docentes iniciam uma reflexão solitária ou junto a outros, deduzindo de forma positiva que “tais fatos têm levado os docentes a procurarem espontaneamente alternativas de formação continuada, para melhorarem suas práticas e sentirem-se mais fortalecidos como docentes profissionais”.

Se recuarmos no tempo, encontraremos uma noção muito cartesiana de docência e preparação de professores, pois o conceito de que para toda função basta um *curso prévio*, onde o candidato a qualquer área de conhecimento só precisava de uma preparação técnica e estaria apto ao exercício de qualquer mister, se mostrava muito forte.

As pesquisas sobre a prática docente e reflexão sobre quais elementos é que

efetivamente, constituem o fazer do professor, têm lançado luz às dúvidas. Devemos trabalhar com a questão da complexidade de idéias e conceitos para compreender o sentido de formação, pois tal compreensão esbarra em um sentido demasiadamente amplo.

Concordamos com Tardif (2004, pp. 36-39) que os saberes docentes são muitos, e provenientes de diversas fontes (pessoais, da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os da própria experiência, das ações referentes à formação contínua). Para que a pesquisa não fugisse ao seu foco, evitamos aprofundar essa discussão, no momento, sob pena de nos distanciarmos do objeto principal de nossa pesquisa. Dessa rápida reflexão entendemos que o mais importante é que quaisquer programas de formação continuada devem trabalhar a questão dos diversos saberes docentes, para melhor eficiência, alcançando-se mais e melhores resultados.

Assim, independentemente do saber que cada docente possua, e os recursos que carregue para o desempenho de seu mister, ou das discussões de diversos autores sobre o que realmente compõe o saber docente, um ponto convergente sobre as diversas teorias é que o processo de formação não é limitado. Não há fim no processo de formação. A formação deve ser contínua, para que o docente, que não pára de desempenhar o papel de descortinador de conhecimento, continue sua trajetória de aquisição de conhecimento e melhoria na prática docente. E o papel das instituições na melhor preparação pedagógica de seus docentes é essencial e insubstituível.

Em outros termos, a formação exige uma continuidade em seu processo. Não podemos dizer que um professor está totalmente “formado”, não necessitando de nenhum novo conhecimento ou desenvolvimento pedagógico, que possa parar de discutir sua atuação docente ou que as IES possam manter-se afastadas da discussão. Ou nas palavras de Tardif:

Uma das dívidas mais importantes que temos para com o movimento de profissionalização do ensino é o fato de considerar, como indicávamos anteriormente, a formação profissional como um *continuum* que se estende por toda a carreira dos professores e vai mesmo além, já que certas experiências de formação incluem professores aposentados. Isso significa que, ao invés de se limitar à formação inicial, uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão (TARDIF, 2004, p. 292).

Aliás, a dinâmica do conhecimento humano assim exige. Não se pode pensar em procedimento estanque quando se fala em exercício da arte de ensinar. Se alguém ensina, precisa estar atualizado quanto ao conhecimento que ministra, quanto ao desenvolvimento das



relações humanas para melhor relacionar-se com o corpo discente, quanto às melhores práticas para interagir com o educando e melhor desempenhar seu trabalho docente, e precisa de apoio do instituto educacional para detectar e trabalhar as deficiências do processo.

### **A Formação Pedagógica**

E dentro do objeto da pesquisa realizada, é importante refletir sobre como atender à formação continuada do professor universitário. O que representa, para o docente de ensino superior, a formação continuada? Não havendo exigência legal para prévia formação pedagógica do professor universitário, como a ausência da formação inicial pedagógica, para a maior parte dos professores de ensino superior, tem sido trabalhada em nossas IES? As IES compreendem a necessidade de formação pedagógica de seus docentes? As pesquisas sobre o tema conseguem captar essa preocupação?

Encontramos um ponto comum, entre diversos autores — inclusive nas teses pesquisadas — de que há consciência da necessidade de se trabalhar a formação pedagógica dos professores de ensino superior.

Nas obras consultadas, ressalta-se que a preocupação, outrora, era com a contratação de profissionais das diversas áreas que fossem reconhecidos como alguém que alcançou o sucesso. Pachane traz um estudo quanto à maior preocupação com titulação, deixando de lado uma melhor formação pedagógica. Para ele, a formação do professor universitário tem se concentrado na sua contínua especialização em uma área do saber. Segundo Vasconcelos,

De acordo com Vasconcelos (1998) há “*pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica*” (VASCONCELOS, 1998, apud PACHANE, 2003, p. 4, grifo do autor).

Tal constatação leva a um questionamento acerca da correlação entre a especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade da prática pedagógica dos professores universitários.

E Pachane complementa sua análise, adentrando bem no cerne da questão:

Assim, podemos perceber que os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisas, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência. Ou seja, a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente estruturados, possibilita aos professores a titulação, porém, a

maior titulação não significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente (PACHANE, 2003, p. 5).

A visão de que o bom profissional poderia ser um bom professor impôs-se por longo tempo, sendo amplamente abraçada pelas IES, sobretudo as privadas. Mas, com o passar do tempo e intensificação das discussões e pesquisas, inclusive nos encontros e congressos, no país e no exterior, despertou-se para o fato de que ser um bom profissional não garante ser um bom professor.

Essa consideração é corroborada pelo estudo de Pachane, quando conclui acerca de seu trabalho:

[...] a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário demandaria, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões *pedagógicas* são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor, basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso mais específico do ensino superior, ser um bom pesquisador (PACHANE, 2003, p. 10).

Façamos as seguintes indagações: o docente está atendendo as expectativas institucionais? E essas mesmas instituições estão fazendo algo para que atendam?

Ressalta-se, das análises das pesquisas e das leituras efetuadas em relação ao professor universitário, um sentimento forte e crescente, que pode ser traduzido nas reflexões abaixo:

O campo da pedagogia universitária, ainda que recente em seu reconhecimento como espaço de produção de saberes específicos, vem se consolidando e ocupando legitimidade nas ciências da educação. Já é consenso que as funções de ensino e pesquisa exigem conhecimentos específicos, extrapolando a ideia de que basta a base do conhecimento disciplinar para realizar a educação superior (CUNHA e BROILO, 2008, pp. 29-30).

Cunha, relatando pesquisa e depoimentos de diversos docentes, na busca pelo bom professor, que tenham conseguido romper com o velho modelo, observa:

Outro ponto que transpareceu na fala da maioria dos professores é de que, mesmo que os traços intuitivos sejam importantes para dar os primeiros passos, é importante a existência de uma estrutura de apoio que auxilie a reflexão/reconstrução. Há o reconhecimento de que há um saber pedagógico a ser apreendido para poder fundamentar a nova experiência (CUNHA, 1998, p.58, grifo nosso).

Portanto, mesmo considerando as diversas teses quanto aos saberes docentes, quanto ao cabedal que cada professor já possui, quanto às experiências pessoais de vida que enriquecem a estrutura de cada profissional que adentre no campo do ensino superior, e muitos outros fatores que fomentem a discussão sobre a formação do professor universitário, não há como negar a importância do conhecimento acerca dos recursos pedagógicos e técnicos que podem e precisam ser utilizados para auxiliar e aprimorar o docente. Em outras palavras, não importa quão eficiente e competente possa ser o professor, nunca será onisciente quanto aos recursos da arte de ensinar, e sempre necessitará e encontrará desenvolvimento nas ações de formação pedagógica continuada na qual seja inserido. Mesmo o que já se defina como bom ainda precisa de aprimoramento constante. Voltamos ao conceito de que nenhum professor já está completamente pronto para sua missão.

A análise da questão sob esse ângulo amadurece a preocupação com a implementação de programas institucionais para formação pedagógica do docente universitário. Por mais se intervenha na questão da formação inicial, é complexo encontrar um caminho que dê melhor resposta à questão da melhor qualidade do ensino superior. A diversidade de cursos é grande, os ramos de conhecimento tendem a cada dia se tornarem mais numerosos, e diferentemente do ensino básico, fundamental e médio, onde há um tronco comum do conhecimento, no ensino superior o tronco se subdivide em incontáveis galhos. Não há como tratar da mesma maneira o ensino superior em relação aos níveis anteriores, pois não se podem desprezar as especificidades dos ramos de conhecimento com que lidam as universidades, as práticas que devem desenvolver junto ao professor universitário, atento ao ramo de conhecimento em que atua.

Rosemberg reflete sobre tal questão, ressaltando a importância dos movimentos institucionais:

[...] a concepção de formação continuada de professores predominante no imaginário da comunidade universitária é aquela que a apresenta como um dos elementos que pode contribuir para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. [...] apesar de todas essas dificuldades, o processo de formação continuada instituído é permeado, concomitantemente, por aspectos considerados pelos próprios sujeitos como possibilitadores da sua ocorrência (ROSEMBERG, 2000, p. 5).

Nas teses analisadas, constantemente esbarramos nesta espécie de reflexão, em que os professores entrevistados ressaltavam que deveria haver uma preparação específica para a sua área de atuação, que não fosse rigorosamente igual à de outras áreas. Portanto, a formação

pedagógica do docente universitário deve atender às peculiaridades de cada ciência, e não se pensar em soluções padronizadas.

Uma autora reflete sobre o tema, dizendo ser essencial que a formação dos professores “seja contínua ao longo da sua vida profissional de forma a que possam fazer *uma reorganização de conceitos interpretativos, que na sua nova configuração permitem vislumbrar a luz ao fundo do túnel*” (CRÓ, 1998, p. 75, grifo da autora). E complementa que “deste modo a formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa” (1998, p. 75).

Observamos que a formação continuada deve trabalhar a questão da aprendizagem do educador e de suas práticas educativas para atingir os objetivos de aprendizagem dos discentes.

### **O programa institucional de formação continuada**

E algumas IES, cada qual atenta às dificuldades e problemas que enfrentam na administração da instituição, no acompanhamento das demandas relativas ao corpo docente, nas reclamações e reivindicações do corpo discente, têm procurado alternativas e criado ações com o fito de melhorar a prática pedagógica de seus professores. Essas ações são discutidas e programas de desenvolvimento e formação pedagógica docente são criados. A própria necessidade do cotidiano tem impellido as instituições a discutir e propor, internamente, tais medidas e programas.

O que um programa de formação, nesse sentido, tem buscado trabalhar, são os diversos aspectos da ação docente, dos saberes que o professor já possui, e aqueles dos quais necessite para melhorar o seu fazer docente.

Cunha, pesquisando algumas dezenas de professores, identificou três referenciais que um programa de formação continuada necessita desenvolver para atingir seus objetivos:

- As relações que o professor estabelece com o “ser” e o “sentir” (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores);
- as relações que estabelece com o “saber” (matéria de ensino, relação teoria e prática, a linguagem e a produção do conhecimento);
- as relações que estabelece com o “fazer” (planejamento, métodos objetivos, motivação do aluno e avaliação) (CUNHA, 1999, pp. 105-106, grifos da autora).

A complexidade em se refletir sobre as necessidades que precisam ser atendidas, para uma melhor prática docente deve ser analisada e pesquisada. Até mesmo atender a questão da

autonomia docente deve ser preocupação da formação continuada.

Contreras aponta caminho:

O professor ou professora tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta etc. [...] Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática pode-se entender a obrigação moral. [...] Da mesma forma, enquanto obrigação moral autônoma, a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente ( CONTRERAS, 2002, p. 78).

Entendemos, assim, os enormes desafios de um programa de formação continuada. E como é forte o pensamento de que é essencial investir-se na melhor formação pedagógica do professor universitário, há muito ainda o que pesquisar quanto ao tema.

E esta pesquisa buscou ressaltar, pelo caminho da análise de estudos, que por sua vez investigaram alguns programas institucionais, a preocupação crescente com essa melhor formação do docente de ensino superior.

Novamente Pachane reforça essa preocupação:

A formação pedagógica do professor universitário é compreendida, ainda, como componente do processo de desenvolvimento profissional docente, no sentido proposto por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995). Deve, portanto, ser um processo que vise ao maior compromisso por parte dos professores em relação ao trabalho que desenvolvem em âmbito institucional, tendo em vista o importante papel desempenhado pelos docentes na construção da totalidade do processo educativo, inclusive no âmbito da formulação de políticas, não podendo se restringir a compreensão de seu trabalho somente às atividades desenvolvidas em sala de aula (PACHANE, 2003, pp. 128-129).

Compreendida a essencialidade, verificamos que as IES possuem possibilidades de propiciar formação pedagógica de seus docentes.

Como as instituições vêm tratando a questão? Promovem atividades para atender a essa demanda? Não podemos responder por todas as IES, mas podemos analisar o que algumas delas estão fazendo para atender ao desafio.

No capítulo III estaremos procedendo à análise das pesquisas selecionadas, onde discutiremos pontos que permearam as pesquisas envolvidas em nosso trabalho.

## **CAPÍTULO III**

### **DESVELAMENTO DAS PESQUISAS**

Neste capítulo apresentamos a análise e as reflexões quanto às teses selecionadas e analisadas com o uso de uma ficha de análise. A importância deste capítulo reside em que, pelo olhar dos pesquisadores, conhecemos características e aspectos dos movimentos institucionais que foram objeto dos estudos feitos, dando-nos uma dimensão inicial das iniciativas produzidas pelas IES envolvidas nos trabalhos. Objetiva trazer os elementos de contribuição desses estudos para a presente pesquisa.

Para realizarmos a análise dos dados, reunimos as informações coletadas por meio das “Fichas de Análise” em três unidades:

- a) *Processos educativos institucionais* – princípios, pressupostos, objetivos, alcance, natureza, metodologias, duração e carga horária;
- b) *Mudanças da prática dos professores cursistas* – resultados da formação.
- c) *Referencial teórico* – autores que fundamentam a formação realizada nas instituições.

As instituições pesquisadas, cujas iniciativas de formação pedagógica docente foram objeto das investigações nos trabalhos analisados são: Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Centro Universitário SENAC - São Paulo, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Instituto Superior Tupy – IST, Universidade de Uberaba – UNIUBE, Universidade Metodista de Piracicaba – IMEPI, Universidade Federal do Ceará – UFC, uma faculdade integrada e universidades não identificadas do estado de São Paulo. São, assim, sete instituições públicas e quatro privadas identificadas.

#### **Processos educativos institucionais**

Quanto aos processos educativos institucionais de formação continuada, por meio das pesquisas analisadas verificamos que são várias as formas trabalhadas pelas instituições,

visando à melhoria do fazer docente, o aprimoramento da formação pedagógica, a valorização da experiência e da vivência dos docentes, a troca de informações entre os docentes e o fomento para discussão do cotidiano docente, apontando-se procedimentos que melhorem a relação com os discentes e o processo educativo.

Julgamos relevante refletir, pelo olhar dos pesquisadores originários, sobre os movimentos institucionais que as pesquisas analisadas investigaram.

A primeira tese analisada (LINDINO, 2005) refere-se a uma pesquisa quanto ao papel da pós-graduação *stricto sensu* em Educação como qualificadora docente. À luz do papel do mestrado e do doutorado em educação buscou-se entender os conceitos de qualificação e formação continuada, e a eficiência desses programas na formação contínua do docente universitário.

A autora descreveu o processo de implantação da pós-graduação *strictu sensu* em educação, escolhendo como referência quatro universidades públicas do estado de São Paulo: USP, UNICAMP, UNESP e UFSCar. Efetuou pesquisa documental mapeando a história do curso nas IES estudadas, e as atuais exigências quanto à formação do professor universitário, e como, por meio das políticas educacionais referentes ao curso, podem ser identificados os principais fatores existentes na busca pela qualificação do docente, e mudanças ocorridas em seu ambiente de trabalho.

Destaca no estudo, sob sua ótica, que o curso de pós-graduação *strictu sensu*, no Brasil, realmente está se moldando na perspectiva de formação continuada, considerando que o mesmo hoje está organizado e orientado para este fim, assegurando o complemento e atualização de conhecimento e de competências profissionais, e regulando o processo de progressão na carreira do professor. Demonstra o exemplo da utilização desse programa para contribuir e acelerar a educação continuada dos docentes, reforçada pela exigência de mercado, hoje exigindo tais titulações, preenchendo, para muitos, a função de especialização.

Ressalta, ainda, as pró-reitorias de graduação (PRG) das universidades focalizadas, com objetivo de gerir programas relativos à qualidade do ensino, intensificado pelo fato da exigência desse tipo de titulação para admissão na carreira universitária (mestrado e doutorado).

Aborda a política desenvolvida pela CAPES de, no caso de seus bolsistas, exigir estágio-docente em pelo menos uma disciplina da graduação (para os demais é optativa, mostrando pouco utilizado), com etapa de preparação pedagógica. Eis o porquê da diversidade na forma de utilização desse recurso nas universidades pesquisadas (estágio-docente).

A segunda tese analisada (GAETA, 2007) abarcou como programa de formação continuada um curso de pós-graduação *lato sensu*. A pesquisa foi desenvolvida no sentido de mostrar e analisar essa opção para a formação e desenvolvimento dos docentes de ensino superior.

A investigação abrangeu um levantamento do currículo integrado, sabedoria docente e matéria específica de turismo. Investigou a criação, implantação, avaliação e reformulação de um curso de “Docência para o ensino superior em turismo e áreas afins”. O curso foi implantado em 2002, ainda permanecendo em atividade quando da defesa da tese, em 2007.

O estudo foi progredindo para indicar a possibilidade de um processo de desenvolvimento docente ser realizado em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Acompanhou a formação de um currículo integrado, na primeira turma, e as modificações que foram sendo introduzidas, a cada ano, progredindo os currículos, incorporando novas tecnologias, tentando atender a questões de multidisciplinaridade, integrando teoria e prática.

O curso foi proposta da autora, em 2001 (quando gestora na universidade), como especialização para o ensino superior, buscando atender, principalmente os docentes das áreas de Turismo e Hotelaria, com suas especificidades, e tentando atingir proposta pedagógica inovadora, já que os profissionais que atuam na docência na área eram, quase todos, profissionais de sucesso no mercado, mas com deficiências no aspecto pedagógico.

O título dado foi o de Pós-graduação *lato sensu* em Docência para Turismo e Hotelaria. A carga horária estipulada foi de 360 horas, exceto às dedicadas à elaboração do trabalho de conclusão de curso, com oferta de 8 horas semanais, duas vezes por semana, à tarde, com objetivo de aperfeiçoar os saberes docentes e o desenvolvimento profissional de um professor de turismo mais preparado para os desafios de uma educação moderna.

O curso foi concebido em módulos, todos eles explicados na tese, havendo avaliação quanto às fragilidades e potencialidades do curso, a participação dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos. Com tais avaliações, o curso passou a ser ofertado no período noturno, com diminuição do período para conclusão do curso. Também se optou por uma carga horária de 20% do curso à distância e efetuou-se reorganização curricular.

Os resultados alcançados (adiante apresentados) pela pesquisadora a fazem defender a pós-graduação *lato sensu* como um caminho mais viável para a formação continuada do docente universitário.

A terceira tese (LUZ, 2007) analisou um programa institucional para formação continuada do docente de ensino superior, relatado em um estudo de caso quanto ao Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior da Universidade do Vale do Itajaí



– UNIVALI.

O programa foi direcionado a

capacitar docentes do ensino superior, objetivando a melhoria da prática pedagógica. Foi desenvolvido entre 2000-2004, contando com a participação de 1.344 professores e gestores acadêmicos. O estudo investigou a opinião desses profissionais sobre as mudanças na prática docente em sala de aula que podem ser atribuídas ao referido *Programa* (LUZ, 2007, p.XXI).

A pesquisadora utilizou questionário e entrevistas aplicados, respectivamente, junto a docentes e gestores. A pesquisa resultou em demonstrativos do atendimento satisfatório às expectativas explicitadas no projeto original, a existência de fatores de importância para mudanças da prática docente e propostas alternativas para melhoria do Programa.

O *Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior* da Univali, no contexto do estudo feito e nas respostas dos docentes ouvidos, indicou melhorias nos seguintes focos: instrumentalização em estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem e ressignificação do papel do professor. O trabalho constatou evidências de percepção dos docentes tendendo para agrupamento de respostas por área de conhecimento, que diferiram em termos de assimilação, atribuição de valor e percepção do Programa. Tendências de maior valorização ao Programa foram encontradas junto a professores com tempo parcial e integral, com maior tempo de experiência na Instituição e com titulação superior a mestrado.

A pesquisa apresentou conclusões que programas deste tipo demandam atenção quanto às áreas de conhecimento. A pesquisadora detectou que ainda são necessários outros estudos sobre avaliação e impactos desses programas bem como sobre a relação entre mudanças pedagógicas e programas de formação continuada nas IES.

A pesquisa demonstrou ações implantadas pela Universidade nesse programa que visavam

alterações na maneira de trabalhar em sala de aula, no que se refere à reorganização do seu plano de ensino, na correlação entre objetivo e avaliação, e na aplicação de estratégia adequada, na avaliação de aprendizagem, especificamente, na forma de avaliar, no inter-relacionamento professor-aluno e na ressignificação do seu papel enquanto professor universitário. (LUZ, 2007, p.63)

A proposta do programa foi incorporada institucionalmente, atingindo a todas as áreas do conhecimento da universidade pesquisada. Segundo a autora, a instituição considerou que as mudanças na prática docente aconteceriam com as oportunidades, dos docentes, de se

reunir, conhecer outras concepções de ensino-aprendizagem, ouvir convidados, trocarem experiências pedagógicas, dentre outros, efetuando uma formação crítico-reflexiva da prática do professor, e operando a própria formação e desenvolvimento pessoal profissional, anuindo, a pesquisadora, com a abordagem crítico-reflexiva.

A programação curricular foi organizada em seis unidades de estudo, acompanhada de leituras complementares, sem exigência de pré-requisitos, sendo que o grupo pesquisado efetuou as unidades em julho e novembro de 2001 e janeiro de 2002, e os módulos trabalharam: Conhecendo a Política Institucional e Organizacional da UNIVALI; Articulando o Projeto Pedagógico com o programa da disciplina e o plano de ensino; Pesquisando e selecionando estratégias de ensino; Avaliando processos e resultados de avaliação; e Revendo a prática. Havia espaços para discussão, diálogo e socialização dos saberes e fazeres pedagógicos, discussão de temas ou problemas, reflexão e análise da posição dos docentes e compartilhamento de idéias e experiências.

Foi pesquisado um total de 406 sujeitos, sendo 385 professores e 21 gestores (6 diretores e 15 coordenadores de curso). O período de distribuição e coleta dos dados do questionário foi de 30 de agosto a 30 de outubro de 2005, e o da entrevista com os gestores acadêmicos ocorreu entre 25 de janeiro e 18 de março do mesmo ano.

O total de professores que receberam certificado correspondente a um ou mais dos módulos de estudo do programa foi de 1.344, sendo que 962 estavam em exercício na instituição durante a aplicação do instrumento. Desses, 385 docentes preencheram o questionário (sujeitos anteriormente mencionados).

Os questionários foram distribuídos nos diferentes centros, departamentos e seções da universidade do Vale do Itajaí. A pesquisadora estabeleceu um cronograma de visitas aos diretores de centro e responsáveis diretos junto aos docentes, que designaram pessoas responsáveis pela aplicação do questionário.

A coleta de dados envolveu duas etapas e contou com o apoio direto de 29 colaboradores das unidades de ensino, departamentos e seções. Constatou, a autora, que a redistribuição dos questionários a coordenadores ou responsáveis de cada curso, além de agilizar o processo, permitiu o alcance de percentuais mais expressivos. A emissão de mensagens eletrônicas de apoio à pesquisa pelo diretor de centro e chefes de seção pedagógica também repercutiu no alcance de percentuais positivos (30% ou mais).

A pesquisadora caracterizou o trabalho como estudo de caso.

O questionário aplicado foi composto por itens fechados e abertos, trazendo questões acerca de informes acadêmicos atuais e a opinião dos docentes sobre o programa, implantado

em 1998 e concluído em 2004. A avaliação dos questionários e entrevistas assinalou aspectos importantes, como contribuições da pesquisa.

De negativo, foi apontado o planejamento e a programação dos módulos de estudo em relação à produtividade, organização e preparação. Os docentes reclamaram das palestras e da metodologia utilizada. Houve referências a palestras que nada teriam acrescentado ao trabalho do professor (temas desnecessários), a práticas inaplicáveis em razão do número de alunos e de equipamentos disponíveis, a assuntos repetitivos para aqueles docentes com mais tempo na Instituição e a procedimentos considerados pouco inovadores.

Outro aspecto bastante contraditório é quanto à exigência de obrigatoriedade de frequência e de participação dos professores. A obrigatoriedade de frequência é um dos pontos mais criticados em todas as áreas de conhecimento. Alguns docentes apóiam a medida, mas com menos intensidade. Outros, mais participativos, criticam o fato de que muitos estão ausentes e nada resulta disso, opinando que o programa deveria ser visto como atividade obrigatória e não opcional, devendo haver corte de ponto dos ausentes. A pesquisadora ressalta que a questão do controle e obrigatoriedade de frequência e comprometimento com os eventos institucionais, no ensino superior, envolve análises mais amplas, como idade, estado civil, tempo na organização e carga horária.

Outra crítica negativa se refere ao problema da homogeneização dos módulos gerais, aplicados de forma idêntica para cursos diferentes, com os docentes-alunos reclamando da falta de formação específica, alegando que contempla muito a formação geral e deixa a desejar em questões específicas, pedindo que fosse contemplada a formação específica.

De positivo, a maior parte dos docentes disse que a pesquisa-ação propiciou aprender que a sala de aula é um ambiente investigativo, tornando as atividades mais relevantes e dinâmicas, dado o compartilhamento do material de pesquisa com o coletivo e o trabalho em equipe; constituiu a principal forma de o aluno entender como ocorre o processo de aprendizagem em uma pesquisa do tipo focalizado; ajudou na maior sistematização e uso da metodologia, uma vez que já utilizava a pesquisa-ação; percebeu que a docência nunca está distante da pesquisa, que o docente é/deve ser pesquisador e que pesquisa e ensino caminham juntos.

Houve também muitas sugestões feitas pelos professores. Estes pediram eventos e discussões sobre os seguintes temas: necessidades especiais, autoestima, relacionamento humano (citado por vários professores), motivação tanto para o trabalho como para a aprendizagem, psicologia do ensino, relacionamento interpessoal, currículo e identidade docente, interdisciplinaridade, oficinas de Psicofarmacologia, teorias de aprendizagem,

educação para a paz, papel da universidade, especialmente sua finalidade pública, em uma sociedade de mercado, política de ensino universitário de pós-graduação, ética, bioética, cursos de primeiros socorros, formação cultural e/ou geral, teatro, literatura, música, esportes, filosofia, artes visuais, empreendedorismo, inglês instrumental, ferramentas da informática para os docentes, como uso de *Power Point*, *Excel*.

A quarta tese (BAZZO, 2007) analisa os Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da Universidade Federal de Santa Catarina - PREG/UFSC, com o envolvimento da reitoria e apoio, na primeira edição, do MEC. Em março de 1993, os Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC, conhecidos por sua sigla PFPD foram implantados e tiveram continuidade até 1999, com modificações entre as edições, com a mudança natural nas compreensões dos gestores. A pesquisa abordou as edições um a seis, que foram de 1993 a 1995.

O objetivo do programa era sensibilizar os docentes para buscar a atualização, revisão, crescimento pedagógico e avaliação do processo ensino-aprendizagem. Constituía em evento semestral, que se montava a partir de consulta aos professores quanto aos seus interesses, tipo de evento, convidados, etc. No evento, durante dois dias (quando não havia aulas), os docentes participavam de palestras, simpósios, cursos, seminários e outras atividades provocadoras de reflexão, com o fito de melhorar a formação pedagógica e superação de fragilidades detectadas na avaliação dos professores.

Buscou-se atualizar o corpo docente, pedagogicamente, e melhorar os resultados no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa trouxe a programação das seis edições (a primeira no corpo da tese e cinco edições nos anexos), auxiliando na visualização do modo como os encontros eram conduzidos. Além dos objetivos anteriormente demonstrados, também avaliava os instrumentos de avaliação da aprendizagem dos discentes, discutia a importância dos processos interativos em sala de aula, reforçava a necessidade do diálogo professor-aluno, estimulava o uso da pesquisa e outros mais.

Usou-se de elenco variado de ações: palestras, minicursos, seminários, tendo como ministrantes pesquisadores de gabarito reconhecido, de referência nacional. Como não era obrigatória a presença dos docentes, muitos professores não participaram (mesmo os dois dias sendo considerados letivos “sem aula”), demonstrando a dificuldade em se despertar a consciência dos docentes para a necessidade de melhorar seu fazer docente, mesmo diante as avaliações, por parte dos discentes, que apontavam deficiências no processo de ensino. Tentando sanar essa situação, as edições seguintes foram rediscutidas e alterou-se a

programação para tentar maior participação voluntária dos professores. Em 1999 os programas foram desativados. Três anos depois foi criado o PROFOR - Programa de Formação Continuada, dessa vez por força de legislação, voltado aos professores recém-contratados e que estariam cumprindo o estágio probatório. De início era de caráter compulsório, o que causou mais reações contrárias entre os professores, e levou à constatação, pela pesquisadora, após análise das entrevistas feitas, que tais programas poderiam obter melhores resultados se organizados pela instituição onde os docentes estão vinculados, e elaborados com a participação dos próprios professores, que poderiam, com maior propriedade, identificar o que seria mais importante abordar e quais as necessidades que deveriam ser atendidas. Bazzo (2007) afirma que é preciso superar a concepção básica de formação pedagógica, que tem sido frequente, que é fundamentada no modelo “normativo-tecnicista”, com maior preocupação na metodologia do ensino e buscando resultados mais imediatos nos índices de qualidade e gestão. Importante agregar também o modelo participativo, que denota maior autonomia e é mais sensível à busca de interação e troca de experiências.

A quinta tese (GIOSTRI, 2008) apresenta uma investigação sobre o uso de uma *Comunidade Virtual de Prática* como alternativa complementar na formação continuada para professores. O foco da pesquisa foi o uso da comunidade virtual para docentes da área de educação tecnológica.

Construiu-se um ambiente virtual no qual os docentes focalizados podiam interagir uns com os outros, buscando aprimorar seus conhecimentos didático-pedagógicos. Apesar de não descartar as demais formas de programação para formação continuada, tais como cursos, seminários, palestras, dentre outros, a pesquisa tentou demonstrar os benefícios da idéia e importância do uso de uma comunidade virtual, atento ao fato de que a interação a possibilidade de reflexão coletiva sobre o fazer docente propiciam aprimoramento da prática pedagógica, e em face das dificuldades com a disponibilidade de tempo, o ambiente virtual possui maior flexibilidade, pois amplia a gama de acesso ao programa, permite o acesso em horários elásticos, na possibilidade individual dos docentes. Também estimula a interação formativa entre os professores e discussão sobre suas práticas. A autora realizou entrevistas com integrantes do grupo para captar os efeitos.

O ambiente da pesquisa foi o Instituto Superior Tupy (mantido pela SOCIESC), com forte atuação na formação de profissionais nas áreas tecnológicas, de caráter civil filantrópico e sem fins lucrativos, com missão de desenvolver uma educação que seja transformadora. Iniciou suas atividades no ensino superior em 1997.

Os gestores promovem, segundo a pesquisadora, programas de formação voltados à prática pedagógica, entre eles um curso de especialização em metodologia e didática para o ensino superior, chamado de Docência Inovadora. Ocorrem encontros, nos períodos de recesso, com a presença de pesquisadores consagrados, tais como Anastasiou, Masetto e outros. Como os demais programas pesquisados, há professores que aproveitam os programas e melhoram seu fazer docente, enquanto outros nada apresentam de diferente, ou até pior, demonstram incômodo. Tal situação provoca reflexões dos gestores sobre ser pouco promover tais encontros. Entenderam necessário promover mais encontros de docentes, por área de saber.

De tal reflexão nasceu o planejamento de se pensar em espaço comum aos docentes de áreas comuns. E, se tratando de uma IES na área tecnológica, optou-se por espaços virtuais como alternativa. Adquirida uma plataforma para ensino a distância, o passo foi dado, criando, de início, um fórum virtual para discussão, pelos docentes, de seus planos de ensino e encaminhamento de sugestões para o colegiado. Em 2006, os professores de cálculo do Instituto passaram a organizar encontros semanais para discutir o ensino da disciplina, conteúdos e práticas. Essas atividades constituíram oportunidade de reflexão sobre o ensino, e articulação com o conhecimento da teoria, dentre outros. Foi inclusive criado um e-mail coletivo. E foi com esses docentes (da área de Cálculo) que a pesquisa foi realizada.

Sem descartar os programas presenciais de formação continuada, a pesquisa buscou demonstrar que a comunidade virtual é mais um instrumento de aprimoramento da formação dos docentes, complementando e enriquecendo a formação presencial.

Com a tese de Prata-Linhares (2008), a sexta analisada, pesquisou-se a abordagem relativa à adoção de um curso de especialização em Docência Universitária como recurso de formação continuada, com dois diferenciais: o uso de ambiente virtual durante o curso, para maior interação, diálogo, reflexão crítica e aprendizagem, entre instrutores e instruídos, e o uso da arte na formação pedagógica dos docentes. Esses diferenciais voltados para buscar a transformação da própria pessoa do docente.

Fruto de um esforço da universidade (UNIUBE) na melhoria da qualidade de seus docentes, estimulando-os a buscar formação em pós-graduação, criou-se o Instituto de Formação de Educadores – IFE, tendo como uma das iniciativas a formação continuada dos docentes da instituição. Uma das iniciativas foi a criação de um curso de especialização em docência universitária: “O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula”.

A primeira turma teve início em 1997, com carga horária de 60 horas, com o caráter de complementação didático-pedagógica, a princípio aos professores de Odontologia. A partir de

2000 aumentou a carga horária para 90 horas, já como curso de aperfeiçoamento, e foi sofrendo alterações, ampliando em 2001 para 180 horas e em 2003 para 360 horas, até que, em 2007, sob coordenação do Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa – GAPP, já estava totalmente adotada a modalidade de especialização, com carga horária de 360 horas, semipresencial, com inclusão de aulas pelo ambiente virtual TelEduc (270 horas presenciais e 90 horas pelo ambiente virtual), com aulas presenciais aos sábados, pela manhã e eventualmente às sextas, à noite.

O curso buscava criar um ambiente de reflexão dos docentes sobre sua prática pedagógica e experiência docente, não com oferecimento de conhecimentos prontos, mas fazendo os próprios docentes construírem a melhoria de sua prática pedagógica. O título dava um norte para a inovação que o curso pretendia: *O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula*. Trabalhar a idéia de que a educação não é mero instrumento formativo, mas processo criativo e reflexivo de permanente inovação de si mesmo.

Esse curso era composto de três eixos: da Sociedade à Sala de Aula (a sociedade e as políticas de educação), da Sala de Aula à Sociedade (práticas pedagógicas) e o terceiro eixo, que é o eixo mediador, da Educação e Linguagens (instrumentos para refletir sobre a prática pedagógica, entre eles, a arte e a linguagem).

As aulas virtuais eram concomitantes às presenciais, com o fito de ser um prolongamento da sala de aula e vice-versa, com o uso do Teleduc, um ambiente virtual para cursos, na Web, desenvolvido pela UNICAMP, sendo software livre.

A pesquisadora também ministrou aulas no curso, responsável, entre outras, pela unidade temática “O Lúdico e a Arte na Educação”, onde trabalhou com recursos multimídias, com uso de filmes, imagens, música, sempre explorando diferentes linguagens. E, principalmente, com o uso da arte como elemento de desenvolvimento pessoal e docente.

Na concepção da autora, somente funciona, a contento, um trabalho de desenvolvimento pedagógico se as pessoas se sentirem à vontade para dialogar e trocar experiências, e para isso é preciso confiança. E o uso da arte para os encontros de formação contribui expressivamente. Os resultados das entrevistas demonstram que a formação recebida foi satisfatória; os docentes puderam expor seus sentimentos; desenvolver a criatividade; vencer inibições; expressar melhor os pensamentos e elevar o nível de compreensão de si mesmo e dos outros, promovendo uma reflexão crítica e consciente dos participantes.

A tese de Bolfer (2008), a sétima analisada, busca analisar e refletir sobre uma outra forma adotada para propiciar a formação continuada de docentes universitários: a realização

de reuniões sistemáticas de professores, lideradas por uma coordenadora pedagógica, fazendo a função de mediadora pedagógica, na instituição onde atuem.

Avalia os resultados de reuniões em uma universidade do interior de São Paulo, não identificada na pesquisa, que começou a funcionar em 2002, e que oferece cursos de graduação tecnológica e cursos de licenciatura, com uma filosofia de formar profissionais que compreendam a realidade e possam propor e “assumir mudanças necessárias para o desenvolvimento pessoal, profissional e social”. A pesquisadora encontrou ambiente favorável a um processo de formação continuada dos professores.

As reuniões buscavam promover as reflexões dos professores sobre os significados da prática docente. No processo de formação pesquisado, foram realizadas 13 (treze) reuniões com duração de 120 minutos. A adesão era voluntária, para atingir melhor a finalidade, o que levou uma análise quanto ao entendimento do docente em melhoria de sua formação, se as dificuldades eram falta de tempo, compromissos profissionais, ou até razões aleatórias à própria vontade dos professores, já que o universo de docentes convidados foi de 100 (cem), com 20 (vinte) demonstrando interesse, mas após agendamento dos horários apenas 11 (onze) se dispuseram a participar e apenas 6 (seis) permaneceram participando mais ativamente das treze reuniões.

As reuniões foram gravadas, e transcritas para o papel, para melhor análise e reflexão. Para melhor aproveitamento, foram estabelecidos eixos temáticos para as reuniões, sempre em torno da questão professor-aluno-conhecimento. Os professores participantes teciam reflexões críticas sobre as próprias práticas, analisavam cenas de vídeo, faziam estudos de caso e de textos, criando um espaço em que os docentes fossem estimulados a falar sobre os seus fazeres em sala de aula. Objetivo principal das reuniões: pensar a prática docente no ensino superior.

A mediação pedagógica se mostrou essencial para o encaminhamento das reuniões e dos temas tratados. As temáticas trabalhadas foram: o papel do professor; a prática docente; função social do ensino; professor técnico e professor reflexivo; metodologia enquanto ato político da prática educativa; papel da linguagem no estabelecimento de interações; relato de aula que possibilitou aprendizagem dos alunos; e o papel dessas reuniões no desenvolvimento profissional dos professores.

As reuniões se iniciavam com o uso da palavra pelos docentes, usando-se, em seguida, filmes, textos e desenhos para provocar reflexões, mexer com as emoções e estimular a manifestação dos professores.



A oitava tese (PRYJMA, 2009) analisou um processo de formação continuada com o uso da pesquisa. Produzir conhecimentos e dar-lhes acesso ilimitado é colaborar ativamente no desenvolvimento do país, e tal produção só ocorreria com a expansão quantitativa e qualitativa do ensino superior.

Na visão da autora, a pesquisa pode ser excelente recurso de formação continuada, propiciando que o docente compreenda melhor seu fazer docente. O trabalho buscou analisar as contribuições da pesquisa ao desenvolvimento do docente, e como pode ser inserida a pesquisa na rotina do professor universitário, como ela pode influir no cotidiano do docente. Utilizou-se de coleta de dados e entrevista com professores para investigar a influência da pesquisa no dia-a-dia dos professores entrevistados, se possibilitou a postura de um profissional reflexivo e crítico.

O trabalho demonstra que professores ministrando aulas, mas não produzindo conhecimento por meio de pesquisas, têm mais dificuldades com relação ao domínio de conceitos e menos segurança para discuti-los, esclarecer dúvidas, por não estarem cientes do processo de construção de tais conhecimentos, o que dificulta a prática reflexiva e trata a educação como mero produto, recebido acabado/construído.

A autora pesquisou quinze docentes de várias instituições (três de universidades, o restante de faculdades integradas), que aceitaram participar da entrevista. Desses, todos com formação em pós-graduação *stricto sensu*, sendo sete com formação, na graduação, em licenciaturas, sete fizeram mestrado em educação, sendo que nove atuam em mais uma IES. Oito com até cinco anos de tempo de docência no ensino superior, cinco entre seis e dez anos, e dois com mais de dez anos.

A pesquisa trabalhou com três temas e vários subtemas, para analisar a importância e o impacto da pesquisa no fazer docente, bem como o levantamento de carências detectadas pelos próprios professores em função da ausência de pesquisa. Temas: a) desenvolvimento pessoal (atitude pessoal - expõe atitudes pessoais de aprendizagem profissional, reconhece valores pessoais assumidos na prática profissional; atitude individual de aprendizagem - indica a realização de cursos de formação profissional, opina sobre cursos de formação profissional, revela oportunidades individuais de reflexão); b) desenvolvimento profissional (atitude reflexiva sobre a prática profissional - reconhece a importância da discussão entre os pares, expõe dificuldades e facilidades na prática da pesquisa -, saberes profissionais - atribui à aprendizagem profissional as experiências de trabalho, reconhece a importância da pesquisa para o desenvolvimento profissional); c) desenvolvimento organizacional (atendimento às

expectativas profissionais - declara opinião sobre a condição do trabalho docente e da pesquisa, revela relação entre a área de formação e disciplinas ministradas).

Foram apontados pelos entrevistados vários benefícios oriundos de pesquisas que efetuaram: busca de solução para questões do dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem; aumento de conhecimento, reforço na iniciativa e na responsabilidade docente, colocando o professor diante desafios de como lidar com o inesperado e encontrar respostas para os processos observados, compreensão melhor do processo de ensino e aprendizagem, busca de conhecimento sobre determinado assunto, mudança de postura de meros reprodutores de conhecimento para produtores de novos conhecimentos, estímulo e orientação à pesquisa aos alunos da graduação, complementação da atividade de docência, propicia uma auto-avaliação com reflexão sobre si mesmo, o crescimento profissional, o desenvolvimento de atividade investigativa do docente e a contribuição para o compartilhamento e socialização da prática de pesquisa, dentre outros. Os docentes entenderam que a pesquisa é uma condição para o desenvolvimento profissional do professor. Todavia, ressaltaram que o uso da pesquisa como recurso de formação continuada depende das ações institucionais para que se torne prática contínua para a formação docente.

Por fim, a tese de Barreira (2009), a nona analisada, ouviu professores e gestores da universidade pesquisada, representados por 43 (quarenta e três) gestores (reitores, pró-reitores, diretores de centro ou faculdade, chefes de departamentos, coordenadores de cursos, gestores de recursos humanos, representante sindical, ouvidor, dentre outros), atuantes no período de 1997 a 2006. Ingresso, avaliação e formação foram os temas definidos para a pesquisa empreendida, com o objetivo de refletir sobre uma política institucional de formação continuada para os docentes da instituição, no caso, a Universidade Federal do Ceará – UFC.

A investigação trabalhou a questão do pensar e implantar procedimentos para a formação continuada, para desenvolvimento profissional dos professores.

O autor explicita que, de 1997 a 2004, a UFC manteve o Curso de Didática do Ensino Superior, uma vez alternado pelo Curso de Formação Continuada em Pedagogia Universitária. A partir de 2004, a iniciativa se manteve em função do Programa de Desenvolvimento Docente – PDD. Em 2005/2006 implantou-se o Programa Rede de Valorização do Ensino Superior, onde, de início, se manteve o Curso de Didática do Ensino Superior, substituído, a seguir pelo Curso Docência Universitária. Sempre com colaboração de diversas instâncias da universidade, inclusive a Faculdade de Educação.

A instituição, segundo os informantes, sempre buscou cuidar da atuação de seus docentes, em especial os recém-admitidos, por isso a manutenção do curso citado de Docência

Universitária. Tentou-se, inclusive, fazer a exigência para tal nos editais de concursos para professores efetivos, embora surgisse a discussão quanto à legalidade dessa determinação. Buscou-se assim, mobilizar os docentes para a participação nos curso de formação docente. Esses foram organizados de formas diversas: em módulos com vários conteúdos pedagógicos e temas quanto à estrutura e funcionamento da UFC, palestras (geralmente da Educação), aulas expositivas e seminários.

Com as discussões sobre a eficiência do processo e pouca participação dos professores, buscou-se reformular o programa, reduzindo palestras, carga horária, orientando-se mais para a leitura de uma série de textos e artigos sobre os elementos importantes para a formação pedagógica, desde a questão da necessidade de pesquisa no ensino, da rotina em sala de aula, metodologias, recursos audiovisuais, reflexões sobre os textos, reforçando a ideia de uma visão mais ampla da educação, em que o docente de ensino superior não trabalhar meramente com giz e apagador, mas abranja inúmeros outros meios para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

A universidade passou a inserir em suas propostas metodológicas o uso de ferramentas disponibilizadas pelas novas tecnologias da informação, impactando positivamente. Com isso melhorou a aceitação do curso de formação docente, inclusive com maior participação até de docentes mais antigos na instituição (que eram os mais resistentes). As modificações tornaram o programa mais dinâmico, mais reflexivo, mais provocativo das discussões e mais interessante aos docentes, por trabalhar o planejamento das disciplinas, uso de bibliografia, conteúdos lógicos, relação ensino-aprendizagem.

Contudo, mais voltados para os docentes recém-admitidos, não houve incentivo ou facilitadores para os professores mais veteranos, o que não solucionou a questão da formação continuada dos docentes da instituição, em geral.

O grande desafio para a instituição foi implantar medidas de formação continuada para os docentes tanto novatos quanto veteranos, mais articuladas à realidade docente, às diversas áreas específicas de conhecimento. Assim, promoveu-se a discussão da Rede de Valorização como uma política de formação em discussão com o Reitor. Buscou-se envolver os docentes mais engajados e os gestores responsáveis, para, em momento seguinte, conseguir mobilizar os demais docentes. O Programa Rede de Valorização do Ensino Superior – RVES surgiu como uma proposta à questão da formação continuada do docente na UFC. O trabalho consistiu em sensibilizar para a importância da formação docente continuada do professor do ensino superior. Constituía de um programa com perspectiva metodológica reflexiva, compartilhando programas e projetos acadêmico-curriculares, entre eles um sistema de apoio

didático-pedagógico ao docente. A principal reclamação dos docentes continuava ser o fato de que buscar iniciativas de desenvolvimento na área de ensino não acarreta reconhecimento financeiro pelos órgãos de fomento.

De qualquer forma, uma das questões mais complicadas de se resolver é quanto à obrigatoriedade ou não da participação dos docentes nos programas de formação continuada. Grande número pensa que obrigar os professores a tais processos de formação é ato de imposição, enquanto a maior parte dos gestores entende que a eficiência passa pela compulsoriedade de participação dos professores. Mas tem crescido o entendimento de alternar momentos obrigatórios com outros de adesão voluntária.

Finalizada a gestão em julho/2007, que implantou a Rede de Valorização, a pesquisadora não obteve nenhum registro de continuidade dessa proposta de formação docente.

Com as pesquisas analisadas, acerca dos movimentos institucionais investigados, ressalta-se que é um longo caminho a percorrer, necessitando, ainda, de muitos estudos e pesquisas, análises e reflexões, sobre a criação de atividades para desenvolvimento pedagógico dos professores universitários.

### **Mudanças da prática dos professores cursistas**

Várias foram as instituições investigadas nos estudos analisados, e docentes ligados às áreas de ciências exatas, humanas e da saúde foram entrevistados e responderam aos questionários. As instituições pesquisadas foram as abaixo identificadas:

Quadro 1 - Programas de pós-graduação de origem dos pesquisadores e instituições pesquisadas.

<b>Programas de Pós-graduação de origem dos pesquisadores</b>	<b>Instituições pesquisadas</b>
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus de Marília) – Faculdade de Filosofia e Ciências	Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Universidade Estadual Paulista - UNESP e Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – Programa de Pós-Graduação em Educação	Centro Universitário Senac - São Paulo
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Faculdade de Educação	Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS - Faculdade de Educação	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Universidade Federal de Santa Catarina –	Instituto Superior Tupy - IST

<b>Programas de Pós-graduação de origem dos pesquisadores</b>	<b>Instituições pesquisadas</b>
UFSC – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas – Centro de Ciências da Educação – Centro de Ciências Biológicas	
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP - Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade de Uberaba – UNIUBE
Universidade Metodista de Piracicaba - UMEP - Faculdade de Ciências Humanas	Universidade Metodista de Piracicaba – UMEP
Universidade de São Paulo - USP - Faculdade de Educação	Uma faculdade integrada e universidades não identificadas de São Paulo
Universidade Federal do Ceará - UFC - Faculdade de Educação – FACED	Universidade Federal do Ceará – UFC

Elaborado pelo autor, 2011.

E os docentes envolvidos por área de atuação foram:

Quadro 2: Identificação das áreas de origem dos docentes investigados nos estudos.

<b>Tese</b>	<b>Áreas de docência dos professores</b>
Lindino (2005)	Ciências Humanas e Educação
Gaeta (2007)	Turismo e áreas afins
Luz (2007)	Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias e Ciências Agrárias, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes
Bazzo (2007)	Todas as áreas de conhecimento da universidade pesquisada
Giostri (2008)	Tecnológica
Prata-Linhares (2008)	Pedagogia e Odontologia (1ª turma), depois estendido a docentes das demais áreas da universidade
Bolfer (2008)	Tecnológica e Licenciaturas
Pryjma (2009)	Pedagogia, Secretariado Executivo, Economia, Engenharia Química, Gestão da Informação, História, Ciências Biológicas, Administração, Filosofia, Psicologia, Educação Física, Direito e Ciências Sociais
Barreira (2009)	Gestores de cursos de diversas áreas

Elaborado pelo autor, 2011.

O objetivo maior dos processos institucionais de formação pedagógica continuada é a melhoria da prática docente, auxiliando o professor a enriquecer-se mais com instrumentos e

recursos que são seus aliados no mister de ensinar.

Os resultados alcançados pelas pesquisas, que pudemos detectar pelas teses estudadas, já que a nossa fonte para investigar os movimentos institucionais foram os referidos trabalhos, expressam as preocupações e discussões acerca do tema, pois nenhum dos programas e iniciativas investigados instituiu processos educativos que solucionassem todos os desafios da formação docente nas instituições onde foram aplicados.

Realizados os estudos, algumas reflexões são provocadas. Ressaltou-se, no estudo, a dificuldade de definir-se, com exatidão, qual seria a forma mais eficiente de oferecer a formação continuada do docente de ensino superior, dificuldade essa que se manifesta na variedade de formas encontradas nas IES investigadas nos trabalhos analisados.

Em algumas pesquisas foram focados programas onde a escolha recai na formação pedagógica, optando-se por cursos que trabalham a questão da metodologia de ensino, o entendimento das questões que envolvem as técnicas para facilitar o acesso do conhecimento ao aluno. Em outros trabalhos focou-se a formação continuada por meio do estágio para o educador iniciante, integrando-o, supervisionado, em estágio preparatório em sala de aula, antes que assumisse, em definitivo, o seu papel de docente na instituição. Essas ações expressam uma preocupação técnica. De uma forma geral, essa formação continuada dos professores desenvolve-se de acordo com o modelo de racionalidade técnica e instrumental. “Na racionalidade técnica a visão do mundo fundante é a do professor visto como um técnico-especialista que aplica rigorosamente, em sua prática diária regras advindas do conhecimento científico acrescidas daquelas do conhecimento pedagógico” (KRAHE, 2000, p.77).

Em outros estudos investigaram-se programas onde a escolha recai sobre a reflexão relativa à prática docente, promovendo ações que levavam os docentes a discutir seu fazer docente, os problemas encontrados no cotidiano docente, as práticas pedagógicas, os métodos de avaliação e discussão do desempenho discente, incentivando os professores a contar e partilhar suas experiências, sejam as anteriores que carregaram para a ação docente, sejam aquelas adquiridas no dia-a-dia da sala de aula, a compartilharem seus anseios e preocupações, bem como soluções e caminhos positivos encontrados. Uma dimensão que se aproxima da teoria do professor reflexivo, como a entendida por Schön (1992), o qual propõe uma formação profissional fundamentada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática pedagógica como ocasião de constituição do conhecimento por meio da reflexão-ação-reflexão, ou seja, problematizando a prática. Sem dúvida, a teoria do professor reflexivo contribuiu muito para se pensar a formação de professores e constituiu um avanço. As limitações de tal perspectiva é que esta se reduz à prática cotidiana do professor e a

reflexão sobre esta prática. Pimenta resalta alguns problemas dessa perspectiva: “o individualismo da reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto” (PIMENTA, 2002, p.43). Entendemos, como essa mesma autora, que é necessário a formação de um profissional capaz de analisar a sua prática, rever as teorias que a embasam, propor mudanças; produzir conhecimentos efetivos frente à atividade de ensino, mas também capaz de efetivar um compromisso com o contexto mais amplo em que se inserem as suas práticas, atuando num sentido de transformação social (PIMENTA, 2002).

Há também estudos cuja ação institucional foi voltada ao incentivo à pesquisa como processo de formação continuada, utilizando-a de vários tipos, como forma de aprimoramento na formação do professor universitário, levando-o a conhecer melhor a prática docente sob o enfoque de outras instituições e de outros docentes, bem como a refletir mais profundamente nas questões pedagógicas, sociais e políticas que envolvem a sua ação, o que expressa uma concepção mais crítica de educação.

E, pelo menos dois estudos tiveram como objeto IES que optam pelos cursos de pós-graduação *lato sensu* para assumir o papel de assumir a formação pedagógica continuada de seus docentes, não desenvolvendo outras iniciativas de formação docente.

E uma das pesquisas apresentou uma instituição que privilegia essa pós-graduação *stricto sensu* como foco para a formação pedagógica do professor universitário.

Na pesquisa que deu origem a esta dissertação, buscamos conhecer diversas teses que fizeram estudos junto às IES, os quais abriram campo a reflexões importantes sobre o que identificaram, observaram e analisaram.

Pelos resultados assinalados, notamos mudanças de disposições, de algumas práticas e de postura de parte dos docentes.

Apresentamos, a seguir, os resultados percebidos e narrados pelos pesquisadores, em relação aos processos institucionais de formação.

Lindino (2005) – 1ª tese analisada - conclui que o curso de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação está sendo gradativamente descaracterizado, desqualificando o corpo docente por estar se priorizando o curso de Pós-graduação *lato sensu*, que não enfatiza a formação profissional orientada para a pesquisa, provocando um esfacelamento da tríade ensino-pesquisa-extensão e estabelecendo excessivo predomínio de atividades práticas no local de serviço.

Propõe como alternativa ampliar a autonomia administrativa das IES, favorecendo um orçamento que assegure o pleno funcionamento das universidades públicas e não a tendência

em se efetivar parcerias empresariais para buscar recursos.

Gaeta (2007) – 2ª tese analisada - conclui que a sabedoria docente é complexa, e que sua pesquisa demonstrou que grande parte dos professores do ensino superior, mormente na área de sua pesquisa (turismo e hotelaria) não está preparada para a tarefa docente. Na visão da mencionada pesquisadora, os cursos de Pós-graduação *lato sensu* apresentam características que podem favorecer o desenvolvimento docente.

Luz (2007) – 3ª tese analisada -, investigando um programa de formação continuada para docentes de uma universidade, com realização de várias iniciativas, tais como reuniões, palestras, debates, conhecimento de outras concepções de ensino-aprendizagem e estratégias para discutir e modificar a forma de avaliar, conclui que o caminho de ouvir as opiniões e experiência dos docentes da própria instituição pode se constituir em medida extremamente produtiva, enriquecendo a discussão os caminhos para formação do docente.

Recomenda a institucionalização dos processos de formação, devendo se investir em um trabalho de sensibilização docente, em termos de conquista e adesão gradativas.

Bazzo (2007) – 4ª tese analisada - considera que várias iniciativas podem auxiliar no processo formativo dos docentes, mas a pesquisa indicou que há dificuldades em se despertar os professores para a participação e consequentes esforços para melhoria de sua prática docente. Sua conclusão quanto às melhores iniciativas para a formação continuada é a utilização de eventos diversos, semestrais, em período não letivo, a partir de consultas aos professores, com realização de palestras, simpósios, cursos, seminários e outras atividades que provocassem reflexão, com pesquisadores de reconhecido gabarito. Mas insiste que sem a participação voluntária dos docentes não haverá melhores resultados.

Giostrì (2008) – 5ª tese analisada - apresenta conclusões interessantes sobre a utilização de uma comunidade virtual de prática como alternativa complementar na formação continuada dos docentes de uma IES. O uso da comunidade virtual não dispensa, necessariamente, a realização de ações presenciais para os processos de formação continuada dos docentes, mas se constitui em excelente ferramenta para a melhoria da formação teórica e aprimoramento da prática docente, pela troca de experiências entre os docentes. A pesquisa, utilizando entrevistas semi-estruturadas, acompanhou resultados das ações, demonstrando realmente haver melhoria. Mas sua conclusão ressalta que o uso da comunidade virtual é complementar e não substitutivo das ações presenciais.

As conclusões de Prata-Linhares (2008) – 6ª tese analisada - são muito claras, pois se propôs investigar um curso de especialização em docência universitária, mas não no enfoque tradicional teórico, mas um curso com título “O Pensar e o Fazer no Cotidiano da Sala de



Aula”, com uso de elementos presenciais e não presenciais (tecnologia virtual), mas com o diferencial de introdução da arte, criação de espaços para promoção do diálogo entre os docentes, provocando a reflexão crítica, em um processo altamente dinâmico que denominou aprendizagem transformativa. A pesquisa é muito bem conduzida, e as conclusões são claras, demonstrando que a participação dos professores foi voluntária e ampla. O curso, com elementos mais práticos e dinâmicos, foge ao padrão de simples aquisição de conhecimento e consegue introduzir transformações no professor.

Bolfer (2008) – 7ª tese analisada -, que investigou a utilização de reuniões sistemáticas de professores, lideradas por uma coordenadora pedagógica, como mediadora pedagógica, além da utilização de filmes, textos e desenhos para provocar reflexões e mexer com a emoção dos participantes, também traz significativas conclusões que colaboram com o objeto da pesquisa. O processo de levar informações aos docentes foi invertido, buscando extrair deles as informações, idéias e reflexões, tendo demonstrado, as entrevistas, bons resultados, ampliando os sentidos e significados da prática docente.

Pryjma (2009) — 8ª tese analisada —, cujo objeto foi a utilização da pesquisa como instrumento de formação, traz conclusões pertinentes, pois encontrou obstáculos nas instituições que se negaram a permitir a investigação dentro de suas dependências, em sinal de medo da crítica quanto ao nível de pesquisas dentro das mesmas. Algumas reflexões no trabalho não foram conclusivas, mas apontaram a necessidade de se pensar melhor na pesquisa na constituição do profissional docente. Mas restou clara a importância da pesquisa como instrumento de formação continuada do docente universitário, provocando nos professores reflexões sobre adotar uma postura mais investigativa frente à sua realidade cotidiana de atuação profissional.

Por fim, Barreira (2009) – 9ª tese analisada - demonstra suas conclusões de uma pesquisa que investigou a estruturação e manutenção de um programa de formação continuada de docentes em uma universidade federal, mas sob o enfoque não só dos docentes, mas também dos gestores de diversas áreas. Diante de um curso de Didática do Ensino Superior (posteriormente alterado para curso de Docência Universitária) e de um curso de Formação Continuada em Pedagogia Universitária, com exigência de participação de docentes recém-admitidos, mas com baixa participação de docentes veteranos, tentou-se promover o desenvolvimento pessoal dos professores realizando várias mudanças para melhorar a participação docente.

Mudanças foram notadas em todos os processos investigados, indicando que a existência dos programas institucionais é necessária e que, de forma diferente em cada

instituição e em cada modalidade, contribui para a melhoria do ser docente e da qualidade do ensino.

### Referencial teórico

A Ficha de Análise utilizada possui vários itens de pesquisa, possibilitando uma rica identificação do processo de pesquisa utilizado nas teses pesquisadas. Ela permite a identificação de vários aspectos da pesquisa analisada.

Como a diretriz de nossa pesquisa é justamente conhecer as pesquisas sobre os processos institucionais em que é desenvolvida a formação pedagógica continuada do docente de ensino superior, o instrumento utilizado tornou possível este estudo. A investigação permitiu o conhecimento, pelo olhar dos pesquisadores doutorandos, de diversas iniciativas levadas a efeito pelas IES para o desenvolvimento de seu corpo docente. Nem todos os aspectos da ficha foram contemplados nesta dissertação, mas constituirão corpus de publicações originárias da pesquisa desenvolvida.

Essa Ficha de Análise possibilitou, igualmente, a identificação dos autores que referenciam os trabalhos analisados.

Tabela 5: Autores mais consultados como referência sobre o tema formação docente, utilizados nas teses pesquisadas

<b>Nome do Autor</b>	<b>Número de teses</b>
Marcelo Garcia	4
Antonio Nóvoa	3
Maria Isabel da Cunha	2
John Dewey	2
Philippe Perrenoud	2
Maurice Tardif	2
Donald Schön	2
Ilma Passos Alencastro Veiga	2

Elaborado pelo autor, 2011.

Importante ressaltar os autores consultados sobre o tema da formação docente, que foi objeto principal dos estudos selecionados. Em todas as teses analisadas aparecem diversos autores como referencial teórico. Pudemos observar que obras de alguns autores constituíram fundamento teórico em várias pesquisas, sendo que Marcelo Garcia é o mais citado e os autores estrangeiros são em maior número. Além disso, os autores contemporâneos foram privilegiados e os pensadores clássicos não foram citados.

Em se tratando de referencial metodológico, destaca-se André como maior fonte referencial metodológica. Os autores que mais foram utilizados como referencial teórico-metodológico são:

Tabela 6: Principais Referenciais Metodológicos utilizados nas teses pesquisadas

Nome do Autor	Número de Teses
Marli André	6
Menga Ludke	3
José Camilo Santos Filho	2

Elaborado pelo autor, 2011.

Os números de autores citados demonstram que Ludke & André são as autoras mais mencionadas nas pesquisas em educação no país, quando se trata de referencial metodológico. A preocupação com a pesquisa qualitativa em educação é evidente nas obras dessas autoras, resultando em trabalhos pertinentes, conforme inferimos nas palavras das pesquisadoras:

Justamente para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente. As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 7).

Essa nova atitude de pesquisa refere-se à abordagem qualitativa, presente nas teses analisadas. Importante ressaltar que novos métodos e abordagens investigativas emergem também de reflexões sobre a prática docente, como afirmam essas educadoras.

Com as informações levantadas sobre o estado da arte das pesquisas ligadas às teses de doutorado constantes da biblioteca da Capes resumimos os resultados no quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Síntese do desvelamento das teses pesquisadas

Onde?	Qual é o movimento?	Quais os procedimentos metodológicos?	Principal referencial teórico do autor da tese	Resultados
USP, UNICAMP e NESP	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação	Documental	Alaniz Brzezinski Gentili	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> assume a característica de formação continuada,

Onde?	Qual é o movimento?	Quais os procedimentos metodológicos?	Principal referencial teórico do autor da tese	Resultados
UFSCar			Manfredi, Perrenoud	complemento da formação inicial e meio de progressão na carreira. Estágio docência como etapa da formação pedagógica.
Senac	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Análise e evolução de proposta curricular inovadora	Perrenoud Garcia Imbernón Hoyle	<i>Lato sensu</i> é um caminho viável para formação continuada do docente universitário.
Univali	Programa de formação continuada em desenvolvimento na instituição	Opinião dos envolvidos no programa desenvolvido Estudo de caso Questionários e entrevistas	Araújo; Bezerra Balzan Luiz; Silva; Targa; Melo Garcia Veiga	Mudanças efetivas acontecem devido às oportunidades de reunião de trocas de experiências, estudos específicos. A questão da obrigatoriedade de frequência. Cursos por área de conhecimento. Pesquisa-ação como recurso metodológico.
UFSC	Programa de formação pedagógica (apoio MEC)	Análise de programa MEC com entrevistas	Ferrer e Ferreres Bordas Isaia e Bolzan Garcia Zabalza	Programas prontos e fechados não funcionam. As instituições querem elaborar os seus próprios programas. Necessidade de mobilizar a consciência do docente para uma formação pedagógica.
I.S.Tupy	Comunidade virtual.	Entrevistas integrantes do grupo de formação que participa da comunidade virtual	Dewey Estevão Freire Garcia Schön	O uso dos recursos virtuais como facilitador das interações e reflexão coletiva. Cursos por área do saber parecem ser mais indicados.
UNIUBE	Curso de especialização em docência universitária	Entrevistas	Garcia Griffin Masetto Nóvoa Tardiff	Cursos de especialização como recurso adequado. Uso de ambiente virtual e introdução da arte na formação pedagógica auxiliam e favorecem o processo de formação.
não identificada	Reuniões sistemáticas de docentes com mediação pedagógica	Estudo de caso	Cunha Dewey Gomes Nóvoa Pimenta	Mediação pedagógica é essencial para promover reflexões qualificadas e para incentivar a manifestação dos docentes.
várias IES também não identificadas	Pesquisa como recurso de formação	Entrevista a professores	Contreras Demo Nóvoa Schon Tardiff	Pesquisa (pesquisa-formação) é condição para o desenvolvimento profissional do docente, mas precisa ser incentivada e valorizada pelas IES.
UFC	Curso de docência superior	Entrevistas	Anastasiou Cunha Veiga Zeichner	Envolver o docente desde o início da carreira. Boa mobilização para participação dos docentes. Indicação de leituras de textos pedagógicos. Uso de TICs; Ações articuladas à realidade e áreas do saber. (Buscar) medidas de incentivo nos órgãos de fomento que não financiam estudos e pesquisas de (auto) formação pedagógica.

Elaborado pelo autor, 2011.

Observamos o uso de ações diversificadas e algumas iniciativas com uso de TICs para melhor alcance dos objetivos propostos.

As conclusões e comentários finais serão consolidados no último capítulo deste trabalho.

### **Espaços geográficos visitados pelos pesquisadores**

Ao lado das características apontadas pelos pesquisadores quanto ao processo de formação das instituições investigadas pelos pesquisadores, com quem dialogo neste estudo do estado da arte, quis também conhecer algumas imagens desses lugares. Neles trabalham, estudam, ensinam, aprendem os interlocutores pesquisados. Fui até as universidades pelo olhar, pela voz e pelo escrito dos autores. Ficou mais uma pergunta: como são esses lugares? Por isso, acrescento à linguagem verbal deste texto dissertativo, imagens das instituições visitadas no trabalho de campo nas pesquisas analisadas. Se lá estivesse, não poderia escolher o ângulo, a luz, o lado mais bonito, o mais acolhedor. Uso dessa liberdade que tenho agora para escolher lugares de beleza e de guarida que as fotografias registraram.

#### *Universidade de São Paulo*

A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934, sendo hoje uma das mais importantes IES do país. Sempre é reconhecida, em várias pesquisas no exterior, como a melhor posicionada do Brasil e entre as melhores do mundo. Uma dessas pesquisas, feita em 2010, pela *Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities*, do *Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan*, classifica a USP entre as 500 melhores instituições de ensino e pesquisa do mundo, na 74ª posição (1ª da América Latina).



Figura 01: Praça do Relógio - Cidade Universitária/USP – SP. Fotos de Antonio J. Vidal, Panoramio,

É uma instituição pública mantida pelo Estado de São Paulo, ligada à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia.

São 240 cursos de graduação, 57 mil alunos, e a pós-graduação é composta por 239 programas (totalizando 308 cursos de mestrado e 299 de doutorado), em 2011.

A excelência é uma das características dessa universidade, hoje conhecida pela qualidade do corpo docente, dos funcionários e do corpo discente. As inúmeras pesquisas e *rankings* onde a USP sempre aparece em primeiro lugar no Brasil e na América Latina atestam isso.

Entre os cursos de forte tradição está o de Educação, conduzido pela Faculdade de Educação (FEUSP), que se localiza na Cidade Universitária, na capital paulista, possuindo reconhecido programa de pós-graduação, responsável por uma das pesquisas sobre movimentos institucionais de formação docente analisadas neste estudo, além de que um dos programas institucionais à formação de seus docentes foi pesquisado em uma das teses abarcadas.

#### *Universidade Estadual de Campinas*

A Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP é uma instituição estadual, com foco voltado à qualificação profissional, nascida para atender à demanda de uma região de grande capacidade industrial e tecnológica.

O projeto de instalação da Unicamp veio responder à crescente demanda por pessoal qualificado numa região do País, o Estado de São Paulo, que já na década de 60 detinha 40% da capacidade industrial brasileira e 24% de sua população economicamente ativa.

A Unicamp tem três campi — em Campinas, Piracicaba e Limeira —, compreendendo 22 unidades de ensino e pesquisa, com a presença de muitos professores estrangeiros das diferentes áreas do conhecimento, demonstrando o poder de atração da instituição. Entre suas instalações conta-se um complexo de saúde com duas grandes unidades hospitalares no campus de Campinas, além de 23 núcleos e centros interdisciplinares, dois colégios técnicos e uma série de unidades de apoio num universo de 50 mil pessoas e milhares de projetos de pesquisa.

É ampla a grade de cursos de graduação nas áreas de ciências exatas, tecnológicas, biomédicas, humanidades e artes, sendo hoje a universidade brasileira com maior índice de alunos na pós-graduação – 48% de seu corpo discente –, respondendo por cerca de 12% da totalidade de teses de mestrado e doutorado em desenvolvimento no País.

A qualidade da formação oferecida pela Unicamp pode ter como uma das principais explicações a relação histórica entre ensino e pesquisa, além do fato de que 86% de seus professores atuam em regime de dedicação exclusiva e 97% têm titulação mínima de doutor.



Figura 02: Pavilhão Básico da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Foto Leonardo Re-Jorge

A Faculdade de Educação da UNICAMP, localizada em Campinas, no principal campus da instituição, possui excelente programa de pós-graduação que foi a origem de uma das pesquisas efetuadas e estudadas neste trabalho, e um dos movimentos institucionais

voltados aos docentes da instituição foi objeto de uma das teses estudadas.

*Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho*



Figura 03: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP, Campus Araraquara, Araraquara, SP Foto de Luiz Rocatelli.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara – FCL foi criada como Instituto Isolado Superior do Estado de São Paulo em 1957, iniciando suas atividades em 1959, com os cursos de Pedagogia e de Letras.

O Curso de Ciências Sociais foi iniciado em 1963, nas dependências do Grupo Escolar “João Manoel do Amaral”, no Bairro da Fonte, funcionando então desde 1973 no atual campus, no km 1 da Rodovia Araraquara-Jaú, e desde 1976 como a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp.

Conta hoje (a FCL) com 5 (cinco) cursos de graduação, com mais de 2.700 alunos



matriculados, com um corpo docente de 175 professores.

A Pós-Graduação possui 5 (cinco) programas de alto nível, somando até 2011 mais de 1.870 defesas, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, além dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização).

#### *Universidade Federal de São Carlos*



Figura 04 - Instalações da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi fundada em 1968, sendo a única instituição federal de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo.

É reconhecida pelo alto nível de qualificação de seu corpo docente, em que 98,92% dos professores são doutores ou mestres, desenvolvendo, a maior parte, atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva.

A Universidade possui três *campi*, sendo o principal em São Carlos, e os outros dois em Araras e em Sorocaba, todos no Estado de São Paulo.

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*



Figura 05: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.  
Foto Eduardo Vitor Rodrigues, 2009.

A PUC-SP foi fundada em 1946, a partir da união da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (fundada em 1908) e da Faculdade Paulista de Direito. A missão inicial

era formar lideranças católicas e os filhos da elite paulista.

Em 1947 o Papa Pio XII concedeu à Universidade Católica o título de Pontifícia, nomeando o cardeal Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota, fundador e um dos principais idealizadores da PUC-SP, como administrador.

Desde os anos 60 vem mantendo o foco na qualidade acadêmica vinculada à preocupação social. Em 1971, com o surgimento do Ciclo Básico de Ciências Humanas, a instituição passava a funcionar como uma verdadeira universidade ao valorizar e considerar indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão.

Manteve a postura de defensora da liberdade, dos direitos e da democracia mesmo durante a Ditadura Militar, chegando a sofrer invasão pela PM, com prisão de professores, alunos e funcionários, além de danos ao patrimônio da universidade. Também foi a primeira instituição de ensino superior do Brasil a eleger seu reitor por uma eleição direta entre os membros da comunidade – quatro anos antes do movimento das Diretas.

A partir dos anos 1980, Universidade consolidou seu desenvolvimento acadêmico e comunitário, com o aumento considerável de cursos e aluno da graduação e da pós-graduação, com elevação da pesquisa (mestrados, doutorados e iniciação científica). Além do *campi* original criou os de Santana (zona Norte da capital) e Barueri.

Em 2006, a PUC-SP iniciou um processo de modernização de sua estrutura acadêmico-administrativa, com o objetivo de ampliar a qualidade da produção científica e dos serviços prestados à sociedade; com novo Estatuto (2008) e novo Regimento Geral da instituição (2009). É considerada em vários *rankings* (inclusive do MEC) como a melhor universidade particular de todo o Estado de São Paulo e a segunda melhor do Brasil.

#### *Universidade do Vale do Itajaí*

A jovem Universidade do Vale do Itajaí foi instalada em 1989, nascida, contudo, de outra instituição tradicional, que surgiu na década de 60, a Sociedade Itajaiense de Ensino Superior (Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras). Em 22 de setembro de 1964 a Sociedade deixa de ser iniciativa privada para tornar-se, via Lei Municipal, uma instituição pública.

A Lei Municipal 892/1968 cria a Autarquia Municipal de Educação e Cultura da cidade de Itajaí, que em 1970 é transformada em Fundação de Ensino do Pólo Geoescolar do Vale do Itajaí (Fepevi). Em 1986, as Faculdades Isoladas de Ciências Jurídicas e Sociais, de Filosofia, Ciências e Letras, e de Enfermagem e Obstetrícia são

transformadas em Faculdades Integradas do Litoral Catarinense (Filcat), que são, em 1989, transformadas na Universidade do Vale do Itajaí.



Figuras 06: Universidade do Vale do Itajaí.

Com a autonomia para a abertura de novos cursos se transformou na maior instituição de ensino superior do Estado.

O procedimento da Sociedade Itajaiense de Ensino Superior (Sies) de vincular a criação das escolas de nível superior à prefeitura municipal foi adotado em outras cidades do Estado, dando origem anos mais tarde à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), fundada em 1974.

A Univali é uma instituição voltada ao aprimoramento da qualidade do ensino, pesquisa e extensão, permitindo acesso a estudantes de todas as camadas sociais, dada sua natureza jurídica. A tradição iniciada em 1964 vem sendo enriquecida pela qualidade crescente mantida pela instituição.

*Universidade Federal de Santa Catarina*



Figura 07: Universidade Federal de Santa Catarina

O ensino superior do Estado de Santa Catarina iniciou-se com a criação da Faculdade de Direito, em 11 de fevereiro de 1932.

Na Faculdade de Direito germinou e nasceu a idéia da criação de uma Universidade que reunisse todas as Faculdades existentes na Capital do Estado.

Em 18 de dezembro de 1960 foi criada a Universidade de Santa Catarina, reunindo as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial, sendo oficialmente instalada em 12 de

março de 1962, iniciando-se, logo após, a construção do "campus" na ex-fazenda modelo "Assis Brasil", localizada no Bairro da Trindade.

Com a reforma universitária, foram extintas as Faculdades e a Universidade adquiriu a atual estrutura didática e administrativa, possuindo 11 unidades universitárias, com 39 Cursos de Graduação, 26 cursos de Doutorado, 104 cursos de Mestrado e 88 Especializações.

O Campus Universitário abriga diariamente cerca de 30.000 pessoas, funcionando como uma autêntica cidade, com boa infra-estrutura (órgãos de prestação de serviços, hospital, gráfica, biblioteca, creches, centro olímpico, editora, bares e restaurantes, teatro experimental, horto botânico, museu, área de lazer e um Centro de Convivência com agência bancária, serviço de correio e telégrafo, auditório, bar, restaurante, salões de beleza (masculino e feminino), e cooperativa de livros e de material escolar).

Possui área de aproximadamente 20 milhões de metros quadrados, tendo mais de 1 milhão de metros quadrados de área construída, incluindo 2 milhões de metros quadrados de manguezais que servem para a pesquisa e preservação de espécies marinhas e a concessão da Ilha de Anhatomirim, com uma área de 45.000 metros quadrados, onde está instalada a Fortaleza de Santa Cruz.

### *Instituto Superior Tupy*



Figura 08: Instituto Superior Tupy, Joinville, Santa Catarina.

Em 1959 foi fundada em Joinville (por Hans Dieter Schmidt, na época presidente da Fundação Tupy) a Escola Técnica Tupy-ETT, inspirada no modelo da indústria Suíça George Fischer, reconhecida na Europa pela excelência por causa de uma escola técnica. Posteriormente, foi criada a sua mantenedora a Sociedade Educacional Tupy-SET. Foi fundada para formar cidadãos comprometidos com a comunidade e profissionais competentes para impulsionar Joinville no mercado nacional e internacional. Os cursos técnicos pioneiros foram: Máquinas e Motores, posteriormente transformado em Mecânica, e Metalurgia, pioneiro no país.

Na década de 70, a ETT foi impulsionada pelo Acordo Básico de Cooperação Técnica firmado entre o Brasil e a República Federal da Alemanha (“acordo do café”), recebendo equipamentos alemães no valor superior a 1 milhão de marcos rumo à excelência educacional e tecnológica, além de intercâmbio internacional, com a vinda de professores e engenheiros da Alemanha e ida de professores e engenheiros da ETT para a Alemanha.

Na década de 80, em função da grave crise econômica, a Tupy Fundação precisou ser reestruturada, assim com a ETT, criando-se a Sociedade Educacional de Santa Catarina- Sociesc, que a partir de 1985 passou a ser a mantenedora da ETT.

A partir de 2000 a Sociesc cresceu e além do ensino técnico passou a oferecer ensino fundamental, médio, graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, implementando um modelo de atuação universitária por meio da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

No novo modelo as empresas passaram a serem parceiras na formação de profissionais técnicos, graduados e pós-graduados, e em projetos de pesquisa e extensão, desenvolvimento e consultoria tecnológica, consolidando a Sociesc como auto-sustentável a partir de suas próprias competências, passando a ser referência para as outras instituições do país, mantendo forte crescimento desde então.

A modernidade de seu modelo demonstra o equilíbrio entre qualidade no ensino, extensão e pesquisa em relação a ser a instituição auto-sustentável.

A SOCIESC, mantenedora do IST, está hoje presente em Joinville, Blumenau, São Bento do Sul, Balneário Camboriú, Florianópolis, em SC, e Curitiba no PR, atuando no ensino fundamental, médio, técnico, graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, (especializações em MBA e mestrados reconhecidos pela CAPES), cursos de extensão e capacitação empresarial, também atuando na modalidade do ensino à distância.

Oferece também serviços de engenharia, consultoria e gestão para o desenvolvimento de novas tecnologias para empresas nacionais e internacionais.

*Universidade de Uberaba*

Figura 09: Universidade de Uberaba. Fonte: Foto de Giovanni de Oliveira, 2010.

A Universidade de Uberaba, Instituição sem fins lucrativos, mantida pela Sociedade Educacional Uberabense, iniciou sua trajetória em 1940 quando Mário Palmério fundou o Lyceu do Triângulo Mineiro, já com ideal de dotar Uberaba, futuramente, de uma escola voltada para o ensino superior. Nesse ínterim o Professor Mário Palmério transfere a sede do Lyceu, mais tarde chamado de Colégio Triângulo Mineiro, para um conjunto de edifícios onde, hoje, funciona o Campus Centro e decide criar a Escola Técnica de Comércio do Triângulo Mineiro.

Em 1947 nasce a Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro, seguida em 1951



pela Faculdade de Direito do Triângulo Mineiro e em 1956 pela escola de Engenharia do Triângulo Mineiro. Nascia a tradição de Uberaba no ensino superior. Em 1976, começa a funcionar o Campus Aeroporto.

Em 1972 as faculdades isoladas dão lugar a uma nova organização e a Instituição passa a se chamar Faculdades Integradas de Uberaba, ficando conhecida pela sigla FIUBE, possibilitando a criação, em 1973, dos cursos de Educação Física, Psicologia, Pedagogia, Estudos Sociais e Comunicação Social.

Passo importante foi, em 1981, a fusão com a Fista-Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino, incorporando, a FIUBE, os cursos de Letras, Filosofia, História, Geografia, Estudos Sociais, Ciências (Química, Matemática e Biologia), Pedagogia (Supervisão Escolar nas escolas de 1º e 2º graus, Orientação Educacional, Administração Escolar) e a habilitação em Jornalismo, do curso de Comunicação Social.

A conquista histórica do reconhecimento como Universidade de Uberaba veio em 1988, dando autonomia para a criação de novos cursos, passando a oferecer, entre 1989 e 1991, as graduações em Engenharia Agrícola, Tecnologia em Processamento de Dados, Administração, Engenharia Elétrica, Arquitetura e Urbanismo e o de Ciências Econômicas, além de mais duas habilitações no curso de Pedagogia: Magistério das séries iniciais do 1º grau e Pré-Escolar.

Em 1997 é autorizada a criação dos cursos de Medicina, Farmácia Industrial, Biomedicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Terapia Ocupacional e Medicina Veterinária, esse último em parceria com a ABCZ - Associação Brasileira dos Criadores de Zebu e a FAZU - Faculdade de Agronomia e Zootecnia de Uberaba, em cujo campus funciona o Hospital Veterinário. Em 1998 veio a abertura do curso de Enfermagem.

E continua a universidade a crescer. O programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba foi implantado em 1997 com o Mestrado em Ciências e Valores Humanos, e o Mestrado em Educação: Formação de Professores, além de especializações em diversas áreas. A UNIUBE possui diversos projetos aprovados pela Fapemig - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, e pela Embrapa - Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias, além de outros organismos de fomento. Todos os projetos têm como referência a busca de respostas para questões concretas da região onde ela se insere.

Em 1997 a Universidade começa um programa de implantação de profundas mudanças na estrutura voltada para o ensino de graduação, com atualização de currículos, qualificação do corpo docente, contratação de mestres e doutores, incentivo à capacitação dos profissionais da casa, transformação da estrutura física, com a reforma e construção de novos

prédios, implantação de laboratórios de vanguarda que dão suporte ao aprendizado prático dos alunos, construção de uma nova e moderna biblioteca.

A partir de 2000 inicia seu Programa de Educação a Distância - EAD, oferecendo atualmente vários cursos, estando integrado ao Instituto de Formação de Educadores.

A UNIUBE honra a tradição universitária de Uberaba, aprimorando o ensino, a pesquisa e a extensão, além de oferecer apoio à comunidade acadêmica através de vários programas, tais como de Tutoria, Iniciação Científica, Apoio à Pesquisa, Monitoria e o PAE- Plano de Atenção ao Estudante, oferecendo assistência jurídica, atendimentos nas áreas de Odontologia, Psicologia, Nutrição, Fisioterapia, Biomedicina, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Farmácia Industrial.

#### *Universidade Metodista de Piracicaba*



Figura 10: Universidade Metodista de Piracicaba/SP, campus Taquaral.

Sua origem é o Colégio Piracicabano em 1881, fundado pela missionária Miss Martha Watts, inspirado em ideais de liberdade e compromisso social. O primeiro prédio do Colégio, onde hoje se encontra o Centro Cultural Martha Watts (CCMW), foi inaugurado em 1884. Depois surgiu o Instituto Educacional Piracicabano, que passou a ser a entidade mantenedora do Colégio Piracicabano, e mais tarde da Universidade Metodista de Piracicaba e da Escola de Música de Piracicaba "Maestro Ernst Mahle".

Após 85 anos de dedicação exclusiva à educação básica e ao ensino médio, iniciou em 1964 os primeiros cursos superiores com a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e de Administração de Empresas. Outros cursos foram sendo implantados, culminando em 10 de outubro de 1975 com o reconhecimento da Universidade Metodista de Piracicaba, primeira universidade metodista da América Latina.

A orientação sempre foi cristã, baseada na orientação educacional da Igreja Metodista, mantendo tal Política Acadêmica a reger, atualmente, as ações da Universidade.

A Instituição conta hoje com mais de 12.000 alunos em seus vários cursos, desde a educação infantil até os programas de pós-graduação.

A UNIMEP hoje, além do *campi* em Piracicaba, possui outros dois *campi* nas cidades de Santa Bárbara d'Oeste e Lins.

#### *Universidade Federal do Ceará*

A Universidade Federal do Ceará foi criada em 16 de dezembro de 1954, e instalada em 25 de junho do ano seguinte.

Inicialmente era constituída pela Escola de Agronomia e pelas faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia.

A sede está na capital do Estado, Fortaleza, buscando atuar em todo o território cearense, para aprimorar a educação superior, levando desenvolvimento ao Ceará.

A UFC é composta de seis *campi*, denominados Campus do Benfica, Campus do Pici e Campus do Porangabussu, todos localizados no município de Fortaleza, além do Campus de Sobral, do Campus do Cariri e do Campus de Quixadá.

A Universidade Federal do Ceará está presente em quase todas as áreas do conhecimento, ocupando uma área urbana de 233 hectares, sendo 13 hectares no Campus do Benfica, 212 hectares no Campus do Pici e 8 hectares no Campus do Porangabussu, além de possuir, fora dos três *campi*, o Instituto de Ciências do Mar (Meireles), a Casa de José de

Alencar (Messejana) e as fazendas experimentais (Quixadá, Pentecoste e Maracanaú), além de duas extensões do Curso de Medicina em Sobral e em Barbalha.



Figura 13: Entrada da Universidade Federal do Ceará. Foto Nei Madeira.

A Coordenação de Apoio à Qualificação da UFC planeja, orienta e acompanha as atividades inerentes à formação de recursos humanos de alto nível, bem como: definir, executar e avaliar novos programas de formação; promover eventos de divulgação das atividades de formação de pessoal em cursos de pós-graduação; divulgar os programas de bolsas de estudo no país e no exterior; acompanhar os programas de bolsas de estudo dentre outras atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco, neste trabalho, foram os processos institucionais de formação pedagógica do docente universitário, analisadas por meio de pesquisas sobre esses movimentos. Esse estudo permitiu se chegar a conclusões sobre a importância que as IES, no Brasil, devem dar à questão da formação do professor do ensino superior, e, ainda, se o número de pesquisas é suficiente para uma melhor reflexão e aprofundamento na questão.

A primeira consideração que fazemos é que ainda é pequena a quantidade de pesquisas que investigam os movimentos institucionais de formação pedagógica continuada do docente do ensino superior. Conforme a descrição que fizemos dos procedimentos efetuados para se chegar ao número final de teses analisadas para composição deste trabalho, o número de teses arquivadas no Banco de Teses da CAPES, para o período 2005-2006-2007-2008-2009, que se relacionam com o tema formação foi de 6.671 teses. Se o expressivo número demonstra que o tema formação tem merecido atenção por parte dos pesquisadores, o que se traduz em fator extremamente positivo, contudo, ao compará-lo com o número final de teses que se relacionam com os programas e iniciativas de formação continuada do docente universitário, que foi de 16 para o mesmo período, concluímos que esse tema é muito pouco investigado nos programas de pós-graduação no Brasil.

Assim, apesar de haver um número razoável de obras publicadas questionando a formação do professor, do número de artigos e trabalhos apresentados em congressos, simpósios e encontros, o índice de pesquisas sobre a formação do professor universitário ainda é muito baixo. Pela abrangência da questão, já que a quantidade de IES e o consequente número de alunos e de professores vêm crescendo ano a ano, e não só com a implantação de novas instituições, mas também com a proliferação do ensino à distância. Entendemos que o número de pesquisas encontradas é insuficiente para fomentar maiores discussões e fundamentar mais estudos. Esperamos, com este trabalho, ter contribuído para a reflexão sobre tão importante assunto.

A segunda consideração tecida é que as iniciativas que mais mereceram investigação dos pesquisadores analisados estão ligadas à promoção de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Isso indica, ao menos no universo da pesquisa, que não prevalece o uso da pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, os cursos de Mestrado e Doutorado como recursos de formação continuada do docente universitário. A princípio, pensávamos encontrar a predominância do *stricto sensu*, em parte devido à solicitação de titulação para a carreira docente, como hoje vem sendo exigido na contratação de professores, por ser item presente na avaliação das IES privadas pelo MEC, além de requisito obrigatório nos concursos de admissão de docentes nas escolas públicas e privadas.

A implantação de cursos de especialização, além de integrar a formação inicial à formação continuada, busca atender efetivamente à demanda dos professores por atualização e aprofundamento no campo conceitual, da reflexão crítica e do aprimoramento da prática. Assim, é preciso avaliar em que medida um curso de especialização vem, de fato, conseguindo alcançar seus objetivos, respondendo às necessidades e interesses dos professores, com seus saberes, demandas e práticas. Essa correspondência ainda não é totalmente realizada, segundo a voz dos cursistas nas produções analisadas, pois solicitam outras estratégias e que sejam mais ouvidos pela instituição sobre as suas necessidades e aspirações.

Uma terceira consideração diz respeito à relação que se faz, em parte dos estudos, sobre formação e profissionalização docente. Em um terço das pesquisas identificamos a preocupação do pesquisador em falar sobre o ser professor, seus saberes, sua identidade e seu trabalho. Interpretamos essa informação como um sinal da crescente discussão sobre ver o docente como um profissional, ou da preocupação de que esteja se ampliando a consciência profissional no ensino superior, influenciando o funcionamento das IES. E também levanta reflexões sobre as questões de condições de trabalho que influenciam a atuação docente, quais sejam a sindicalização, a socialização profissional e as ações coletivas.

Nossa quarta reflexão destaca a informação coletada em relação aos autores mais consultados nas pesquisas analisadas. Os estudos apoiaram-se, sobretudo em Garcia e Nóvoa, autores contemporâneos. Em Nóvoa (2004) lemos que um programa de formação continuada deve basear-se no diálogo, na reflexão coletiva. Para García, o papel do professores vai além do técnico que executa diretrizes e propostas elaboradas por órgãos distantes da escola, ou mesmo por integrantes das instituições. Ele defende a importância de o professor assumir-se como protagonista na elaboração de alternativas para suas ações, como alguém que toma decisões, constrói conhecimento, possui valores que ressoam em sua atividade profissional. É preciso considerar “o professor como ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (GARCÍA, 1999 p. 47). Essas duas dimensões, o do diálogo

reflexivo e da autonomia docente, expressam uma concepção de professor presente na maioria das teses analisadas. São autores que consideram o professor como autônomo. Enfatizam o diálogo, não seguem o caminho da racionalidade técnica.

Podemos ainda inferir deste trabalho que, apesar de ainda não serem muitas as pesquisas sobre a formação continuada do docente universitário, já é possível observar que ainda não há uma certeza sobre qual a melhor iniciativa que as IES devam adotar. As produções analisadas apontaram formas variadas, e bons e incipientes resultados em todas elas. A ausência de resposta definitiva não pode ser creditada aos investigadores, que possam ter falhado em suas investigações. Em todos os estudos analisados foi possível identificar as questões de pesquisa respondidas. Isso demonstra que ainda se faz necessário investigar outras iniciativas em outros ambientes, para enriquecer o *corpus* teórico sobre a questão da formação do docente de ensino superior, o qual contribuiria para o estudo de renovação da prática.

Constatamos que na maior parte dessas pesquisas foi utilizada a abordagem qualitativa, valorizando o contato com os docentes, ouvindo-lhes e captando-lhes as experiências. Nota-se que os estudos sobre o tema no universo trabalhado (Banco de Teses da Capes) tiveram o cuidado de trazer o professor para dentro da pesquisa, enriquecendo a busca por respostas não só objetivas, mas também subjetivas. Ressaltamos o uso predominante da entrevista, demonstrando que deram voz ao sujeito pesquisado procurando captar a subjetividade. Nessa abordagem, o referencial teórico-metodológico mais escolhido nas pesquisas analisadas foram obras de André. Esse referencial acabou por contribuir significativamente para o entendimento também de formação de professores, pois a autora escreve sobre a pesquisa em educação e, de modo específico, sobre a pesquisa em formação de professores.

Importante, contudo, analisar se conseguimos responder às nossas questões de pesquisa, se este trabalho manteve-se alinhado com o problema apresentado.

O problema de nossa pesquisa esteve centrado na preocupação com a existência de iniciativas das IES para a formação continuada pedagógica do professor universitário, e o que a análise dos estudos que investigaram alguns programas apresentaria de relevante.

As nossas questões de pesquisa puderam ser respondidas ao longo deste trabalho. Os movimentos institucionais de formação continuada de professores universitários que foram objeto das pesquisas analisadas foram descritos no capítulo III, apresentando as características que destacam cada um desses movimentos institucionais abrangidos pelos pesquisadores originais.

Observa-se que não há um programa que seja adotado por todas as instituições investigadas nas pesquisas, havendo uma grande variação de ações desenvolvidas. Os indivíduos e as instituições possuem suas idiossincrasias, as atividades propostas não podem, portanto, apresentar uma feição única, uma identidade comum a todos.

As universidades analisadas também foram identificadas e apresentadas, demonstrando o universo abrangido por esse trabalho, mesclando iniciativas institucionais de universidades públicas e privadas, comprovando que o problema atinge os dois sistemas de ensino. É um desafio que ultrapassa as fronteiras da visão social ou institucional do ensino superior.

Outra grande contribuição apreendida foi relativa à discussão sobre a obrigatoriedade ou não dos professores nos programas de formação continuada. Os estudos indicaram que a obrigatoriedade de participação dos professores não traz benefícios, devendo haver políticas internas da instituição para ouvir mais os docentes e assim, atender seus interesses.

Outras questões precisam ser formuladas e respondidas em novas pesquisas. Estas indagações poderiam ter sido objeto dos pesquisadores, o qual sentimos falta e que, em estudos diretamente junto aos docentes nós incluiríamos. Por exemplo, ouvir o entendimento dos professores e gestores entrevistados sobre a necessidade da formação para a docência em cursos de mestrado e de doutorado. Seria um dado interessante, inclusive na discussão atual sobre mestrados profissionais, mas não foi objeto de atenção dos pesquisadores analisados. Além disso, sugerimos: a maior parte das IES mantém programas e iniciativas de formação continuada de seus docentes? Qual a iniciativa que tem apresentado melhores resultados? A implantação de tais ações é precedida de consulta aos docentes? O que pensam os docentes sobre a necessidade de formação continuada? A formação continuada realiza-se como política institucional?

Este trabalho visou fazer um recorte da realidade sobre pesquisas já feitas sobre o tema e presentes no Banco de Teses da Capes. Pelas considerações que fizemos restou demonstrada a relevância deste trabalho. Cremos estar auxiliando a ampliar o debate sobre os movimentos institucionais para a formação do docente universitário, resgatamos reflexões sobre pesquisas já feitas, e que ainda podem contribuir muito com a discussão acadêmica sobre o tema, e apresentamos outras questões que precisarão ser trabalhadas em novas pesquisas.

Estudos como este, sobre o estado da arte, são hoje mais acolhidos pela comunidade acadêmica. Eles trazem contribuições para a educação pois mapeiam, orientam novos estudos sobre o tema, ajudam a consolidar investigações já realizadas.

O discurso, as narrativas, os textos científicos, têm um papel constitutivo e, assim, não



apenas descrevem as coisas, os fatos, mas “instituem as coisas, inventando sua identidade”, (COSTA, 200, p. 32). E, como os discursos também operam na constituição dos sujeitos, torna-se importante desvelar como se tem escrito sobre os sujeitos, os grupos, os professores e professoras. Popkewitz (1991, apud COSTA, 2002), para quem as ideias podem ser entendidas como sistemas que balizam e moldam como se ver o mundo, que possibilidades estão disponíveis e são admissíveis, destaca a importância de pesquisar como os discursos sobre os docentes estão produzindo os próprios docentes, como tais discursos instigam os docentes a serem da forma como são.

Sob o olhar das instituições internacionais, o debate sobre o professor ganha força neste período. Segundo o pensamento da Unesco, por exemplo, se é verdade que as reformas educativas dependem dos docentes, é necessário melhorar suas condições profissionais, mas não é possível melhorar as condições de trabalho dos docentes sem modificar sua formação, sua participação nas decisões e seu nível de responsabilidade pelos resultados. Para tanto, segundo Tedesco (1999), uma política integral para os professores deveria incluir medidas destinadas a atrair jovens talentosos para a docência; reformas na formação inicial destinadas a superar o fosso entre essa e as necessidades dos múltiplos contextos; políticas destinadas a atender as exigências do primeiro posto de trabalho dos docentes, formação em serviço permanente; melhoria permanente das condições de trabalho.

Reconhecendo essa importância, muitos são os pesquisadores que têm procurado produzir conhecimento sobre o docente. No entanto, quando se pretende alterar a prática pedagógica torna-se fundamental não só investigar e escutar o professor e as instituições que o formam, como também tentar construir um corpo teórico que fundamente estas novas práticas. Para tanto ressaltamos a importância de identificar e estudar na produção das teses sobre os movimentos processuais das instituições, as iniciativas de formação contínua do professor universitário e trabalhar na construção desse arcabouço que se possa constituir como base das suas ações.

Além disto, é reconhecida a importância dos estudos que sirvam de matriz para pesquisas posteriores sobre a temática. Nessa linha, a socialização acadêmica de trabalhos como este contribuirá para a construção desse corpo teórico, assim como para o efetivo trabalho na universidade na participação de programas de formação pedagógica continuada do professor de ensino superior.

A ansiedade e desejo demonstrados pelos docentes, expressada nos questionários e entrevistas presentes nos estudos analisados, de receber melhor orientação e preparo no

sentido pedagógico, sinalizam que a necessidade de ampliação dos movimentos institucionais não é apenas uma preocupação das instituições, mas, sobretudo dos próprios docentes.

## Referências

ABREU-BERNARDES, S. T.; COSTA, G. N. O.; MELO, J. A. P.; PRATA-LINHARES, M. M.; SILVA, S. H. M. 2010. A produção acadêmica sobre o professor na região Centro Oeste: temas e subtemas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO- convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 17, Belo Horizonte, MG, 2010. **Anais...** Belo Horizonte, MG, UFMG, CD-ROM, p. 13-25.

\_\_\_\_\_. SILVA, S. H. M.; SILVA, E. C. F. Estudos acadêmicos sobre o professor: um recorte na produção da Região Centro-Oeste. **Revista Educação UNISINOS**, 2011 [no prelo].

\_\_\_\_\_.; COSTA, G. N. de O. Temas estudados nas pesquisas sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.) **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, 20 (68/especial): p.301-309, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf> Acesso em 2 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p.: il. (Série Estado do Conhecimento), nº 6. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao\\_de\\_professores\\_148.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf)>. Acesso em 19 ago. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARREIRA, S.E. M. **Formação docente para a educação superior: nas trilhas de uma política institucional**. 2009. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2009.

BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. 2007. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

BOAVENTURA SANTOS.. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo, Cortez, 2004.

BOLFERR, M. M. M. de O. **Reflexões sobre prática docente**: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008.

BONI, P. V. **Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP – Campus Araraquara, SP**. 2011. 1 fotografia, color. Altura: 600 pixels. Largura: 800 pixels. Disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/184455>> Acesso em: 28 ago. 2011.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, M. Ponderações reflexivas sobre a contribuição da fenomenologia à geografia cultural. RAE GA - **O Espaço geográfico em análise**, Curitiba, PR, 11, abr. 2007. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/view/7749/5511>. Acesso em: 29 Ago. 2011.

COSTA, M. V. (Org) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

CRÓ, M. de L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores**: Estratégias de intervenção. Porto: Porto Editora, 1998.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_, BROILO, Cecília Luiza. Pedagogia universitária: desafios da produção do conhecimento. In: CUNHA, M. I. da, BROILO, C. L. (Orgs.). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento**, Porto Alegre, RS, EdIPUCRS, 2008.

FERES, B. S. Competência para uma Leitura Sensível. In: **Revista Odisséia**, nº 5, jan-jul, 2010.

FERREIRA, N. S.de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 dez, 2010.

GAETA, M. C. D. **Formação docente para o ensino superior** - uma inovação em cursos de lato sensu. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

GIOSTRI, E. C. **Comunidades virtuais de prática como alternativa na formação continuada de docentes na educação superior tecnológica**. 2008. 247 f. Tese (Doutorado

em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Tecnológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

GRILLO, M. C. Percursos da constituição da docência. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior** – sete olhares, Porto Alegre, RS, EdiPUCRS, 2008.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? In: **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília: v. 22, n. 2, pp. 201-220, mai/ago 2006.

HADDAD, S. **Juventude e escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília, MEC/ Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento n. 8).

HENRIQUE, J. **Processos mediadores do professor e do aluno**: uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física. 2004, 569 f. Tese de doutorado. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2004.

INSTITUTO SUPERIOR TUPY. 1 fotografia, color. Altura: 300 pixels. Largura: 400 pixels. Disponível em:  
<[http://www.portaljoinville.com.br/v3/facecms/uploads/galeria/pj\\_1250650951.jpg](http://www.portaljoinville.com.br/v3/facecms/uploads/galeria/pj_1250650951.jpg)> Acesso em: 28 ago. 2011.

INSTITUTO SUPERIOR TUPY. 1 fotografia, color. Extraído do software Google Earth. Acesso em: 14 fev. 2012.

IOMAR. **Instalações da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar**. 2010. 1 fotografia, color. Altura: 606 pixels. Largura: 808 pixels. Disponível em:  
[http://blogvestibulando.blogspot.com/2010/12/fotos-do-campus-da-universidade-federal\\_15.html](http://blogvestibulando.blogspot.com/2010/12/fotos-do-campus-da-universidade-federal_15.html)> Acesso em: 28 ago. 2011.

KRAHE, E. D. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90**: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) e UMCE (Chile). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J. & SOUZA, P. de A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n.º 3. p118-133, mar., 2005.

LINDINO, T. C. **Pós-graduação e mercado de trabalho**: exigência de formação continuada como qualificação docente. 2005. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2005.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LUZ, S. P. **Formação continuada para docentes da educação superior**: um estudo de caso. 2007. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

MADEIRA, N. **Entrada da Universidade Federa do Ceará**. 2011. 1 fotografia, color. Altura: 375 pixels. Largura: 500 pixels. Disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/42134639>> Acesso em: 28 ago. 2011.

MENDES, F. **Universidade Metodista de Piracicaba**. Campus Taquaral. 2011. 1 fotografia, color. Disponível em: <[http://www.unimep.br/images/salaimprensa/campus\\_taq13\\_full.jpg](http://www.unimep.br/images/salaimprensa/campus_taq13_full.jpg)>. Acesso em: 14 fev. 2012.

MOROSINI, M. C. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **A docência na educação superior – sete olhares**, Porto Alegre, RS, EdIPUCRS, 2008.

NAVES, M. L. P.; TEIXEIRA, G. F. M. A Produção Acadêmica Sobre o Professor na Região Centro-Oeste: concepções de Educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 17, Belo Horizonte, MG, 2010. **Anais...** Belo Horizonte, MG: UFMG, 1:26-38.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. Página 26.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed., 1995.

\_\_\_\_\_. **Entrevista** (concedida por email em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP). Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio\\_novoa.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf)> . Acesso: 22/10/2011.

OLIVEIRA, G. de. **Campus Aeroporto, Universidade de Uberaba**. 2010. 1 fotografia, color.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. 2003. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, E. M. de A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. In: **Revista Iberoamericana de educación**, nº 33/4.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRATA-LINHARES, M. M. **Arte na formação pedagógica de professores do ensino superior**. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2008.

PRYJMA, M. F. *A Pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação Superior*. 2009. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

RÉ-JORGE, L. **Pavilhão Básico da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp**. 2011. 1 fotografia, color. Altura: 960. Largura: 1280 pixels. Disponível em: <[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Unicamp\\_PB.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Unicamp_PB.jpg)> Acesso em: 28 ago. 2011.

ROCATELLI, L. **Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita – campus Araraquara**. 2011. 1 fotografia, color. Disponível em: <[http://www.foar.unesp.br/interna\\_instituicao\\_apresentacao.php](http://www.foar.unesp.br/interna_instituicao_apresentacao.php)>. Acesso em: 14 fev. 2012.

RODRIGUES, E. V. **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP**. 2009. 1 fotografia, color. Altura: 591 pixels. Largura: 798 pixels. Disponível em <<http://eduardovrodrigues.blogspot.com/2010/08/apontamentos-1.html>> Acesso em: 28 ago. 2011.

ROSEMBERG, D. S. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, 23, Caxambu, MG, 2000. **Anais...** Caxambu, MG, ANPED, 1: 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0834t.PDF>> Acesso em 28 ago. 2011.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Educação**. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 4 ed., 2004.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Quixote, 1992, p. 77-91.

SOUZA, R. C. C. R. de. **A produção acadêmica sobre professores**: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste. Projeto de pesquisa unificado. Goiânia: UFG, 2006.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, S. M. O.; GUIMARÃES, V. S. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, R.C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.) **Pesquisas sobre professores(as)** métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais; Goiânia, GO, PUC Goiás, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 4 ed., 2004.

TEDESCO, J.C. Los docentes y las reformas educativas. In: **PNUD**, Los retos educativos del futuro. Estado de la educación en América latina y en el Caribe. Costa Rica, Guilá Editora, Pnud, 1999.

TEIXEIRA, G. F. M.; NAVES, M. L. de P. Concepções de educação predominantes nas pesquisas sobre professores(as). In: SOUZA, R.C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.) **Pesquisas sobre professores(as)** métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais; Goiânia, GO, PUC Goiás, 2011.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar**. São Paulo: DIFEL, 1983.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. 1 fotografia, color., Altura: 350 pixels. Largura: 520 pixels. Disponível em: <<http://www.abril.com.br/imagem/album-usp-75-anos-15g.jpg>> Acesso em: 28 ago. 2011.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. 2011. 1 fotografia, color. Altura: 300 pixels. Largura: 400 pixels. Disponível em: <<http://www.revistaportuaria.com.br/site/?home=noticias&n=zTqqd>> Acesso em: 28 ago. 2011.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. 2011. 1 fotografia, color. Disponível em: <<http://www.univali.br/modules/system/stdreq.aspx?P=195&VID=default&SID=254445177465398&S=0&C=26292>> Acesso em: 14 fev. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. 1 fotografia, color. Altura: 300 pixels. Largura: 400 pixels. Disponível em: <<http://sosriosdobrasil.blogspot.com/2010/05/agricultores-catarinenses-poderao.html>> Acesso em: 28 ago. 2011.

VIDAL, A. J. **Praça do Relógio – Cidade Universitária/USP – SP.** 2011. 1 fotografia, color. Altura: 1133 pixels. Largura: 987 pixels. Disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/42927173>> Acesso em: 28 ago. 2011.



## **APÊNDICE**

### **Modelo da ficha de análise utilizada na pesquisa**

MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS PARA O SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO DO CONHECIMENTO SOBRE  
PROCESSOS INSTITUCIONAIS

Orientadora: Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Ficha número: Z\_\_\_ Instituição nº \_\_\_ Período analisado: 2005/2009

FICHA DE ANÁLISE		
<b>1. Título do trabalho</b>		
<b>2. Autor</b>		
<b>3. Leitor(a) (es) (as)</b>	Joamar Zanolini Nazareth	
<b>5. Data da defesa</b>		
<b>6. Nível do trabalho</b>	<input type="checkbox"/> Dissertação <input checked="" type="checkbox"/> Tese	
<b>7. Instituição</b>		
<b>10. Resumo da dissertação/Tese</b>		
<b>11. Palavras-chave</b>		
<b>12. Temas estudados</b>	<b>12.1. (x) Formação</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b> Favor fazer uma observação detalhada. Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, coloque <b>LEITOR:</b> e indique a página no corpo da inferência. <b>Favor anunciar o tema, exemplificar sua delimitação, o enfoque do que trata a pesquisa. Favor colocar como o autor entende o tema, conceito utilizado.</b>
	<input type="checkbox"/> Inicial <input checked="" type="checkbox"/> Continuada: <input type="checkbox"/> Em serviço <input type="checkbox"/> Programas oficiais <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Outras/Qual?	
	<b>12.2. Referencial utilizado referente sobre a temática formação docente</b>	(Colocar neste campo as referências utilizadas – usar as normas da ABNT – listar até 5 obras – se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição do porque logo abaixo das obras)
	<b>12.7. Modalidade</b>	<input type="checkbox"/> EAD <input type="checkbox"/> Semi presencial <input type="checkbox"/> Presencial
		<b>OBSERVAÇÕES</b> Favor fazer uma observação detalhada. Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, coloque <b>LEITOR:</b> e indique a página no corpo da inferência.

		<b>Favor anunciar o tema, exemplificar sua delimitação, o enfoque do que trata a pesquisa. Favor colocar como o autor entende o tema, conceito utilizado.</b>
	<b>12.8. Referencial referente a modalidade</b>	(Colocar neste campo as referências utilizadas – usar as normas da ABNT – listar até 5 obras – se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição do porque logo abaixo das obras)
<b>15. OBJETIVO PRINCIPAL</b>	<input type="checkbox"/> o autor explicita seu objetivo principal <input type="checkbox"/> o autor não explicita o objetivo principal na pesquisa <input type="checkbox"/> não foi possível identificar o objetivo principal da pesquisa.	<p align="center"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <p align="center">Favor fazer uma observação detalhada.          Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo.          Se for inferência do leitor não use aspas, coloque <b>LEITOR:</b> e indique a página no corpo da inferência.</p> <p><b>Favor anunciar o tema, exemplificar sua delimitação, o enfoque do que trata a pesquisa. Favor colocar como o autor entende o tema, conceito utilizado.</b></p>
<b>17. ABORDAGEM DO TRABALHO</b>	<input type="checkbox"/> qualitativa <input type="checkbox"/> quantitativa <input type="checkbox"/> quali-quantitativa <input type="checkbox"/> multirreferencial <input type="checkbox"/> outra. Qual? _____	<p align="center"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <p align="center">Favor fazer uma observação detalhada.          Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo.          Se for inferência do leitor não use aspas, coloque <b>LEITOR:</b> e indique a página no corpo da inferência.</p> <p><b>Favor anunciar o tema, exemplificar sua delimitação, o enfoque do que trata a pesquisa. Favor colocar como o autor entende o tema, conceito utilizado.</b></p>
<b>18. REFERENCIAL METODOLÓGICO</b>	<b>18.3. O referencial metodológico utilizado no trabalho:</b>	(Colocar neste campo as referências utilizadas – usar as normas da ABNT – listar até 5 obras – se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição do porque logo abaixo das obras)

<b>TIPO DE PESQUISA</b>		
<b>20. TIPO DE PESQUISA:</b>	<b>20.1. Posicionamento do autor:</b>	<b>OBSERVAÇÕES OBSERVAÇÕES</b> Favor fazer uma observação detalhada. Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo; se for inferência do leitor não use aspas, coloque <b>LEITOR</b> : e indique a página no corpo da inferência. As observações devem ser escritas no espaço em branco abaixo.
	( ) está claramente explicitado. ( ) não está claramente explicitado, mas pode ser identificado: _____ ( ) não pode ser identificado ( ) outra resposta	
	2.2. Tipos de pesquisas: ( ) estudos do tipo etnográficos ( ) estudo de caso ( ) pesquisa ação ( ) pesquisa documental ( ) survey ( ) pesquisa participante ( ) pesquisa experimental ( ) história oral ( ) pesquisa histórica ( ) outro. Qual? Entrevistas _____	
<b>TIPOS DE PESQUISAS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b> Favor fazer uma observação detalhada. Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo; se for inferência do leitor não use aspas, coloque <b>LEITOR</b> : e indique a página no corpo da inferência. As observações devem ser escritas no espaço em branco abaixo..
<b>20.1. PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA</b>	1. O problema pode ser feito no campo. O planejamento é flexível permitindo ao pesquisador revisão e aprimoramento do problema inicial da pesquisa. ( )	
	2. O trabalho de campo implica contato direto do pesquisador com a realidade estudada. ( )	
	3. A compreensão do fenômeno exige intensa imersão na realidade em	

	estudo. ( )	
	4. O estudo dos contrastes entre culturas permite entender melhor o comportamento do grupo estudado. ( )	
	5. A coleta de dados combina instrumentos como: observação direta, entrevistas, fotografias, videotape, história de vida, testes psicológicos (triangulação). ( )	
	6. Na exposição e análise apresenta vários dados primários que são produzidos pelos informantes (depoimentos, frases, canções, histórias, desenhos). ( )	
	7. O pesquisador busca o sentido que o sujeito atribui ao que está sendo investigado. ( )	
	8. Teóricos: Erny, André, Ludke, Ezpeleta; Bogdan e Biklen.	
	<b>Referencial bibliográfico utilizado referente ao tipo de pesquisa etnográfica</b>	Colocar neste campo as referências utilizadas – usar as normas da ABNT – listar até 5 obras – se necessário fazer alguma observação favor colocar logo abaixo dos referenciais utilizados sua observação com a palavras <b>Leitor</b>
	<b>CATEGORIAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>20.2. ESTUDO DE CASO</b>	1. O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo. ( )	
	2. A apreensão do objeto é mais completa por levar em conta na interpretação o contexto em que ele se situa.	
	3. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo. ( )	
	4. Os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação).( )	
	5. O pesquisador apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo. . ( )	
	Teóricos: Yin, Stake, André, Ludke.	
	<b>Referencial Bibliográfico referente ao tipo de pesquisa estudo de caso</b>	Colocar neste campo as referências utilizadas – usar as normas da ABNT – listar até 5 obras – se necessário fazer alguma observação favor colocar logo abaixo dos referenciais utilizados sua observação com a palavras <b>Leitor</b>
	<b>CATEGORIAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>20.3. PESQUISA AÇÃO</b>	1. As intervenções transformam as relações do/no grupo pesquisado . ( )	
	2. O pesquisador associa diversas formas de ação coletiva, orientando a resolução de problemas. ( )	

	3. A pesquisa tem origem no interesse do grupo pesquisado. ( )	Colocar neste campo as referências utilizadas – usar as normas da ABNT – listar até 5 obras – se necessário fazer alguma observação favor colocar logo abaixo dos referenciais utilizados sua observação com a palavras <b>Leitor</b>
	4. Trabalho de campo – ( )	
	<b>Teóricos:</b> Zeichner; Barbier; Thiollent; Bogdan e Biklen; Kincheloe.	
<b>Referencial Bibliográfico referente ao tipo de pesquisa ação</b>		
<b>20.4.PESQUISA DOCUMENTAL</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
	1. Têm o documento como objeto de investigação ( )	
	2. Utiliza documentos originais como documentos institucionais conservados em arquivos ou de uso restrito; documentos pessoais; arquivos em mídia eletrônica; fotografias, leis, projetos, regulamentos, registros de cartório; catálogos, listas, convites, peças de comunicação; instrumentos de comunicação institucionais. ( )	
	3. Caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico. ( )	
	4. Possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. ( )	
	5. Busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse. ( )	
	6. Investiga documentos examinando-os, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente. ( )	
	7. Avalia o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. ( )	
	<b>Teóricos:</b> Helder; Pimentel	
	<b>Referencial Bibliográfico referente ao tipo de pesquisa documental</b>	Colocar neste campo as referências utilizadas – usar as normas da ABNT – listar até 5 obras – se necessário fazer alguma observação favor colocar logo abaixo dos referenciais utilizados sua observação com a palavras <b>Leitor</b>
<b>20.5. SURVEY</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>

	1. Os questionários e os formulários são processados estatisticamente, considerando o tipo de análise aplicável às variáveis consideradas (qualitativa ou quantitativa). ( )	
	2. As estratégias metodológicas definidas e justificadas viabilizarão o processo de coleta, processamento e análise dos dados referentes às populações ou amostragens em escala abrangentes. ( )	
	3. Os questionários e/ou formulário piloto são testados em pequenas amostras para posterior correção de falhas referentes a conteúdos ou forma. ( )	
	Teóricos: Selltitz-Wrightsmann-Cook	
	<b>Referencial bibliográfico referente ao tipo de pesquisa survey</b>	Colocar neste campo as referências utilizadas – usar as normas da ABNT – listar até 5 obras – se necessário fazer alguma observação favor colocar logo abaixo dos referenciais utilizados sua observação com a palavras <b>Leitor</b>
	<b>CATEGORIAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>20.6.PESQUISA EXPERIMENTAL</b>	1. A finalidade é explicar o que ocorre quando dois ou mais fenômenos são relacionados. ( )	
	2. A interferência na realidade é direta em condições preestabelecidas, manipulando a variável independente para observar o que acontece com a variável dependente. ( )	
	3.O controle é rigoroso, evitando influências alheias à verificação que se deseja fazer. ( )	
	4. O controle é rigoroso, exigindo-se objetividade, evitando influências alheias à verificação que se deseja fazer. ( )	
	Teóricos: Selltitz-Wrightsmann-Cook, Raymond Bourdon,Skinner, Sergio Luna.	
	<b>Referencial Bibliográfico referente ao tipo de pesquisa experimental</b>	Colocar neste campo as referências utilizadas – usar as normas da ABNT – listar até 5 obras – se necessário fazer alguma observação favor colocar logo abaixo dos referenciais utilizados sua observação com a palavras <b>Leitor</b>
	<b>CATEGORIAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>20.7.PESQUISA PARTICIPANTE</b>	1. O pesquisador e demais envolvidos na pesquisa interagem, promovendo transformações sociais. ( )	
	2.As posições valorativas derivam de concepções do humanismo cristão e do marxismo. ( )	

	3. A pesquisa é coletiva, envolvendo os participantes em todos os processos que a constitui. ( )	
	4. Enfatiza a formação da consciência política do coletivo. ( )	
	Teóricos: C Brandão, P. Demo, Paulo Freire.	
	<b>Referencial Bibliográfico referente ao tipo de pesquisa</b>	Colocar neste campo as referências utilizadas – usar as normas da ABNT – listar até 5 obras – se necessário fazer alguma observação favor colocar logo abaixo dos referenciais utilizados sua observação com a palavras <b>Leitor</b>
	<b>CATEGORIAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>20.8. HISTÓRIA ORAL</b>	1. Utiliza a História Oral como uma metodologia de pesquisa qualitativa que envolve a apreensão de narrativas feitas pelo uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento da realidade, além de favorecer estudos de memória e identidade ( )	
	2. A história oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto, desdobra-se em entrevistas e cuidados com o estabelecimento de textos/documentos que podem ser analisados, arquivados para uso público, mas que tenham um sentido social. ( )	
	3. A constituição de fontes históricas ocorre por meio da exploração da oralidade, de narrativas constituídas a partir dessa oralidade. A entrevista é um procedimento de base no trabalho com História Oral, sendo considerada como um momento de interação. ( )	
	4. História oral de vida tem como meta retratar os caminhos de vivências pessoais que, contudo se explicam em grupos afins (sejam familiares, comunidades, coletivos que tenham destinos comuns); ( )	
	5. História oral temática é o recurso que busca analisar um determinado evento ou situação a ser esclarecida segundo o estabelecimento de questões orientadas para fins específicos.	
	THOMPSON, P. A voz do passado: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.	
	<b>Referencial Bibliográfico referente ao tipo de pesquisa</b>	Colocar neste campo as referências utilizadas – usar as normas da ABNT – listar até 5 obras – se necessário fazer alguma observação favor colocar logo abaixo dos referenciais utilizados sua observação com a palavras <b>Leitor</b>
	<b>20.9.PESQUISA</b>	<b>CATEGORIAS</b>



<b>HISTÓRICA</b>			
	1. O pesquisador explicita uma postura teórica e política na apreensão do objeto em estudo. Escolhe-se um tema bem específico e pode-se estudá-lo, ao longo da história ou então, para fazer um recorte mais preciso. ( )		
	2. É uma investigação crítica de fatos, desenvolvimentos e experiências do passado, com cuidadosa consideração das validades internas e externas das fontes de informações, e interpretação das evidências obtidas. ( )		
	2. Mantém constante interlocução com a dinâmica histórica para reconstituir e compreender o objeto em estudo. ( )		
	3. Recorre a fontes - documentos escritos; depoimentos escritos ou orais referentes ao fato pesquisado. ( )		
	4. Procura descrever e comparar usos, costumes, tendências e diferenças, através da documentação do passado. ( )		
	5. O pensamento histórico envolve não só a compreensão de "conceitos substantivos" (por exemplo: democracia ateniense ou revolução industrial), como também a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico (por exemplo: fonte, interpretação, explicação, narrativa). ( )		
	Teóricos: Foucault; Le Goff; Chartier; Lefevre; Marc Block; Bordieu ; Gramsci, Marx.		
	<b>Referencial Bibliográfico referente ao tipo de pesquisa</b>		Colocar neste campo as referências utilizadas – usar as normas da ABNT – listar até 5 obras – se necessário fazer alguma observação favor colocar logo abaixo dos referenciais utilizados sua observação com a palavras <b>Leitor</b>

### PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

#### 21. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA:

- entrevista estruturada
- questionário
- entrevista semi-estruturada
- narrativas
- observação
- observação participante
- análise de documentos
- história de vida
- análise cultural
- relatórios
- grupo focal
- análise de conteúdo
- mapeamentos conceituais
- Análise de fotografia
- outros. Quais? Auto-avaliação de cursos

#### OBSERVAÇÕES

Favor fazer uma observação detalhada. Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo; se for inferência do leitor não use aspas, coloque **LEITOR:** e

#### 23. RESULTADOS:

#### OBSERVAÇÕES

Favor fazer uma observação detalhada.

Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo; se for inferência do leitor não use aspas, coloque **LEITOR:** e indique a página no corpo da inferência.

As observações devem ser escritas no espaço em branco abaixo..

<b>24. CONCLUSÃO:</b>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÕES</b></p> <p style="text-align: center;">Favor fazer uma observação detalhada. Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo; se for inferência do leitor não use aspas, coloque <b>LEITOR:</b> e indique a página no corpo da inferência. As observações devem ser escritas no espaço em branco abaixo..</p>
	<p>24.1. Há coerência entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais? ( ) sim ( ) não ( ) outra resposta (favor especificar a resposta)</p>
	<p>24.2. O que é pesquisar para o autor? Qual é este sentido na dissertação?</p>
	<p>24.2. Apresenta síntese que articula pressupostos da pesquisa e perspectiva do autor?</p>
	<p>24.3. No final do trabalho o autor faz uma fala de autoria, por exemplo, ele diz que propôs isso e retoma a proposta ao final do estudo. O autor se posiciona claramente sobre aquilo que se propôs fazer?</p>
<b>25. Outro aspecto importante do trabalho que merece ser ressaltado/ Observações pertinentes e complementares</b>	<p>Na tese a autora demonstra especial preocupação com os objetivos de um Curso de Pós-Graduação em Educação, como se verifica ao longo do trabalho, mas que, ao final, ao concluir sua pesquisa, fica patente:</p>