

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTIANE RAMOS VIEIRA

**O SIGNIFICADO DE “BOAS PRÁTICAS” DE ENSINO E  
SUA INTERFACE COM A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Porto Alegre

2016

CRISTIANE RAMOS VIEIRA

**O SIGNIFICADO DE “BOAS PRÁTICAS” DE ENSINO E  
SUA INTERFACE COM A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Tese apresentada como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2016

### Ficha Catalográfica

V658s VIEIRA, CRISTIANE RAMOS

O significado de "boas práticas" de ensino e sua interface com a docência universitária / CRISTIANE RAMOS VIEIRA . – 2016.

117 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. MARCOS VILLELA PEREIRA.

1. Pedagogia Universitária. 2. Instituição de Ensino Superior. 3. Boas práticas. I. PEREIRA, MARCOS VILLELA. II. Título.

*Este trabalho é dedicado a minha mãe,  
que, com sua competência e amorosidade  
me inspirou a também ser professora.*

*Ao meu pai, que, mesmo sem nenhum estudo,  
me ensinou muito sobre as coisas e sobre a vida  
me permitindo ser quem eu sou.*

*A Luiza, que me ensinou sobre aprender.  
(in memoriam)*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, pelo amor e pelo apoio incondicional.

Ao meu filho Christie, minha fonte inesgotável de aprendizado e amor.

À Jane, pela partilha de vida e pela comunhão dos afetos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Villela Pereira, pela parceria, sabedoria e cuidado.

Aos professores que participaram da pesquisa, pela imensa generosidade de me auxiliarem nesse trabalho.

Às professoras da banca, Profa. Dra. Maria Isabel Cunha, Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos e Profa. Dra. Marília Costa Mosorini, que gentilmente aceitaram esse convite e me auxiliaram muito com suas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pelo acolhimento e oportunidade.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fomento de parte desta pesquisa.

À Universidade Feevale, pela possibilidade que me dá, de aprender e ensinar.

Aos meus melhores amigos.

Aos meus amigos espirituais.

A todos os meus professores.

A todos os meus alunos.

Muito obrigada!

*...e a evolução de nossa época é  
exatamente essa possibilidade de  
sintetizarmos o que vemos olhando  
as coisas de fora com  
o que podemos saber olhando-as  
de dentro.*

*Capra*

## RESUMO

A contemporaneidade é marcada por desafios cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, quer seja nos contextos individuais, coletivos, informais ou profissionais. São intensos e dinâmicos os processos de mudanças e inovações incorporados ao dia a dia dos indivíduos e esta tendência é facilmente percebida no âmbito da educação superior, que, desafiada a se transformar para atender às necessidades da nova configuração social que se apresenta, passa por um movimento bastante intenso de discussão sobre seu sentido e suas funções. Esta pesquisa, que tem por problema: Qual o significado de “boas práticas” de ensino e como esse conceito se reflete na ação docente, caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e os sujeitos do estudo foram seis professores de graduação de uma universidade do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul. Respondendo ao problema desta pesquisa, o significado que o professor dá ao conceito de boas práticas reflete na prática desse professor no momento em que ele reproduz aquilo que considera assertivo e que é bastante particular, pela sua experiência na área específica, pela avaliação que recebe dos alunos e por sua própria concepção do que seja aprender e ensinar. O estudo também aponta a necessidade de uma reflexão sobre essa prática, proposta pela equipe pedagógica, através da Pedagogia Universitária, em um espaço de formação que contemple o movimento de “ação-reflexão-ação”, em consonância com as próprias políticas de ensino da instituição pesquisada.

**Palavras-chave:** Pedagogia Universitária. Instituição de Ensino Superior. Boas práticas.

## **ABSTRACT**

Contemporary world is marked by challenges increasingly present in daily life, whether in individual contexts, collective, informal or professional. It is intense and dynamic the process changes and innovations incorporated into the daily life of individuals and this trend is easily seen in the context of high education, which challenged to transform to meet the needs of the new social setting that appears, goes through a quite intense movement of discussion about its meaning and its functions. This research, which has the problem: What is the meaning of "good practices" in teaching and how this concept is reflected in teaching activities, characterized by a qualitative approach and the study subjects were six graduate teachers of a University of Vale dos Sinos, in Rio Grande do Sul. Responding to the problem of this research, meaning that the teacher gives the concept of best practices reflected in the practice of this teacher when he reproduces what he considers assertive and that is quite particular for its expertise in the specific area, the evaluation received from students and his own conception of the learning and teaching. The study also points out the need for a reflection on this practice, proposed by teaching staff through the University Education in a training space that includes the movement of "action-reflection-action" in line with their own education policies institution researched.

**Keywords:** Pedagogy University. Institution of Higher Education. Good Practices.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO TEMÁTICO: UM POUCO DA MINHA TRAJETÓRIA, AS ESCOLHAS E A ORIGEM DESTE ESTUDO</b> .....	<b>12</b>
<b>3 O PROCESSO DE PESQUISA: O CENÁRIOS E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>20</b>
3.1 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	22
3.2 DOS COMPONENTES ÉTICOS DA PESQUISA: A GESTORA COMO PESQUISADORA.....	23
3.3 ABORDAGEM QUALITATIVA COMO CARACTERÍSTICA DA INVESTIGAÇÃO	25
3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	26
3.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	27
3.6 CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO .....	29
3.7 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO .....	31
<b>4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR: CAMINHOS E CENÁRIO ATUAL</b> .....	<b>33</b>
4.1 DA UNIVERSIDADE MEDIEVAL À TRANSIÇÃO PARA OS TEMPOS MODERNOS .....	34
4.2 A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	39
4.3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR .....	46
4.4 ORGÃOS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO NO BRASIL .....	52
4.5 UNIVERSIDADE E PARADIGMAS EMERGENTES .....	61
<b>5 DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DE ANÁLISE</b> .....	<b>73</b>
5.1 RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE A PRÁTICA DO PROFESSOR E O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL .....	74
5.2 CONCEITO DE "BOAS PRÁTICAS" DE ENSINO COMO UMA SIGNIFICAÇÃO PARTICULAR.....	81
<b>5.2.1 Boas práticas de ensino aliadas à relação teoria e prática em sala de aula</b> .....	<b>83</b>
<b>5.2.2 Boas práticas aliadas ao relacionamento professor-aluno</b> .....	<b>88</b>
<b>5.1.3 Conceito de boas práticas aliado às relações com o mundo do trabalho</b>	<b>93</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RUMOS DA PESQUISA</b> .....	<b>99</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>115</b>
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	116
APÊNDICE B – Entrevistas Semiestruturadas .....	117

## 1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por desafios cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, quer seja nos contextos individuais, coletivos, informais ou profissionais. São intensos e dinâmicos os processos de mudanças e inovações incorporados ao dia a dia dos indivíduos, sobretudo devido à transformação da ciência, à evolução da tecnologia e à diversificação dos processos de comunicação de uma sociedade globalizada.

Esta tendência é facilmente percebida no âmbito da educação superior, que, desafiada a se transformar para atender às necessidades da nova configuração social que se apresenta, passa por um movimento bastante intenso de discussão sobre seu sentido e suas funções, bem como de busca por novos modelos e concepções que permitam o enfrentamento dos novos desafios e demandas.

Analisar as questões que envolvem as práticas pedagógicas no ensino superior – que é o lugar e espaço de atuação da pesquisadora, como docente e assessora pedagógica – objetiva contribuir com os estudos acerca das necessidades impostas a essas práticas, justificando-se, assim, este estudo.

Nesse intento, este trabalho divide-se em capítulos organizados na busca de respostas ao problema de pesquisa, que se delinea da seguinte forma: **Qual o significado de “boas práticas” de ensino e como esse conceito se reflete na ação docente?**

Para responder a essa pergunta, encontra-se no primeiro capítulo do desenvolvimento a contextualização do campo teórico desta pesquisa, com um pouco da minha trajetória como professora e como assessora pedagógica, bem como as motivações deste estudo, analisando algumas questões que envolvem o ensino superior e as práticas docentes.

No capítulo três, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, que se configura a partir de uma abordagem qualitativa, que possibilitará uma maior aproximação com o mundo dos significados e das relações estabelecidas, o cenário onde ela foi realizada – uma instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul – e os sujeitos da investigação – seis professores de cursos de graduação da universidade.

Na sequência, apresenta-se, no capítulo quatro, uma contextualização teórica acerca da educação superior, no Brasil e no mundo, seus caminhos e cenário atual, e, no capítulo cinco, encontram-se as análises e as relações estabelecidas ao longo da tese, culminando com as considerações finais e os rumos da pesquisa. Em cada capítulo do desenvolvimento desta pesquisa, foi escolhida uma pintura representativa que visa dar uma visão imagética do que será discutido durante as seções.

Por fim, conclui-se que o significado que o professor dá ao conceito de boas práticas reflete no trabalho desse professor no momento em que reproduz aquilo que considera assertivo e que é bastante particular, pela sua experiência na área específica, que faz com que ele ensine aquilo que considera importante que o aluno aprenda e pela avaliação que recebe dos alunos, ou seja, se a avaliação é positiva, significa que ele é um bom professor, e por sua própria concepção do que seja aprender e ensinar.

O estudo também aponta a necessidade de uma reflexão sobre essa prática, proposta pela equipe pedagógica, através da Pedagogia Universitária, em um espaço de formação que contemple o movimento de “ação-reflexão-ação”, em consonância com as próprias políticas de ensino da instituição pesquisada.

## 2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO TEMÁTICO: UM POUCO DA MINHA TRAJETÓRIA, AS ESCOLHAS E A ORIGEM DESTE ESTUDO



**Escola – Cândido Portinari**  
Pintura a guache/cartão  
53 x 39 cm  
Figura humana

A obra “Escola”, de Cândido Portinari, abre este capítulo por representar um dos cenários em que ocorre a prática docente, objeto de reflexão deste estudo. Cenário esse onde venho atuando como professora e como aluna, numa ação que representa, ao mesmo tempo, um trabalho coletivo, mas também, em alguns momentos, muito solitário. E sobre o qual discorre-se agora.

A contemporaneidade é marcada por desafios cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, quer seja nos contextos individuais, coletivos, informais ou profissionais. São intensos e dinâmicos os processos de mudanças e inovações incorporados ao dia a dia dos indivíduos, sobretudo devido à transformação da ciência, à evolução da tecnologia e à diversificação dos processos de comunicação de uma sociedade globalizada.

Casanova (2006) destaca que a educação, como subsistema social, é fortemente condicionada pelas circunstâncias contextuais que caracterizam sua época, além de influenciá-las decisivamente, pensando-se que cada modelo de produção requer pessoas com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores, necessidade que afeta diretamente as instituições de ensino em seu papel de formação do profissional e cidadão exigido pela sociedade atual.

Esta tendência é facilmente percebida no âmbito da educação superior, que, desafiada a se transformar para atender às necessidades da nova configuração social que se apresenta, passa por um movimento bastante intenso de discussão sobre seu sentido e suas funções, bem como de busca por novos modelos e concepções que permitam o enfrentamento dos novos desafios e demandas.

No conjunto das necessidades impostas pelas sociedades em que elas operam, tanto pelo processo de transformação global em todos os contextos, como pelas necessidades que implicam e determinam muitos desafios e possibilidades com relação ao futuro, surgem questionamentos acerca da importância e influência da universidade, seu papel e espaço, em um período de constantes mudanças.

No enfrentamento a esses desafios, o ensino superior e a própria docência universitária colocam-se em posição de discussão e análise, buscando alternativas e fomentando processos de inovação de suas políticas de formação, no intento de abarcar os padrões de excelência e qualidade que orientam e norteiam, na contemporaneidade, as instituições de ensino superior nesta condição.

Sobre alguns desses desafios da Universidade, Goergen (2002, p. 71) diz que:

As incertezas que afligem a universidade não são apenas institucionais. Os próprios docentes universitários, como não poderia deixar de ser, encontram-se envolvidos nessa crise de identidade. Invadem-nos de incertezas a respeito do que somos, do que e como devemos ensinar, de quais temas devemos privilegiar em nossas pesquisas, a serviço de quem estamos ou deveríamos estar.

Dessa forma, o objetivo de analisar as questões que envolvem o ensino superior e as práticas docentes, no sentido de contribuir com os estudos acerca das necessidades impostas a essas práticas – que é o lugar e espaço de atuação da pesquisadora, como docente e assessora pedagógica – justifica-se, assim, este estudo, trazendo algumas reflexões acerca dessas temáticas.

Pode-se pensar o ensino superior a partir de instituições, que vêm sofrendo profundas transformações, especialmente no final do século XX, em que as novas tendências econômicas e culturais colaboraram para a diversificação de modelos e de instituições.

De acordo com Rossato (2012, p. 15):

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

Transformações essas, reflexos de grandes mudanças ocorridas no final do século XX e início deste, cujas tendências econômicas e culturais construíram-se em um cenário específico desenhado no Brasil, por um intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural, conduzido pela expansão da economia capitalista, que se apoia política e ideologicamente no paradigma neoliberal e que juntamente com lei de 1996<sup>1</sup> abriram a possibilidade de uma maior diversificação de modelos e de instituições de ensino superior, que se configura hoje pela formação técnica e profissional dos sujeitos em todas as áreas do conhecimento e deve conjuntamente atender a essas transformações, de forma ativa e sustentada nos paradigmas que envolvem, ainda, a responsabilidade social, a diversidade e a produção de conhecimento, numa situação de complexidade, própria dos novos tempos.

Com relação a essa tarefa, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 103) enfatizam:

---

<sup>1</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes).

Nessa perspectiva, tem-se na figura do professor um dos atores importantes na configuração de processos de ensino e aprendizagem e é preciso concebê-lo, como nos diz Gómez (2001), como um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as características específicas desses processos, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo. A partir da reflexão é que podem surgir os processos de significação visando ampliar sua compreensão e atuação frente ao ato complexo da docência.

Sacristán (1999) também faz referência à natureza interativa da docência, situada histórica e culturalmente, cujo espaço de ação é a instituição educacional. É ela quem define como o trabalho dos professores deve ser planejado, executado e avaliado. Trata-se de uma organização aberta, de fronteiras porosas e permeáveis a influências múltiplas, como acrescentam Tardif e Lessard (2005). O fazer do professor, a quem cabe concretizar o processo educativo intencional que ocorre em contextos organizacionais específicos, é perpassado por tais características.

Ao professor fica reservado o desafio cotidiano de, especialmente em tempos atuais, dar respostas às demandas internas e externas em relação à aprendizagem de seus alunos em um espaço de materialização das diversas relações imbricadas ao fazer pedagógico e que exigem, por sua vez, o reconhecimento da importante dimensão da docência e de sua prática, visto que tão importante quanto pensar na oferta de acesso e expansão da educação superior, precisa ser o indivíduo que se deve formar e o próprio processo de formação que precisa ir ao encontro de todo o projeto pedagógico da instituição, bem como garantir aos alunos um espaço reconhecido de aprendizagem.

Nesse sentido, Almeida e Pimenta (2009) também contribuem para a discussão sobre a função da universidade de maneira significativa, ressaltando sua importância e elucidando o que seria o exercício da aprendizagem:

Entendemos que a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da aprendizagem, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. [...] Entendemos, portanto, que o sentido da educação é o de possibilitar que todos os seres humanos tenham as condições de serem partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída, e responsáveis pela criação de propostas criadoras visando à superação dos danos causados por essa mesma civilização (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 15-16).

Em busca de uma maior assertividade nesses processos de formação, o ensino universitário precisa organizar-se de forma a pautar essa aprendizagem na relação do aluno com o saber, de maneira que considere a relação do aluno com o mundo. Nessa relação, privilegiar-se-ia uma abordagem de estudo orientada para o significado, ao invés da simples reprodução ou memorização.

Evidenciam-se e justificam-se, assim, o destaque e as discussões cada vez mais crescentes acerca das temáticas que envolvem o ensino superior e a própria formação de professores no cenário nacional.

Nesse sentido, as temáticas que envolvem a formação de professores sempre me despertaram interesse e sobre tal tenho me debruçado ao longo de minha carreira profissional, seja anteriormente como orientadora educacional e coordenadora pedagógica, seja nas reflexões sobre os cursos de formação de professores, para a Educação Básica, em nível superior, no curso de Pedagogia no qual leciono.

Atualmente, no lugar de assessora pedagógica<sup>2</sup> da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Feevale, na qual atuo há oito anos especificamente na área de formação dos professores da Universidade, cada vez mais me sinto afetada pelas temáticas que envolvem esse campo.

Nesse lugar, especialmente no planejamento do processo de formação inicial e continuada de professores, organizado pelo Núcleo de Pedagogia Universitária, na qual atuo, venho me deparando com a necessidade de compreender melhor e de

---

<sup>2</sup> Entende-se aqui o Assessoramento Pedagógico como uma ação política e institucional, pois estaria ligada a períodos históricos e projetos pedagógicos específicos, podendo representar uma oscilação entre a função regulatória e a emancipatória. Na primeira perspectiva, sua função é garantir o alcance de objetivos numa racionalidade de eficácia e eficiência, na segunda propõe-se a dar sustentação aos movimentos de construção da autonomia dos sujeitos envolvidos com os processos pedagógicos (MOROSINI *et al.*, 2006, p. 383).

forma mais fundamentada e significativa de que maneira e onde o professor alicerça e ancora sua prática, suas concepções acerca do processo de ensinar e aprender e as dimensões dessa prática, que é cada vez mais complexa frente aos desafios contemporâneos na área da educação superior.

Cito Pimenta (2006), quando diz que o ensino – como matriz de referência para a construção do conhecimento e, por sua vez, como um ponto de grande relevância à formação profissional – apresenta-se como uma questão de estudo, especificamente quando se questionam os aspectos: qualidade de ensino, formação para a autonomia ou mercado formação profissional, formação técnica, além de temáticas que referenciam a qualidade do profissional.

Assim, pode-se pensar que o “ensinar” constitui-se como um desafio para a profissão docente no ensino superior, não somente pelo fato de se configurar como uma atividade que requer um planejamento, uma preparação específica em relação a conteúdos e visão curricular para desenvolver habilidades e competências, mas também na perspectiva de construção de uma identidade docente<sup>3</sup>.

Essa discussão precisa ser mais elaborada, pensando-se no professor como um técnico que ensina determinado conteúdo, sendo que seu papel é bem maior e se constitui dentro de um processo que envolve os saberes da experiência, do conhecimento e de outras dimensões pedagógicas.

Esse entendimento trouxe-me, a partir de minha atuação na Pedagogia Universitária e o trabalho mais direto com os professores, ainda mais inquietações relacionadas à prática de sala de aula e, mais propriamente, ao planejamento e

---

<sup>3</sup> Toma-se aqui o conceito de identidade docente da Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI *et. al.*, 2006) que o coloca como processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor. Notas: Resulta do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas. É na leitura crítica da ação docente diante das realidades sociais que se identifica a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor. Essa relação entre ação docente e realidade social justifica o caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente. Segundo Pimenta (2002), ela se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante das tradições e dos significados sociais da profissão; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas e resistem a inovações por conterem saberes válidos às necessidades atuais; do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. A dimensão pessoal fundamenta-se no sentido que cada professor confere a sua atividade docente, o que inclui sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e, principalmente, no que significa para ele ser professor. O estudo da construção da identidade do professor aponta como um dos seus aspectos essenciais a questão dos saberes constitutivos da docência, que inclui a experiência, o conhecimento específico e os saberes pedagógicos (GRILLO, 2000).

execução do próprio Programa de Formação Continuada de Docentes da Universidade.

Nesse sentido, o trabalho com os professores universitários, ao mesmo tempo em que me indica a necessidade de análises constantes sobre a configuração das práticas, também aponta que a formação não é um constructo arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar. De acordo com Cunha (2004), perguntas como “Formação para quê?”, “Com que sentido?” são balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las, corre-se o risco de tratar as questões da formação de forma naturalizada, como se não se tivesse atuando num campo minado de ideologias e valores.

Assim, a origem deste estudo se deu a partir do processo que envolve essas questões (e inquietações) e que vem me acompanhando ao longo deste trabalho e de minha prática como docente, principalmente pensando esse campo de atuação como uma possibilidade de articulação de saberes e práticas em todas as suas dimensões.

Porém, há a necessidade de que essa articulação contextualize-se a partir de uma série de mudanças pela qual vem passando a educação superior em todo o mundo e que, nesse sentido, originam novas demandas formativas que recaem sobre as Instituições de Ensino Superior (IES), criando a necessidade de novos cenários e alternativas de formação.

Mas como o professor do ensino superior entende esses conceitos? Como esse entendimento respalda e se reflete em sua prática em sala de aula?

A partir dessas reflexões e inquietações, o objetivo de analisar as questões que envolvem o ensino superior, a formação de professores e as práticas docentes, adquire o sentido de contribuir com os estudos acerca das necessidades impostas a minha própria prática e sobre os determinantes mais amplos do trabalho pedagógico no ensino superior como um todo, quando se configura o problema desta pesquisa da seguinte forma: **Qual o significado de “boas práticas” de ensino e como esse conceito se reflete na ação docente?**

Para Severino (2002, p. 145), “a temática de uma pesquisa deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, em vista de sua relação

com o universo que o envolve. A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político”.

A proposta deste estudo não tem a pretensão de imprimir teorias e concepções, de definir práticas adequadas e as não adequadas, de formatar ideias e procedimentos, mas de problematizar, analisar e buscar compreender as relações que se estabelecem nos espaços institucionais e no espaço de sala de aula, delineando-se a partir da proposta metodológica descrita a seguir.

### 3 O PROCESSO DE PESQUISA: O CENÁRIOS E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO



**Brodowski- Candido Portinari**

Oléo/tela

46 x 55 cm

Cultura brasileira

A construção da metodologia precisa seguir os caminhos necessários ao entendimento e elaboração das questões que envolvem o processo de investigação, que move a presente tese. Por isso, a escolha de uma obra com o cenário de um caminho, caminho percorrido, caminhos a se percorrer... abordados neste capítulo.

No campo do que vem se discutindo em relação às questões que abarcam e que envolvem a docência universitária e as práticas de sala de aula, tomando como corte de tempo os séculos XX e XXI, a pesquisa que aqui se projeta constitui-se em uma possibilidade para a construção de saberes que envolvem o trabalho docente e

de seu processo formativo, pensando-se na perspectiva e no escopo de analisar o significado atribuído às “boas práticas” de ensino no contexto universitário e de que forma ele interfere na prática do professor.

No contexto acadêmico hoje, mesmo não existindo uma única tendência de discussão acerca da expressão “boas práticas” no ensino, pode-se inferir que, como terminologia, é sinônimo do bem-fazer didático e de uma prática mais inovadora. Nesse âmbito, refere-se à possibilidade de se pensar uma prática que possibilite a aprendizagem dos alunos a partir da integração e interlocução dos saberes, existentes *a priori*, nos espaços educativos.

Para Bates (2004), as boas práticas em educação estão associadas ao uso de métodos inovadores, respondendo a experiências planejadas de antemão e desenvolvidas de modo sistemático. Já Salinas (2004) considera que os eixos vertebrais da inovação educativa estão relacionados diretamente às ações de melhoria da práxis e à incorporação das tecnologias no contexto das salas de aula.

De acordo com o pesquisador da Universidade de Murcia, Escudero Muñoz (2009, p. 4):

Apesar de ser controverso, o conceito e o uso das boas práticas têm sido divulgados amplamente em uma série de áreas das políticas sociais. Apesar de suas origens serem, mais uma vez, o mundo da economia e dos negócios, de onde têm sido associadas a algumas técnicas, desde meados dos anos noventa, estendido para o setor de serviços e para as políticas sociais e educacionais.

Numa outra perspectiva, Pacheco (2009), por sua vez, traz forte crítica ao modo como as chamadas “boas práticas” de ensino vêm sendo inseridas na agenda educacional dos países pelas agências multilaterais. Ao analisar criticamente os recentes processos e práticas de educação e formação na agenda da União Europeia e de outros organismos, com foco na relação entre globalização, conhecimento e currículo, esse autor relata que os processos educativos e as práticas de educação estão assumindo um viés econômico, concatenado com a questão da globalização, atendendo aos interesses dos organismos internacionais que, cada vez mais, trazem para a agenda mundial orientações pautadas em conceitos como “qualidade”, “prestação de contas”, “aprendizagem para a vida”, “economia do conhecimento”, “competência”, “eficiência” e “eficácia”.

Assim, em tempos de desafios educacionais dos mais diversos, a crença de que as estratégias didáticas inovadoras – as “boas práticas” – competem o domínio de métodos infalíveis de ensinar revela também uma certa incompreensão do processo educativo, que é bem mais complexo. Às diferentes estratégias didáticas, em uma perspectiva contemporânea, reflexiva e crítica, cabe “proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente e fazendo um balanço das iniciativas que enfrentam o fracasso escolar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 83), quer seja na educação básica ou superior; e, para auxiliar essa leitura, apresenta-se a presente pesquisa.

### 3.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

Com relação ao campo de estudo e cenário desta pesquisa, estes foram uma instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul, sendo que essa escolha justifica-se pelos critérios estabelecidos, em função dos seguintes determinantes:

- possuir um Programa de Formação Docente institucionalizado há no mínimo dois anos;
- ser uma instituição que apoia e investe na formação continuada de seus professores, tendo em seu Projeto Pedagógico Institucional essa indicação;
- ter em seu programa de Formação Docente alguma ação ou atividade relacionada com as “boas práticas” de ensino.

Sendo esse o local de atuação da pesquisadora, fazem-se necessários ao processo a reflexividade e distanciamento propostos por Erickson (1984, p. 62) quando fala da: □

[...] importância do processo de reflexão a respeito do lugar e do lugar social do pesquisador, identificando sua posição ontológica diante das questões de análise no grupo investigado, sendo de fundamental importância para apresentar os fatos, segundo o ponto de vista dos participantes.

Ao iniciar uma pesquisa, o pesquisador traz para a experiência certos esquemas de interpretação. Dessa forma, sua tarefa consiste em tomar cada vez mais consciência acerca dos esquemas de interpretação dos sujeitos da pesquisa e acerca de seus próprios marcos de interpretação que ele levou ao campo. O

investigador deve ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo, pois como lembra Erickson (1984), a pesquisa deve se orientar para a apreensão e descrição dos significados dos sujeitos.

Também frente aos fatos sociais, o pesquisador tem preferências, inclinações e interesses particulares; interessa-se por eles e os considera a partir de seu sistema de valores. Em ciências humanas, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator aí envolvido (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Nesse sentido, os protocolos estabelecidos junto aos sujeitos pesquisados e ao próprio local da pesquisa precisaram ser respeitados, para o distanciamento necessário acerca da coleta e da análise dos dados. Os mesmos autores colocam ainda que:

[...] os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 33).

Este estudo também exigiu a necessidade de se elencar com as instâncias superiores dos institutos acadêmicos o objeto de estudo, bem como todo o processo acerca da pesquisa, para que fossem feitos os encaminhamentos necessários junto à Pró-Reitoria de Ensino da Universidade, onde atua a pesquisadora, no sentido do consentimento acerca dos procedimentos da pesquisa, processo esse já realizado previamente.

### 3.2 DOS COMPONENTES ÉTICOS DA PESQUISA: A GESTORA COMO PESQUISADORA

Tomando a questão de que a pesquisadora está inserida e atua em uma instância de gestão na Universidade pesquisada, fazem-se necessárias algumas questões do ponto de vista ético a serem ainda mais exploradas.

Tendo como objeto de estudo da pesquisa aspectos que envolvem o processo de formação profissional e prática dos professores, entende-se que, de alguma forma e em alguma medida, a pesquisadora, para obter as informações necessárias, *vasculha* junto aos sujeitos pesquisados ideias acerca de concepções

de suas práticas e de seu modo de intervenção no processo educativo de seus alunos.

Acredita-se que uma pesquisa em educação deve considerar os interesses de todos os participantes do processo e oferecer resultados significativos que possam ser traduzidos no aperfeiçoamento individual e social, além de fazer avançar o conhecimento na área.

Isto não deve significar, entretanto, nem o cerceamento da liberdade do pesquisador, nem a falta de autonomia e liberdade de expressão dos entrevistados, respeitando-se as questões relacionadas ao sigilo, devendo a pesquisadora apropriar os participantes com as informações necessárias para que a sua participação possa ser consciente, esclarecida e livre; sendo, ainda, respeitados os valores culturais, sociais, morais e religiosos dos participantes.

Partindo-se da ideia de que não há pesquisa nem pesquisadores neutros e de que a concepção de formação também não é neutra, é preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica. Inclusive, é importante lembrar que pesquisar uma temática que envolve as práticas de ensino e formação de professores pressupõe a não neutralidade. Gauthier e Martineau (1999, p. 24) lembram, com propriedade, “que cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo e, por isso, nunca se estuda um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”.

Nesse sentido, toda a idealização da pesquisa, bem como a organização, a escolha dos sujeitos pesquisados e a própria concepção e delineamento do processo e coleta de dados e análise de resultados, já foram previamente sinalizados e consentidos junto à Reitoria da Universidade, na pessoa de sua Reitora, bem como com os componentes da pesquisa, que previamente já se mostraram afeitos ao processo.

Além disso, os sujeitos investigados foram informados antes e durante todo o processo de pesquisa sobre as reais intenções, finalidades e procedimentos do pesquisador, colocando em evidência a necessidade de um processo bastante claro, visto que a pesquisadora tem um conhecimento prévio e relação profissional com os entrevistados, por trabalhar com a formação de professores na Universidade.

### 3.3 ABORDAGEM QUALITATIVA COMO CARACTERÍSTICA DA INVESTIGAÇÃO

Conforme vem se desenhando esta pesquisa e pensando-se na necessidade de que a ação docente seja repensada em todos os seus aspectos e campos, pois, via de regra, não pode ser impulsionada somente pela prática, tendo implicações objetivas e subjetivas na forma de pensar, sentir e operacionalizar o ensino, acredita-se que uma abordagem qualitativa possibilitará uma maior aproximação com o mundo dos significados e das relações estabelecidas.

Uma abordagem qualitativa de pesquisa favorece a inserção do investigador no contexto a ser pesquisado e busca descrever e analisar experiências e vivências complexas, possibilitando a compreensão de como um determinado grupo de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao ocorrido em suas vidas, nesse caso, os sujeitos da pesquisa.

Assim, a escolha por essa abordagem justifica-se por possibilitar ao pesquisador a descoberta de significados que são essenciais para responder aos objetivos propostos no trabalho investigativo.

Segundo Godoy (1995, p. 60):

As pesquisas qualitativas estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. São usadas quando se buscam percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para interpretação.

Esta investigação assume características da investigação qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994) também por se atribuir maior interesse ao processo da investigação e, neste, às subjetividades expressas no modo como as pessoas atribuem sentido às suas vidas, numa apreensão de suas perspectivas, de suas vozes, produzindo luz sobre a dinâmica processual dos fenômenos observados e possibilitando autorreflexões formativas ao pesquisador imbuído de tal perspectiva.

Impõe-se, assim, perceber como os professores participantes do estudo experienciam e expressam suas vivências para melhor conhecê-las, interpretá-las e atribuir significados relevantes ao seu processo de formação. O significado atribuído por eles, portanto, torna-se um fator importante na abordagem assumida.

Adotar uma abordagem qualitativa adequa-se com o propósito da pesquisa, que é de analisar o significado que os professores de uma determinada IES

atribuem às “boas práticas” de ensino e como esse conceito interfere em sua prática e, nesse sentido, ela permite, segundo Richardson *et al.* (1999), dentre outros aspectos, compreender processos dinâmicos vividos por grupos sociais, além de favorecer o entendimento das peculiaridades do comportamento dos indivíduos.

Tal perspectiva comunga com o pensamento de Minayo (1994, p. 24), ao afirmar que:

Os autores que seguem tal corrente se preocupam em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

Prodanov e Freitas (2009, p. 81) também apontam que há uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais dessa abordagem.

A pesquisa de abordagem qualitativa objetiva a visão do todo, permitindo ainda a análise de várias questões do contexto pesquisado. Tal método supõe o contato direto e prolongado do pesquisador tanto com o ambiente quanto com a situação-alvo de investigação. Possui a tendência de priorizar o caráter compreensivo e também características básicas do ambiente natural, como nascente de dados, sendo o pesquisador o principal instrumento.

Nesse sentido, para responder aos enunciados que envolvem a prática docente e suas dimensões, abordando o significado das “boas práticas” de ensino na IES pesquisada, acredita-se que um delineamento qualitativo servirá de modo satisfatório para as análises posteriores.

### 3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a coleta de dados, é importante utilizar-se de várias fontes de evidência, criar um banco de dados e manter o encadeamento das evidências (YIN, 2005).

Na pesquisa, os subsídios têm igual importância, sendo necessário analisá-los de acordo com o enfoque, garantindo equidade a todos os elementos e dados. Aqui torna-se imprescindível conhecer a realidade a ser pesquisada e seu contexto, para que se realizem interpretações e conclusões coerentes, de maneira flexível, adquirindo conclusões condizentes.

Para tanto, utilizou-se na investigação, como fontes de evidência, análise de documentos institucionais que tivessem alguma relação com o objeto da pesquisa e que fizessem sentido, em sua apropriação, ao processo de pesquisa, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e, conseqüentemente, o Projeto Pedagógico Institucional, bem como o Projeto de Formação Inicial e Continuada de Docentes.

Em seguida, cada um dos entrevistados, após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) foi abordado por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B), que, de acordo com May (2004, p. 149), tem um “caráter aberto”, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, lembrando-se das questões, que envolvem o sigilo e o anonimato das respostas.

As entrevistas foram individuais e com a aquiescência dos entrevistados, sendo todas gravadas para transcrição e posterior análise.

Gil (2009, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Percebe-se que, nesta técnica, o pesquisador não pode se utilizar de outros entrevistadores para realizar a entrevista, mesmo porque faz-se necessário um bom conhecimento do assunto.

Richardson *et al.* (1999, p. 207) salientam ainda que “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”, ou seja, ressalta-se novamente a interação entre entrevistado e entrevistador, a criação de um contato mais próximo e estimulador.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Com relação à análise dos dados, Stake (1998, p. 67) coloca que não existe momento determinado para se iniciar, pois analisar significa falar sobre algo

aparente. Assim, este fato aparente pode ser percebido no início da pesquisa, no meio ou no final da pesquisa, a partir da análise das partes ou do todo.

A ênfase está naquilo que é importante para o pesquisador e/ou se aproxima do que lhe é “familiar”. Com o tempo e desenvolvimento da pesquisa, questões observadas inicialmente podem tornar-se relevantes, familiares à pesquisa, bem como fatores analisados no final, no cruzamento de dados e no processo de categorização futuro.

O investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. A coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar –, levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa, incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados.

Sendo assim, para desenvolver um formato de análise que auxilie a compreender o problema investigado, permitindo estabelecer relações entre o referencial teórico e o material empírico, de maneira a interpretá-los com mais consistência, tomar-se-á como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004, p. 41), que pode ser entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A definição de Bardin caracteriza a análise de conteúdo com algumas peculiaridades essenciais. Conforme cita Triviños (1987, p. 160), “uma delas é o de ser um meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens”. Essa visão privilegia a linguagem escrita e oral, mas não exclui os outros meios de comunicação. Continua Triviños (1987, p. 160) salientando que a intenção de “usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas é porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos”.

Outras duas peculiaridades, conforme afirma o autor (1987, p. 160) são:

[..] inferência, que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação; e um conjunto de técnicas, que é a descrição dos procedimentos para se fazer uma análise de conteúdo com clareza, tais como a classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos e a categorização.

Na fase inicial, foi feita a organização do material a ser examinado, estabelecendo contato com a temática, a partir de uma leitura geral das entrevistas e textos de tal forma que uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p. 96), aos poucos, tornou-se mais objetiva e precisa. Assim, selecionaram-se as entrevistas e traçou-se o perfil de identificação dos sujeitos.

Na segunda fase, procedeu-se uma leitura mais atenta, perpassada, às vezes, de nova escuta, em se tratando das entrevistas, ocasião em que foram assinalados os trechos que despertaram interesse pela relação com os objetivos da pesquisa.

Para tanto, as entrevistas foram agrupadas pela junção das respostas de cada questão de todos os professores, nas quais buscaram-se primeiro os temas e depois as palavras que aparecem com mais frequência, para posterior categorização.

O tratamento de dados, ou seja, a interpretação e/ou inferência constitui a terceira fase, que se realizou a partir dos conteúdos evidenciados na fase anterior, no sentido da especificação das categorias. Essa especificação ou análise final é baseada em significações de palavras e frases que esclarecem comportamentos e opiniões dos sujeitos investigados (BARDIN, 2004).

Nesse ponto, as tentativas de interpretação remeteram ao referencial teórico, cujo embasamento aproxima-se por meio de hipóteses/ inferências ao significado daquilo que se encontra nos discursos manifestados ou velados dos sujeitos da pesquisa.

### 3.6 CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Conforme vem se desenhando esta pesquisa e pensando-se na necessidade de que a ação docente seja repensada em todos os seus aspectos e campos, delinea-se este estudo, que tem como eixo norteador principal o trabalho e a prática do professor em sala de aula, onde se configura o seguinte problema de pesquisa:

### **Qual o significado de “boas práticas” de ensino e como esse conceito se reflete na ação docente?**

Dando continuidade aos contornos desta pesquisa na busca de respostas às questões propostas, foi elencado como objetivo geral:

- analisar o significado que os professores de uma determinada IES atribuem às “boas práticas” e de que forma esse conceito se reflete em sua prática.

Com relação aos objetivos específicos da pesquisa, delineiam-se aqui – para traçar o cenário como se produz este trabalho a respeito das políticas e pressupostos pedagógicos – dois planos. No primeiro, que dá conta de uma análise de conjuntura do objeto de pesquisa e que se prestará para subsidiar as futuras análises, têm-se os seguintes objetivos:

- contextualizar o ensino superior a partir de seu histórico no contexto mundial e no Brasil e as mudanças presentes nesse âmbito;
- mapear os órgãos e instâncias nacionais e internacionais que determinam as políticas, pressupostos e concepções pedagógicas institucionais;
- identificar de que forma os grandes marcos regulatórios e políticos da educação superior propõem diretrizes relativas à ação docente e à prática pedagógica;
- descrever a forma como esses contextos chegam à instituição e aos sujeitos pesquisados, a partir do paradigma emergente.

Já em relação aos objetivos que tratam especificamente do campo de estudo da pesquisa, aponta-se a necessidade de:

- instigar os professores a definirem o que são “boas práticas” de ensino em suas aulas.
- analisar os documentos da instituição no que se referem às concepções epistemológicas e práticas pedagógicas institucionais; e
- identificar como se estabelece a relação entre a prática do professor e o que é esperado pela instituição.

### 3.7 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Uma característica da pesquisa qualitativa é a interação, seja de maneira cooperativa ou participativa entre o pesquisador e participantes do objeto de estudo. Subentende uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico, entre outros, que tem o objetivo de intervir e esclarecer questões que estão sendo observadas.

Indo ao encontro dessa característica, os sujeitos da pesquisa são seis professores de cursos de graduação da universidade (conforme Quadro 1), escolhidos em função dos seguintes critérios:

- terem a mesma formação na graduação – na área do *Design* – por fazerem parte do grupo de professores com participação mais significativa nos processos de formação continuada de docentes da universidade;
- pertencerem ao Instituto dentro da Universidade que, de acordo com os dados do Núcleo de Pedagogia Universitária, apresenta os maiores índices de participação nas atividades e ações propostas pelo Núcleo; e
- serem professores de disciplinas na modalidade presencial.

**Quadro 1 - Professores entrevistados**

	<b>Professor 1</b>	<b>Professor 2</b>	<b>Professor 3</b>	<b>Professor 4</b>	<b>Professor 5</b>	<b>Professor 6</b>
<b>Formação acadêmica:</b>	-Graduação em <i>Design</i> -Mestrado -Doutorado em andamento	-Graduação em <i>Design</i> -Mestrado -Doutorado em andamento	-Graduação em <i>Design</i> -Mestrado	-Graduação em <i>Design</i> -Mestrado	-Graduação em <i>Design</i> -Mestrado	-Graduação em <i>Design</i> -Mestrado
<b>Tempo de docência:</b>	2 anos	6 anos	4 anos	2 anos	14 anos	7 anos
<b>Regime de trabalho:</b>	Horista	Tempo integral	Horista	Horista	Tempo integral	Tempo integral

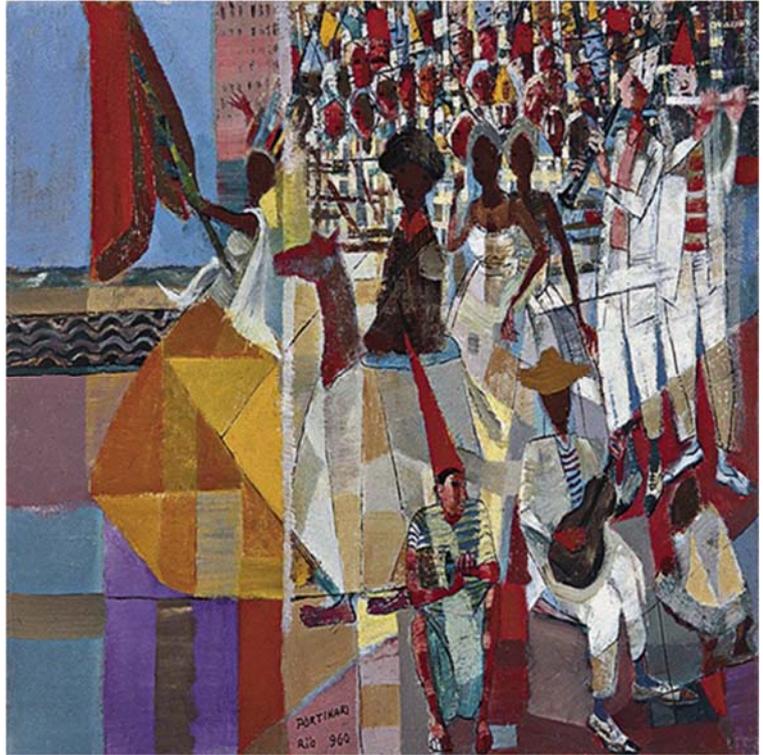
<b>Distribuição da carga horária:</b>	Pesquisa: 4h Extensão: 4h Ensino: 24h	Gestão: 20h Ensino: 8h Centro de <i>Design</i> : 9h TCC: 3h	Ensino: 9 h Extensão: 3h	Ensino: 24h Extensão: 8h Pesquisa: 4h Projeto de ensino: 3h	Ensino: 8h Gestão: 32h	Ensino: 20h Projeto de ensino: 6h Centro de <i>Design</i> : 12,5h TCC 1,5h
---------------------------------------	---	--	-----------------------------	--	---------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se apontar, a partir da caracterização dos entrevistados, que todos possuem formação no mesmo curso de graduação, ou seja, advêm de uma mesma área e campo de conhecimento e, destes, dois são doutorandos de programas na área do *Design* também. O tempo de docência é variado, sendo o maior de quatorze anos de um dos professores; outros dois exercem a docência em um período mais curto (seis e sete anos); e há ainda os mais “jovens” na docência (em média três anos).

Todos os professores, independente do tempo de docência, atuam em sala de aula, mas estão também envolvidos com outros projetos na instituição, como extensão e pesquisa. Dois professores exercem o cargo de gestores na instituição.

## 4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR: CAMINHOS E CENÁRIO ATUAL



**Carnaval – Candido Portinari**  
óleo sobre tela  
20 X 23 cm  
Cultura Brasileira

A obra “Carnaval” abre este capítulo representando a multiplicidade e heterogeneidade existentes cada vez mais nos espaços educativos, especialmente nas instituições de ensino superior na atualidade e que compõe o cenário desta pesquisa, constituindo-se como espaço de diversidade e de formação humana.

Reflexo das grandes mudanças ocorridas no final do século XX e início deste, a universidade também foi profundamente atingida pelos processos de transformações ocorridas no mundo. Durante séculos, as universidades constituíram-se em um padrão assemelhado, com modelos identificados, e embora com variações regionais, havia, contudo, uma grande homogeneidade. Notadamente, no século XIX e XX, a universidade brasileira também sofre profundas

transformações, especialmente no final do século XX, que abriram a possibilidade de uma maior diversificação de modelos e de instituições de ensino superior, conforme se apresenta a seguir.

#### 4.1 DA UNIVERSIDADE MEDIEVAL À TRANSIÇÃO PARA OS TEMPOS MODERNOS

A palavra *universidade* tem sua origem no termo latino “*universitas*”, nome abstrato formado pelo adjetivo *universus*-a-um (todo, inteiro, universal), inicialmente usado para designar qualquer comunidade ou corporação considerada em seu aspecto coletivo. Para designar um corpo coletivo dedicado ao ensino e à educação, o termo requeria a adição de um complemento “*universitas magistrorum et scholarium*” (IGLESIAS, 2009).

De acordo com Sombra (1992, p. 8): “O ensino de nível superior configura-se plenamente na universidade. Ela se constitui no grande e fecundo centro da convivência intelectual, do ensino e da pesquisa, no foco de irradiação dos valores do espírito”.

Em princípio, e a rigor, ela é fundamentalmente a cidade do saber. Uma cultura, no que ela tem de íntimo, essencial, de potencialidade, alimenta-se, manifesta-se, transmite-se na universidade. Por isso mesmo, cada uma é distinta, singular, tem a sua própria personalidade, a sua maneira de ser, de viver e de respirar a cultura (SOMBRA, 1992).

Herdeiras das instituições do mundo greco-romano, as universidades foram assumindo uma forma específica no contexto religioso do Oriente islâmico e do Ocidente cristão. Na época feudal existiram os chamados *studia generalia*, lugares frequentados por estudantes vindos de todas as partes. Para terem o direito de ensinar ou de conferir graus, elas precisavam de uma licença do papa, do rei ou do imperador.

A excelência de algumas escolas, no final do século XII, extrapolava suas dimensões locais. Os estudantes, professores e clérigos desfrutavam de privilégios e imunidades, como proteção contra prisão injusta, permissão para morar em segurança, entre outros (WANDERLEY, 1988).

O mesmo autor continua:

Algumas características das universidades medievais podem ser apontadas: seu caráter conservador, suas polêmicas teológicas e de outro teor, como as disputas entre realistas e nominalistas, o espírito universalista do professorado italiano, os cursos longos de teologia, o regime de internato, as aulas orais, a defesa de tese ao final dos estudos. Sua tônica estava voltada para o saber como um fim em si mesmo, o saber desinteressado. Criadas para formar uma elite aristocrática, depois complementada por uma elite de mérito, elas irão sofrendo mutações através dos tempos e se adequando às novas condições impostas pela realidade (WANDERLEY, 1988, p. 17).

A universidade medieval era constituída de uma comunidade de estudantes e docentes e, embora sob proteção da Igreja, dos reis ou das cidades onde estavam, era de caráter independente. Eram muito pequenas, de natureza privada e administradas de forma autônoma pelos próprios membros da comunidade universitária (HORTALE; MORA, 2004).

Assim, toma-se como princípio que as primeiras universidades surgiram ao redor do Mediterrâneo durante o século XI, sendo considerada a de Bologna (1088), que já vivenciava um centro de cultura graças à “Escola de Artes Liberais”<sup>4</sup> como a primeira delas, destacando-se o contexto do qual são originárias e que imprime um caráter muito próprio às mesmas. A universidade surge no contexto do denominado regime de cristandade, sendo toda a ordem social estruturada a partir da visão e concepção do catolicismo de então. Toda a estrutura social é determinada pelos valores religiosos vigentes e, portanto, a universidade também é fruto deste tempo e deste contexto.

Surgidas como corporações, organização social típica da época, a própria palavra universidade era naquele momento sinônimo de corporação; as universidades se estruturam como instituição dependente da igreja católica, cujos fins e modelos são determinados por ela.

---

<sup>4</sup> Embora a expressão e o conceito de artes liberais tenha se originado na Antiguidade, foi nas Universidades da Idade Média que adquiriu seu alcance e significado. Eram consideradas disciplinas próprias para a formação de um homem livre, desligadas de toda preocupação profissional, mundana ou utilitária. Contrapõem-se às artes mecânicas ou seja, às disciplinas não diretamente relacionadas a interesses imateriais, metafísicos e filosóficos, mas estritamente técnicos (voltados à produção de utilidades que servissem às necessidades cotidianas do homem). Mediante o domínio de sete artes liberais, o homem seria capaz de produzir obras e ideias com poder de elevar o espírito humano para além dos interesses puramente materiais, rumo a um entendimento racional e livre da verdade.

De acordo com Rossato (2012), embora existissem universidades de Direito (Bologna), de Medicina, ou de Teologia, todas deviam ser aprovadas pelo papa, eram animadas pelo ideal cristão e buscaram a construção de uma ordem social e política, primando pela hierarquia dos conhecimentos – dominados pela teologia – e, portanto, a hierarquia da verdade.

Tratava-se de uma instituição a serviço da ordem vigente, arbitrada em última instância pelo papa, constituído em autoridade suprema. A homogeneidade institucional e de doutrina era assegurada pela Igreja, que sancionava as doutrinas. O fato dos estudantes das universidades serem reconhecidos como clérigos, o que assegurava uma série de privilégios, demonstra a coesão que existia na instituição. Sua missão estava definida desde sua origem. A individualidade era absorvida pela coletividade, que se sobrepunha às condições pessoais. Corpo docente e discente compunham um todo com funções definidas e papéis configurados.

Na Idade Média, o conceito de universidade era visto pelo enorme prestígio dado à educação da sociedade da época. De acordo com Minogue (1981, p. 17),

[...] os homens medievais parecem ter concebido a universidade da mesma maneira que um artesão pobre considera uma criança brilhante, para cuja educação ele faz sacrifícios, e eles legaram recursos para as universidades com a mesma generosidade aberta com que faziam doações para as imensas catedrais góticas da Europa. [...] eles estavam impressionados pelo mistério da sabedoria contida nos livros, visto que para os iletrados cada livro tem o romance do segredo.

É importante ressaltar que, nessa época, o homem era concebido como um ser divino, com base no pensamento cristão medieval, do qual a Igreja era a protetora e sua zeladora. No tocante à parte pedagógica, duas formas básicas de ensino eram adotadas: a *lectio* (a leitura) e a *quaestio* (o questionamento). Algumas universidades não possuíam prédios próprios e as aulas eram ministradas em salas das Abadias, nas casas dos professores e, até, nas ruas.

O fim da Idade Média, com os seus múltiplos componentes, entre os quais a Reforma Protestante <sup>5</sup>, contribuiu decisivamente para romper a unidade e,

---

<sup>5</sup> A Reforma Protestante foi o movimento de renovação da Igreja liderado por Martinho Lutero. Ocorreu no século XVI e teve início na Europa Central. Foi responsável pela criação de várias igrejas, sendo que todas elas se declararam fora da autoridade do Papa.

gradativamente, o modelo medieval sobrevive, mas ao lado de novos paradigmas que vão se instituindo e fortalecendo.

A concorrência com o pensamento humanista e as ideias iluministas em ascensão acentuam a crise à universidade e vê muitas instituições desaparecerem ou sobreviverem em condições precárias.

Para alguns historiadores, a universidade de Oxford (1096), por exemplo, teve seu início no final do século XI, sendo a segunda universidade a ser criada, enquanto que, para outros, ela viria após a universidade de Paris, que surgiu no início do século seguinte.

No século XII, as escolas em Paris já alcançavam um extraordinário desenvolvimento. As Escolas de Artes Liberais e as de Teologia se agruparam às Escolas de Direito e de Medicina na região da Île de la Cité, nascendo assim a Universidade de Paris, na França (1150), com seus renomados mestres (Guillaume de Champeaux, Abélard, Gilbert de la Porrée, Petrus Lombardus e muitos outros), que atraíam estudantes de todas as partes do país e das regiões próximas. Nesse mesmo século, surgiu, ainda, a universidade de Modena (1175), na Itália.

No início do século XIII, surgem as universidades de Cambridge, na Inglaterra (1209); a de Salamanca (1218) na Espanha; a de Montpellier (1220), na França; a de Pádua (1222) e a de Nápoles (1224), na Itália; a de Toulouse (1229), na França; a de Al Mustansiriya (1233), no Iraque; a de Siena (1240), na Itália; a de Valladolid (1241), na Espanha; a de Roma (1244) e a de Piacenza (1247), na Itália; a de Sorbonne (1253), em Paris, na França; a de Murcia (1272), na Espanha; a de Coimbra (1290), em Lisboa, Portugal; e a de Madri (1293), na Espanha.

A partir do século XIV, houve uma expansão de universidades por todo o território europeu, sendo criadas, assim, as seguintes universidades: a de Lerida (1300), na Espanha; a de Roma, (1303) na Itália; a de Avignon (1303) e a de Orléans (1305), na França; a de Perugia (1308), em Portugal; a de Cambridge (1318), na Inglaterra; a de Florença (1321), na Itália, a de Grenoble, na França (1339); a de Pisa (1343), na Itália; a de Praga (1348), na República Tcheca; a de Pávia (1361), na Itália; a de Jagiellonian (1364), na Cracóvia, na Polônia; a de Viena (1365), na Áustria; a de Heideleberg (1367), na Alemanha; a de Ferrara (1391), na Itália.

No século XV, a expansão continua e apareceram as universidades de Wurzburg (1402) e a de Leipzig (1409), na Alemanha; a de St. Andrews (1411), na Escócia; a de Turim, (1412) na Itália; a de Rostock (1419), na Alemanha; a de Louvain (1426), na Bélgica; a de Poitiers (1431), a de Caen (1437) e a de Bordeaux (1441), na França; a de Glasgow (1451), na Escócia; a de Copenhague (1479), na Dinamarca; a de Santiago de Compostela (1495), na Espanha; e muitas outras no decorrer dos próximos séculos.

Já no século XIX percebe-se o nascimento das universidades modernas, com o aparecimento do Estado-nação, que desencadeou uma grande mudança nas universidades. Hortale e Mora (2004) afirmam que as universidades, que eram primordialmente privadas, tornaram-se estatais e assumiram, na época, o novo desafio de formar os profissionais exigidos pela era industrial.

A criação da Universidade de Berlim, com destacado papel para Guilherme Humboldt<sup>6</sup> – 1809 – sinaliza para os novos modelos que surgiriam posteriormente. Essa universidade, concebida como uma comunidade de pesquisadores, indicava as novas tendências que se consolidariam posteriormente.

Como consequência da revolução industrial também se implantavam as universidades técnicas e as escolas politécnicas na Suíça, França, Itália e Alemanha. Fenômeno semelhante ocorre nos Estados Unidos, onde, ao longo do século XIX, uma extensa rede de universidades foi criada, diversificando o modelo, mas em muito se aproximando do paradigma de universidades empreendedoras ou universidades-empresas, como alguns autores denominam.

Ao longo dos últimos dois séculos constituíram-se uma diversidade de modelos, concepções e missões para a universidade. Pensadas para formar os filhos da burguesia, mas pressionadas a atender aos reclames de mobilidade social dos filhos da classe média, pouco a pouco elas se transformaram no lugar apropriado para conceder a permissão para o exercício das profissões, através do

---

<sup>6</sup> A Universidade Humboldt, de Berlim, é considerada a “mãe” de todas as universidades modernas. Ainda que Wilhelm von Humboldt tenha dirigido a universidade por pouco, ela foi marcada por ele de maneira decisiva pela visão de uma escola superior que deveria realizar a união entre ensino e pesquisa, proporcionando a todos os alunos uma abrangente formação humanista. Totalmente novo no ano da fundação da universidade, 1810, esse conceito acabou se impondo a escolas superiores fundadas nas décadas subsequentes no mundo inteiro.

reconhecimento dos títulos e diplomas conferidos por órgãos de classe e governamentais (WANDERLEY, 1988).

Já nos dias atuais, diante de um novo paradigma econômico e produtivo, em que o fator mais importante passa a ser o uso intensivo do conhecimento e da informação, é esperado que a educação superior ganhe lugar de destaque, buscando redefini-la para que se reconfigure segundo as necessidades do momento presente.

#### 4.2 A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937 citado por FÁVERO, 2006).

Com a fundação da Companhia de Jesus<sup>7</sup> por Inácio de Loyola, no século XVI, os jesuítas vieram a ter uma enorme importância no ensino superior dos países católicos, como foi o caso de Portugal e também do Brasil. Na Universidade de Coimbra, eles passaram a controlar o Colégio das Artes<sup>8</sup>, que poderia ser descrito como um centro introdutório à Universidade. Em 1553, com a fundação da Universidade de Évora, eles foram convidados a assumi-la, o que fizeram até sua expulsão dos domínios portugueses, em 1759.

Nesse aspecto, o Brasil constitui uma exceção na América Latina: “enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo

---

<sup>7</sup> A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola no ano de 1534. Juntamente com um grupo de estudantes da Universidade de Paris, fizeram votos de obediência à doutrina da Igreja Católica e foram reconhecidos por bula papal em 1540. Em pouco tempo, espalharam-se em Portugal, tendo sido solicitados por D. João III como missionários, e adquiriu grande influência no meio social, entre os séculos XVI e XVII. Os jesuítas, como eram denominados os membros da Companhia de Jesus, dedicavam-se ao trabalho missionário e educacional, sendo em sua maioria educadores ou confessores dos reis da época.

<sup>8</sup> O Colégio das Artes (1542-1837) foi uma instituição de ensino portuguesa, sediada em Coimbra, onde eram realizados estudos de artes liberais e de humanidades. Tornou-se uma das mais prestigiadas instituições de ensino das humanidades em toda a Europa, sendo um precursor do ensino secundário em Portugal.

da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, deixou o Brasil limitado às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora” (TEIXEIRA, 1999, p. 29).

Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos.

Sobre isso, Rauber (2008, p. 52) diz que:

Não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação [...]. Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia; trouxeram também o método pedagógico.

Vilalta (1997) afirma que “o rei procurou manter a dependência em relação à universidade de Coimbra, considerada um aspecto nevrálgico do pacto colonial”, e justifica essa afirmativa acrescentando que Portugal recusou-se, até 1689, a conceder todos os graus e privilégios universitários aos alunos dos colégios jesuítas.

Para o autor, este laço de dependência não era neutro nem indiferente, servindo, num primeiro momento, aos próprios jesuítas que, desde 1555, detinham o controle da Universidade de Coimbra, constituindo-se depois em um dos mais úteis instrumentos para a difusão do pombalismo<sup>9</sup> e do espírito nacionalista.

Quando, em 1808, a família real aportou, num primeiro momento, na Bahia, o comércio local se reuniu e deliberou solicitar ao Príncipe Regente a fundação de uma universidade literária, provendo, para a construção do palácio real e para o custeio da universidade, importante soma de dinheiro. Essa solicitação, entretanto, não foi atendida e o Príncipe decidiu criar um Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, em fevereiro desse ano, atendendo ao pedido do cirurgião-mor do

---

<sup>9</sup> No século XVIII, o rei de Portugal, D. José I, inspirado pelas ideias de progresso, empreendeu medidas que procuravam aprimorar o aparelho administrativo e a economia de seus Estados. Assim, indicou Sebastião Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, como ministro. Com relação à atuação dos jesuítas, Pombal imprimiu uma séria perseguição por achar que esses clérigos causavam sério prejuízo tanto em Portugal como no Brasil. Na visão do marquês, o predomínio jesuíta na educação portuguesa impedia o desenvolvimento de uma imprescindível mentalidade modernizadora. Desse modo, apesar da imensa polêmica gerada, Pombal estabeleceu que os jesuítas fossem expulsos do Brasil e que os mesmos não tivessem frente das instituições de ensino. Com relação a essa mesma questão, o marquês de Pombal implantou o subsídio literário, um novo imposto que iria sustentar a contratação de professores sem ligações com a Igreja.

Reino, José Correa Picanço, um dos portugueses brasileiros formados em Coimbra, por achar que isso era mais relevante.

Mendonça (2000) lembra que, transferida a corte para o Rio de Janeiro, as instituições criadas por D. João VI, no âmbito do que se pode chamar de ensino superior, estavam, na sua grande maioria, diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da colônia, tornada a sede do governo português. Ainda no ano de 1808, cria-se, no Rio de Janeiro, a Academia de Marinha, e, em 1810, a Academia Real Militar, para a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares. Também em 1808, criaram-se os cursos de anatomia e cirurgia, para a formação de cirurgiões militares, que se instalaram, significativamente, no Hospital Militar. A esses cursos, de início simples aulas ou cadeiras, acrescentaram-se, em 1809, os de medicina e, em 1813, constituiu-se, a partir desses cursos, a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.

Outros cursos foram ainda criados na Bahia e no Rio de Janeiro, todos eles marcados pela mesma preocupação pragmática de criar uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia. Na Bahia, a cadeira de economia (1808), e os cursos de agricultura (1812), de química (1817) e de desenho técnico (1817). No Rio, o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814). Alguns cursos avulsos foram ainda criados em Pernambuco, em 1809 (matemática superior), em Vila Rica, em 1817 (desenho e história), e em Paracatu, Minas Gerais, em 1821 (retórica e filosofia), visando suprir lacunas do ensino ministrado nas aulas régias.

Ainda de acordo com a mesma autora, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada em 1816, em seu plano original também estava marcada pela preocupação com a formação técnica. Essa escola, entretanto, teve uma história atribulada e apenas irá funcionar como Academia das Artes, bastante modificada nos seus objetivos iniciais, em 1826, já no primeiro Império.

Por sucessivas reorganizações, fragmentações e aglutinações, esses cursos criados por D. João VI dariam origem às escolas e faculdades profissionalizantes que vão constituir o conjunto das instituições de ensino superior até a República. A esse conjunto, viriam se agregar os cursos jurídicos, criados apenas após a Independência, originariamente em São Paulo e Olinda, no ano de 1827.

Nos conventos jesuítas, franciscanos e carmelitas, os padres e seminaristas tinham acesso ao conhecimento de nível superior nas áreas de Filosofia, Teologia, Gramáticas Grega, Latina e Portuguesa; entretanto, ninguém externo aos conventos tinha acesso a esse nível de conhecimento (OLIVEN, 2005; FÁVERO, 2006).

Ao longo do primeiro e do segundo Impérios, a demanda pela constituição de uma universidade no país não desapareceu; nada menos de 42 projetos de universidade são apresentados nessa época, de José Bonifácio a de Rui Barbosa, sendo, entretanto, sistematicamente recusados pelo governo e pelo parlamento.

Cabe ressaltar que todas as tentativas de implantação de entidades universitárias durante o período de 1843 a 1920 então fracassaram, e somente nesse último ano é que se consolidou a criação de uma universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, que se converteria, posteriormente, em Universidade do Brasil, e depois, em Universidade Federal do Rio de Janeiro. De acordo com Mendonça (2000), somente em 1920 surgiria a Universidade do Rio de Janeiro, formada pela união dos cursos superiores existentes na Escola Politécnica, na Faculdade de Medicina e na Faculdade de Direito. É a primeira instituição universitária criada legalmente pelo governo federal (FÁVERO, 2006). Para Rauber (2008, p. 60), “é nas décadas de 20 e 30 que a questão universitária adquire intensidade no Brasil”.

Todavia, o período que se estende de 1920 e 1968 compreende os anos mais críticos para a história da universidade no território nacional, período ao longo do qual houve a efetiva implantação das instituições no Brasil e durante o qual assumiram a configuração que permanece até os dias atuais (MENDONÇA, 2000).

Em 1924, criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Associação Brasileira de Ciências (ABC), que tinham por objetivo conscientizar educadores, público e autoridades quanto aos problemas inerentes à educação nesse período, tentando buscar soluções mais adequadas e discutindo questões como concepções de universidade, funções das instituições universitárias e autonomia e modelo de universidade ideal (FÁVERO, 2006).

A partir de 1930, inicia-se o esforço de arrumação e transformação do ensino superior no Brasil. O ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se universidade. É nesses termos que se fundam as Universidades de

Minas Gerais – reorganizada em 1933 – e a Universidade de São Paulo, que em 1934 já expressa uma preocupação de superar o simples agrupamento de faculdades.

Com a crescente e acentuada centralização política nos mais diferentes setores da sociedade, em 1930 cria-se o Ministério da Educação e da Saúde Pública, durante o período do Governo Provisório, tendo Francisco Campos como seu primeiro titular. Entre os anos de 1931 e 1932, o então ministro da Educação, Francisco Campos, decreta uma série de reformas na educação brasileira, criando o Conselho Nacional de Educação, regulamentando e organizando o ensino superior e o 2º grau, e, particularmente, decretando o modo de organização da Universidade do Rio de Janeiro. Essas reformas promovidas por Campos se consolidaram com a criação do Estatuto das Universidades.

Em 1932, lança-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional<sup>10</sup> (SANFELICE, 2007), levantando questões como ensino gratuito a todos, igualdade de acesso ao ensino, independente do sexo, e buscando elaborar um planejamento do processo educativo para todo o país.

De acordo com Cunha (1989, p. 123), “os responsáveis pela criação do manifesto defendiam a expansão do ensino como fator essencial à democracia, à igualdade social e ao desenvolvimento econômico”. De acordo com Aranha (1989, p. 245), “o Manifesto dos Pioneiros da Educação considerava e incumbia o dever da educação obrigatória e gratuita ao Estado, sendo que essa ação deveria ser de forma tão ampla que abrangesse o país inteiro”. Cunha (1989, p. 124) ainda afirma que talvez esse manifesto tenha sido fundamental no início da Campanha de Defesa da Escola Pública, que foi um movimento de grande mobilização apoiado pelo jornal O Estado de São Paulo. “Esse manifesto é muito importante na história da

---

<sup>10</sup> Lançado em 1932, o Manifesto tem sido fonte de estudos historiográficos sobre educação, por ser de grande importância no âmbito de discussões acerca da escola pública no Brasil. Trata-se de um documento escrito por 26 educadores, com o título “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação e representou, simultaneamente, um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional e um documento de discussão e reflexão sobre o ambiente político e social dos anos de 1920 e 1930 (CAMURRA, 2008, p. 02). O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. O documento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola.

pedagogia brasileira porque representa a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências de desenvolvimento” (ARANHA, 1989, p. 246).

Porém, é importante considerar que a primeira instituição fundada e regida de acordo com as novas regras do Estado foi a Universidade de São Paulo (EVANGELISTA, 2001). Fundada em 1934, “a USP promoveu uma inovação na concepção estrutural e funcional das faculdades preexistentes e passou a ser um divisor de águas” (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 180). Contudo, a criação da USP deu-se do mesmo modo das demais universidades existentes no país, ou seja, a partir da incorporação de um conjunto de escolas profissionalizantes preexistentes (MENDONÇA, 2000; EVANGELISTA, 2001). Em 1935, cria-se a Universidade do Distrito Federal a partir da integração das Escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes.

A Universidade trazia consigo a proposta de desenvolvimento integrado de pesquisa, ensino e extensão, de acordo com as novas diretrizes propostas pelas novas leis vigentes. Até então era a mais inovadora universidade criada, pois estava pautada sobre princípios norteadores que se mostravam como modelos para o funcionamento de uma universidade ideal. Não obstante, a criação dessa universidade perduraria até o ano de 1939 quando foi institucionalizada a Universidade do Brasil (UB), mantida e dirigida pela União, e criada através da incorporação dos cursos da UDF, o que culminou na sua desativação e consequente extinção (FÁVERO, 2006).

No período após 1945, o que se observa nos processos de institucionalização universitária e do ensino superior no país são importantes tentativas de luta pela autonomia universitária, tanto interna como externa, acompanhada pela expansão das universidades pelo território nacional, que se multiplicavam em uma velocidade extraordinária, seguindo o ritmo do desenvolvimento do país provocado pelo processo de industrialização, preocupado, entretanto, prioritariamente com a formação profissional com ênfase para a pesquisa e a produção de conhecimentos. Nesse período que começam a surgir grandes pesquisadores.

Com relação ao período futuro, nas décadas de 1950 e 1960, Mendonça (2000) diz que:

[...] Ensino Superior no país passa a sofrer forte e profunda influência política, passando a adotar novas ideologias como base de sustentação dos governos que se sucederam até o ano de 1964. Marcadamente, observam-se novos ensaios de mudanças na estrutura pedagógico-administrativa do ensino superior, e debates promovidos principalmente por movimentos estudantis que lutavam, por entre outras coisas, pela abertura da universidade à população através da extensão e dos serviços comunitários, articulação das universidades com órgãos governamentais principalmente no interior do país, e pela liberdade de expressão.

Porém, o cenário cultural nas universidades sofreu mudanças drásticas a partir do golpe de 1964, em função do golpe militar, que procurava conter e controlar os debates travados pelos movimentos estudantis dentro e fora das universidades, por meio da repressão e da desarticulação dos movimentos através de intervenções ostensivas por parte dos militares dentro dos campi universitários, a alunos e professores.

Nesse sentido, os movimentos estudantis foram determinantes nesse momento, de acordo com Sanfelice (2007); no início do ano de 1968, a mobilização estudantil era generalizada, caracterizada por intensos debates dentro e fora das universidades, e exigia do governo a adoção de novas medidas que buscassem sanar os problemas educacionais mais sobressalentes. Manifestações essas que ganharam força e respaldo após a implementação da Reforma Universitária de 1968, que propôs a universidade na sua forma mais ideal de organização do ensino superior, alicerçado no tripé ensino, pesquisa e extensão, e enfatizando a indissolubilidade entre os três pilares.

Não obstante, o movimento de modernização do ensino superior no Brasil havia atingido seu ápice no ano de 1961, com a criação da Universidade de Brasília (UnB), a mais moderna universidade do país. A partir dos anos 70, verifica-se um alastramento do ensino superior pelo país, através da implantação de algumas políticas educacionais, visto a grande concentração populacional urbana, o avanço do capitalismo e a exigência de melhor qualificação profissional.

Também a Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas.

A partir da década de 1980 começa a se manifestar uma tendência a alterar o então modelo dominante, operando-se um deslocamento no padrão de ensino superior no Brasil. Esse deslocamento tem origem na distinção entre *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino* introduzida em 1986 pelo GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) criado pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel.

Essa distinção veio, desde aí, norteando os documentos sobre o ensino superior e assumida pelo então ministro Paulo Renato de Souza como idéia principal da política a ser implementada relativamente ao ensino superior. Tal orientação acabou sendo consagrada no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB. Esse decreto introduz, na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre *universidades* e *centros universitários*.

Nesse momento, a grande busca por cursos superiores permitiu a expansão da iniciativa privada no ensino superior, que será considerado na abordagem mais atualizada pelo panorama emergente, nos próximos capítulos deste trabalho.

Acredita-se nesse momento da constituição teórica da pesquisa que se construa um entendimento acerca do ensino superior no Brasil, mas também das relações estabelecidas com os os órgãos e instituições internacionais e de regulação no Brasil, a fim de que estabeleça as relações necessárias às questões de investigação que move a presente tese, que serão apresentadas a seguir.

#### 4.3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Desde o final da década de 1940, o tema do desenvolvimento aparece como problema mundial. É nesse momento que são criadas a CEPAL<sup>11</sup>, UNESCO<sup>12</sup> e

---

<sup>11</sup> A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável. A CEPAL foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e tem sua sede em Santiago, Chile (CEPAL, s.d.).

<sup>12</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (em Inglês, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) foi fundada em 16 de Novembro de

OCDE<sup>13</sup>, na qualidade de organismos integrantes da Organização das Nações Unidas. A criação destes organismos é atravessada por dimensões econômicas – pela necessidade da crescente expansão do capital – e também por dimensões políticas e culturais – no sentido de garantir a segurança e a legitimidade necessárias a esta expansão.

No cenário que se descortina, esses organismos internacionais tornam-se atores da internacionalização frente à crise de modelos universitários, assumindo o papel de orientadores e vêm dominando, desde então, a construção de paradigmas sobre a Educação Superior.

A OCDE reconhece a demanda acentuada da Educação Superior, como reconhece também que somente o pagamento por essa educação não é mais suficiente para o desenvolvimento e enfrentamentos aos desafios dos países de seu grupo<sup>14</sup>.

De acordo com Morosini (2009, p. 82), é importante lembrar que entre os organismos multilaterais intergovernamentais, além da OCDE, também o Banco Mundial (World Bank) vinha ocupando uma posição determinante na orientação da Educação Superior. Tanto que, em 1994, lançou um documento intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, no qual, como marco orientador de um novo modelo de Educação Superior, propõe uma maior diferenciação das IES, a diversificação do financiamento das instituições estatais e a adoção de incentivos para o seu desempenho, a redefinição da função do governo, com um estado mínimo, bem como o enfoque na qualidade, na adaptabilidade e na equidade.

Nessa configuração, também a UNESCO funciona como um laboratório de ideias e como uma agência de padronização para formar acordos universais nos

---

1945, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

<sup>13</sup> A OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização internacional dos países comprometidos com os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado.

<sup>14</sup> São membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia. O Brasil não é um país membro da OCDE, mas tem a distinção de membro pleno, com participação em algumas reuniões e plena cooperação em diálogos e negociações sobre o desenvolvimento das economias mundiais.

assuntos éticos emergentes. A Organização também serve como uma agência do conhecimento – para disseminar e compartilhar informação e conhecimento – enquanto colabora com os Estados-membros na construção de suas capacidades humanas e institucionais em diversos campos (UNESCO, 2009).

Embora que originalmente a UNESCO esteja voltada para a Educação Básica, ela vem ocupando espaço também na orientação da Educação Superior através da Rede Universitária Global para Inovação – GUNI<sup>15</sup>, buscando um espaço de discussão e análise das questões que envolvem as instituições. Nesse sentido, pensando-se na criação desses balizadores e critérios de qualidade, inclusive na própria redefinição do papel do ensino superior no mundo e sua contribuição social, surge em 1999 a GUNI, pela Universidade das Nações Unidas (UNU) e pela Universidade Técnica da Catalunha (UPC).

A GUNI visa contribuir para a inovação das políticas de ensino superior em todo o mundo sob uma visão de serviço público, relevância e responsabilidade social (GUNI, 2009). Para isso:

- ajuda a diminuir as diferenças entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento no campo do ensino superior;
- promove a cooperação entre instituições de ensino superior e a sociedade; e
- promove o intercâmbio de recursos, ideias e experiências inovadoras para facilitar o papel do ensino superior de transformação social através de processos de mudança institucional.

Na visão da GUNI, de acordo com Amaro e Balbinot (2012, p. 154):

[...] a responsabilidade social universitária envolve a capacidade que tem a universidade de difusão e colocação em prática de um conjunto de princípios e valores por meio de quatro processos principais: gestão, docência, investigação e extensão. Se a responsabilidade social se desenvolve quando uma organização toma consciência de si mesma, de seu entorno e do papel que nele representa (VALLAEYS, 2006), alcançar essa consciência requer um conjunto de iniciativas e práticas que integram

---

<sup>15</sup> A Rede Universitária Global para Inovação – GUNI (em Inglês, *Global University Network for Innovation*) foi fundada após a Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Superior, para dar continuidade e facilitar a implementação das suas principais decisões. É atualmente composta por aproximadamente 170 membros de mais de 60 países, incluindo os presidentes da UNESCO em Ensino Superior, instituições de ensino superior, centros e redes de investigação ligadas à inovação e ao compromisso social do ensino superior. Em cada uma das cinco regiões do mundo, a GUNI tem um escritório regional que representa a rede.

a gestão e a estratégia corporativa e atravessam todas as áreas da vida institucional, envolvendo os diferentes agentes internos e externos que interagem na comunidade universitária.

Esse espaço de discussão e orientação a que se propõem essas instâncias fica comprovado com a organização da Conferência Mundial de Educação Superior<sup>16</sup> em outubro de 1998, em Paris. O Fórum que reuniu 182 países e foi precedido por reuniões regionais na Ásia, Europa, África, América Latina e Caribe teve como foco destes encontros a Universidade do Século XXI, a partir do novo papel do conhecimento, como fundamento do desenvolvimento sustentável da sociedade e, como decorrência, a educação como um direito vital.

As missões e as funções da Educação Superior no século XXI, de acordo com o Fórum, expressaram-se em: educar, formar e realizar investigações; considerar a ética, a autonomia, a responsabilidade e a prospecção; forjar uma nova visão de Educação Superior pela igualdade de acesso; fortalecer a participação e a promoção do acesso de mulheres; promover o saber mediante a investigação nos âmbitos da ciência, da arte e das humanidades e da difusão de seus resultados; orientar as ações em longo prazo fundadas na pertinência; reforçar a cooperação com o mundo do trabalho e a análise e a previsão das necessidades da sociedade; orientar-se pela diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades; apoiar-se em métodos educativos inovadores (pensamento crítico e criatividade); e considerar os docentes e os estudantes como principais protagonistas da Educação Superior.

Também nas Comissões que se seguiram à Conferência, as questões de trato mais urgentes recaíram sobre a necessidade da introdução de redes eletrônicas para a aprendizagem (educação a distância), modernização dos sistemas de gestão, bem como da atualização permanente dos professores – essa última, pauta permanente nas resoluções e discursos governamentais, ao longo do tempo.

Percebe-se, dessa forma, que o escopo de urgências e necessidades recai justamente em uma configuração institucional que atenda às questões trazidas pelo

---

<sup>16</sup> Destaque-se que pelo menos 125 delegações oficiais eram presididas por ministros de Estado, número superior ao de ministros que costumam participar nas conferências gerais dessa organização, sendo representantes oficiais de governos, organizações governamentais e não governamentais e comunidade acadêmica.

processo de globalização, sendo que as ações apresentadas expressam-se em: avaliação da qualidade (pluridimensional, internacional); fomento do potencial e atendimento dos desafios da tecnologia; reforço da gestão e financiamento da Educação Superior; consideração do financiamento da Educação Superior como um serviço público; disponibilização dos conhecimentos teóricos e práticos entre os países e continentes; paralisação do êxodo de competências e busca do seu retorno; e busca de associações e alianças (MOROSINI, 2008).

Ainda em 1998, como resultado dessa Conferência, intitulada “O Ensino Superior no século XXI, visão e ação”, a UNESCO organiza um conjunto de documentos, publicados no ano de 2003 no Brasil, sob o título *A ciência para o século XXI: uma visão e uma base de ação*, acerca das tendências da educação superior no século XXI, na entrada no novo milênio, quando se registra um crescimento grande no número de matrículas no ensino superior em todo o mundo.

Segundo os documentos (UNESCO, 1999), as universidades necessitarão de maior flexibilidade com relação às formas de estudo e devem preparar os estudantes para:

- serem capazes e desejarem contribuir à inovação, demonstrando criatividade e empreendedorismo;
- serem capazes de enfrentar a incerteza;
- estarem animados do desejo e dotados de meios para que possam aprender ao longo de toda a vida;
- adquirirem uma sensibilidade social e aptidões para a comunicação;
- serem capazes de trabalhar em equipe;
- participarem de processos de internacionalização do mercado de trabalho, familiarizando-se com as diversas culturas;
- possuírem um leque de competências genéricas, atingindo diversas disciplinas e domínios de competências profissionais que formem a base de diversas competências profissionais.

Todos esses movimentos e instâncias na área da educação, especificamente no ensino superior, também vão ao encontro das próprias definições de outro marco

importante, analisando as matrizes desta pesquisa, que foi o Pacto de Bolonha<sup>17</sup>, como uma compilação de ideias e práticas fundamentalmente inspiradoras para a reforma do ensino superior brasileiro, como nos citam Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 21):

Na história recente das políticas públicas no Brasil nota-se que as reformas [...] são bastante influenciadas por modelos estrangeiros, relatórios teóricos e por *think tanks* transnacionais. A reforma universitária de 1968 no Brasil, por exemplo, sofreu a influência do modelo departamental da universidade norte-americana. Nos anos 1990, por sua vez, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. Já no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha.

O objetivo anunciado do acordo proposto em Bolonha foi a necessidade de unificar um espaço europeu de educação superior, permitindo a circulação entre diversos países de trabalhadores com ensino superior, tanto no campo empresarial quanto acadêmico. Prevê a adoção de três ciclos – graduação, mestrado e doutorado; a obtenção de créditos acadêmicos que podem ser conseguidos por meio de cursos tradicionais, pela experiência de vida e de trabalho e a instauração de períodos semestrais, evitando a duplicação de recursos e facilitando a comparabilidade dos programas e diplomas obtidos nos diferentes países que assinaram o acordo.

Pressupõe alta padronização dos processos formativos com diferentes graus de complexidade e, segundo alguns de seus críticos, altera as formas tradicionais de financiamento da educação superior, já que abre espaço para o aumento das taxas escolares e para a venda de serviços nas formas de *franchising*, educação a distância, exportação de programas de pós-graduação, entre outros, reduzindo gradativamente o percentual do financiamento estatal das instituições de ensino (BRUNO, 2011).

---

<sup>17</sup> A Declaração de Bolonha visa reformar o sistema de educação superior da Europa de forma consistente. Seu objetivo final é criar um sistema europeu único e mais competitivo. Não é um tratado internacional, não constitui uma lei e não tem o formato dos instrumentos reguladores tradicionais como declarações, recomendações ou convenções, mas está sendo aplicado assim mesmo em toda a Europa e, através de mecanismos de cooperação, sua influência tem se estendido a outras regiões.

Ou seja, o próprio Pacto de Bolonha, com a estratificação de cursos que instituiu em diferentes níveis de complexidade e duração, é a expressão da adequação do ensino superior à massificação desse nível de ensino.

Porém, ainda que a produção de capacidade de trabalho esteja exigindo mais tempo de formação e de conhecimentos mais complexos, essa produção pode estar longe de incluir o domínio de um pensamento teórico mais sólido e investigativo; ao contrário, pode tratar-se apenas de garantir o aprendizado de um conhecimento meramente instrumental em que as competências trabalhadas são de caráter adaptativo às exigências de determinado sistema, por exemplo, o de suprir as necessidades do currículo.

#### 4.4 ORGÃOS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO NO BRASIL

Especificamente no Brasil, a primeira metade do século XX foi um período de grandes expectativas para o ensino. Nesse momento foram criados os primeiros órgãos de regulação e avaliação como o Ministério da Educação – MEC<sup>18</sup>, o Conselho Nacional de Educação – CNE<sup>19</sup> e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP<sup>20</sup>, os quais em conjunto, coordenariam a estrutura e o funcionamento do ensino superior.

A partir dos anos de 1980, com o aumento do número de IES e, respectivamente, do número de matrículas, também aumentam os incrementos pela proposta de globalização da economia, e essa necessidade de ampliação se dá

---

<sup>18</sup> Órgão da administração federal direta, tem como área de competência os seguintes assuntos: política nacional de educação; educação infantil; educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério; assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

<sup>19</sup> O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

<sup>20</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (INEP, s.d.).

justamente sob o pretexto do sistema público não conseguir acompanhar a demanda por formação superior.

No Brasil, hoje, de acordo com o portal do INEP (2014), o Censo da Educação Superior de 2013 aponta que o total de alunos na educação superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior. No período 2012-2013, as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada, caracterizando um ingresso ao Ensino Superior em um crescente, com perspectivas cada vez mais favoráveis a esse acesso.

A educação superior abarca hoje um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A normatização atual desse amplo sistema encontra-se junto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, acrescida de um conjunto de Decretos, Regulamentos e Portarias complementares.

A LDBEN (BRASIL, 1996) trata da educação superior no capítulo IV, nos artigos 43º a 57º e estabelece, por finalidade do ensino superior, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; suscitar o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais; promover a extensão, dentre outros.

De acordo com Bruno (2011, p. 547):

[...] os sistemas nacionais de educação foram criados a partir dos modelos burocráticos inspirados, de início, na teoria clássica da administração para, em seguida, serem reorganizados ao longo do século XX, tendo como referência os sucessivos modelos de gestão e administração empresarial.

Da mesma forma, a própria organização dos professores e suas condições de trabalho resultaram no desenvolvimento das tecnologias, tendo em vista aumentar a

produtividade do trabalho docente, igualmente burocrático e muitas vezes com uma necessidade excessiva de ser produtivo.

Também a intensificação e a diversificação das atividades que o professor necessita desempenhar nos espaços de trabalho para mostrar-se produtivo e competente no cenário acadêmico não permitem, muitas vezes, tempo suficiente para o aprofundamento de estudos, para a elaboração do trabalho intelectual autônomo, para as trocas entre colegas, preparação das aulas e produção científica.

Ao sistema do capital interessa, ao mesmo tempo, que a força de trabalho seja mais qualificada, pois isso lhes permite explorar também sua própria capacidade de raciocínio e criatividade e, ao mesmo tempo, reforça o papel da educação e de seus fins sociais no processo formativo dos sujeitos, a fim de resguardar ao mesmo tempo uma necessidade que regula e mantém a máquina do capital, como viabiliza a necessidade de uma qualificação permanente.

Por outro lado, os diversos documentos que têm se produzido acerca dessa temática apontam que o contexto da globalização gerou uma multiplicidade de instituições e de formas de organização do ensino superior nos diferentes continentes e países, não se podendo mais falar de modelos universais, mas de modelos regionais com características locais absolutamente próprias, como afirma o documento *La contribution de l'enseignement supérieur au développement durable* da UNESCO, publicado em 2008 e citado por Rossato (2012, p. 25):

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

O fato é que, partindo de modelos globais ou regionais, o enfoque voltado às questões que envolvem uma reinvenção dos espaços universitários vem ocupando cada vez mais lugar nos fóruns especializados e que tratam dessa temática,

trazendo à tona uma série de movimentos e desafios para que redefina suas prioridades e o modo como estas devem estar articuladas.

Assim, o que se aponta é uma necessidade cada vez maior da apropriação desse contexto e de entendimento acerca de toda a conjuntura mundial, que impactam na formação discente e, conseqüentemente, na qualificação docente, gerando um desafio na gestão de novas propostas, modalidades e saberes, que inclui, nesse sentido, o desenvolvimento de práticas dialógicas interdisciplinares, o enfrentamento das questões da educação contemporânea, de modo que compartilhem conhecimentos e disponibilizem novas metodologias e estratégias de ensino, dando conta ao mesmo tempo dos processos avaliativos institucionais, que certamente abarcarão indicativos relacionados à qualidade e inovação, dentro e fora dos espaços de sala de aula, na comunicação em rede e na construção de saberes que envolvem uma aprendizagem permanente.

Citam-se aqui as temáticas que envolvem a inovação e a qualidade na universidade, pois estas vêm se constituindo em um tema atual e premente na sociedade do conhecimento. Ambos os conceitos são multidimensionais, complexos e difíceis de definir, porém, objeto de esclarecimento e de constante reflexão. Exigem um processo de planejamento, de ação e de avaliação. São ideias dinâmicas que devem adaptar-se a marcos e a situações mutáveis ao dependerem de fatores socioculturais e econômicos. Envolvem uma conotação axiológica, pois visam à excelência do planejamento, dos meios e, de modo especial, dos resultados.

Para a Educação Superior, alguns balizadores ao conceito de qualidade também são apontados por Isaia e Bolzan (2008, p. 2):

[...] seu caráter interpretativo e valorativo, ambos ligados às dimensões sociais, políticas e históricas; sua dimensão docente, na medida em que são consideradas as estratégias voltadas para o desenvolvimento do processo de formação de alunos e professores, envolvendo empenho docente e discente nas tarefas acadêmicas, tendo em vista a relevância do que se aprende; seu caráter transformativo, levando em conta as demandas da sociedade; sua vinculação a decisões políticas, na medida em que o Estado participa da gestão educacional; sua dimensão micro englobando a trajetória institucional em todas suas instâncias e o processo especificamente pedagógico ou formativo dos professores.

Nesse sentido, o que provoca esta pesquisa, com relação ao conceito de qualidade, são os valores por ela disseminados, sendo que se produzem e se mantêm no interior das próprias instituições.

Cunha (2004), ao analisar o impacto das políticas e o papel avaliador do Estado na reconfiguração da docência universitária, destaca que os padrões que sustentam os indicadores de qualidade no processo de avaliação externa dão especial ênfase aos aspectos quantitativos e, dentre as funções universitárias, o destaque é dado ao componente da pesquisa, notadamente a pesquisa pura ou aplicada, vinculada aos programas de pós-graduação, que toma a área de conhecimento específico como objeto. Neste caso, “valorizam as publicações, projetos investigativos financiados, patentes registradas, coordenação e/ou participação em redes investigativas e prestação de consultoria a órgãos públicos ou privados no âmbito de sua especialidade” (CUNHA, 2004, p. 77).

A esta política avaliativa de resultados, Santos (2004) chama de “cultura do desempenho”, aprisionando o trabalho do professor aos indicadores externos de qualidade e de competência. Nesse caso, “constantemente tanto a agenda do professor quanto a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, tem que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores do bom desempenho” (SANTOS, 2004, p. 115).

De acordo com Cossio (2008, p. 20):

[...] as atividades de ensino propriamente ditas, que envolvem o planejamento do programa de formação acadêmica, o preparo das aulas, a escolha das estratégias de mediação, o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos, as revisões no planejamento e nas propostas de aula, por exemplo, em geral não são consideradas no conjunto dos mecanismos utilizados para avaliar a universidade. Isto se deve ao seu caráter marcadamente quantitativo, dando a ideia de que o que é esperado do professor, no que se refere às atividades de ensino na graduação, é que prepare o aluno para obter bom desempenho nos exames nacionais.

Sabe-se que o professor universitário, em sua grande maioria, não é professor por formação. No geral, torna-se professor por uma condição de formação pós-graduada que lhe confere o título de mestre ou doutor e o habilita a concorrer a um cargo de professor. Dessa forma, pelos mais diversos motivos, se insere nas instituições e na carreira universitária, ou por meio de concursos públicos, ou por

editais públicos, nos casos da rede particular, pela homologação e análise de currículos, juntamente com mais algum trâmite interno de seleção, mas fundamentalmente, uma certa “formação pedagógica” não é requisito para a docência, ou seja, não existem exigências legais e formais de preparo pedagógico prévio para o ingresso na carreira.

Como diz Cunha (2005), a condição de serem pesquisadores e/ou profissionais das mais diferentes áreas, mas não terem formação específica para a docência, com preparo e acompanhamento adequado que os mobilizem a pensar sobre a atividade de ensino e a aprendizagem dos alunos, os colocam em uma posição mais permeável às mudanças nas suas formas de “ser professor” e mais suscetíveis às propostas de um perfil docente vinculado à produtividade.

Nesse sentido, é importante observar que esses conceitos vêm à tona, pensando-se nos processos de avaliação<sup>21</sup> e regulação que permeiam as instituições de ensino superior, apontando critérios e indicadores que sinalizam o que está acontecendo na IES e o que precisa ser redimensionado e reorganizado para que se alcancem os objetivos previstos institucionalmente.

Também Morosini (2008, p. 262) refere-se às “[...] evidências do impacto da avaliação de qualidade sobre as práticas de ensino”, que apontam prováveis indicadores de qualidade da Educação Superior:

Reformas no currículo, padrões mais altos e desenvolvimento de instrumento para avaliação de estudante, inovação em programas profissionais, programas melhores para instrutores e desenvolvimento em padrões e sistemas de promoção; grande consolidação da qualidade e crescimento da atenção dada à função ensino nas IES e nas comunidades acadêmicas, através de discussões sobre ensino, monitoria e implicações do ensino por ele mesmo [...] da informação para os professores sobre seus

---

<sup>21</sup> Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Ele possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep. As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. Fonte: INEP (s.d.).

pontos fortes e fragilidades, situações diagnósticas de ajuda; discussão e mudança de valores desenvolvimento de sentido de pertença a uma IES e legitimidade daqueles que iniciaram a avaliação (MOROSINI, 2008, p. 262).

A partir desse posicionamento, a instituição conduz um itinerário de estratégias e planos de trabalhos estratégicos que implicarão processos de planejamento, concepções e práticas.

Os processos autoavaliativos não cumprem apenas às exigências legais, mas, sobretudo, constituem uma escolha e condição indispensável para a qualidade institucional, para a pertinência das atividades acadêmicas, pedagógicas, científicas e culturais desenvolvidas e para a gestão transparente, ética, dinâmica e eficiente dos recursos alocados pela comunidade para a consecução da missão da Instituição.

Essa compreensão adquire maior sentido e relevância quando se trata de uma instituição comunitária que necessita garantir qualidade, legitimidade, credibilidade, competitividade e sustentabilidade financeira por meio da oferta de serviços que são bens públicos: o ensino, a extensão e a pesquisa.

Nessa perspectiva, na instituição pesquisada, a Comissão Própria de Avaliação - CPA, instituída no ano de 2004, de acordo com Plano de Desenvolvimento Institucional, objetiva desenvolver ações de forma contínua, integrada e participativa, contribuindo para a definição de políticas e para a construção de uma cultura de valorização dos resultados da avaliação, como subsídio para o planejamento e o desenvolvimento da Instituição, bem como para a prestação de contas à sociedade, respeitando-se as especificidades.

A avaliação oportuniza a reflexão e sistematização permanente e continuada da instituição, com o foco no Projeto Pedagógico Institucional. Trata-se de uma prática que visa aprimorar a gestão acadêmica e administrativa, tanto da IES quanto do sistema educacional como um todo, visando à melhoria da qualidade, à relevância e à pertinência social do ensino superior.

A metodologia utilizada na proposta de Autoavaliação da instituição determina

que, para cada uma das dimensões propostas pelo SINAES, sejam construídas opções metodológicas específicas para atender os indicadores e as demandas. Contando com a participação e o envolvimento da comunidade acadêmica e com a sociedade civil na elaboração e execução da Proposta de Autoavaliação Institucional da Feevale, utiliza-se a pesquisa exploratório-descritiva e diferentes instrumentos de coletas de dados quantitativos e qualitativos.

Com o fechamento de cada processo avaliativo, os relatórios são elaborados e encaminhados aos respectivos gestores com o intuito de fomentar uma análise e uma reflexão crítica sobre os resultados, permitindo encaminhados aos respectivos gestores com o intuito de fomentar uma análise e uma reflexão crítica sobre os resultados, permitindo permitindo um diagnóstico e identificando aspectos e processos que podem ou devem ser aperfeiçoados na Instituição, que inclui todos os processos acadêmicos e de formação e qualificação profissional dos docentes.

A autoavaliação Institucional precisa se pautar pelos princípios institucionais, que primam pela excelência, pela autonomia, pela diversidade, pela flexibilidade, pela integralidade, pela inovação, pelo empreendedorismo, pela transparência e pela sustentabilidade, considerando-se seu perfil comunitário e filantrópico.

Nesse contexto, o Programa de Avaliação Institucional assume caráter diagnóstico, formativo e credencial, constituindo-se em um processo democrático, contínuo, flexível e institucionalizado, que não se pretende acabado. Assim, parte do pressuposto de que é necessário combinar a avaliação interna, a avaliação externa e a meta avaliação como dimensões indispensáveis para a promoção do autoconhecimento institucional, bem como para a busca de subsídios para a melhoria e o aperfeiçoamento da gestão e das ações institucionais.

Para que tal proposta se efetive, é necessário concluir o ciclo dos processos avaliativos que compõem o Programa de Avaliação Institucional, responsável por desencadear um processo de ação – reflexão – ação por parte de todos os envolvidos, inclusive de seu corpo docente, que efetiva (ou não) as questões relacionadas aos objetivos e funções da instituição, em sua prática pedagógica.

Todavia, ao se pautarem as discussões acerca das novas necessidades impostas pelo mundo do trabalho, dos processos de internacionalização, da globalização e dos conceitos vinculados a isso e se pensar que a excelência de uma instituição de ensino superior está diretamente relacionada à qualidade do ensino que oferece, considerando-se este permeado pelo pilar da graduação, da pesquisa e da extensão, o ensino torna-se, então, o núcleo de uma instituição educativa que visa promover uma boa formação acadêmica e profissional e tem buscado através das “boas práticas” de ensino esse intento.

De acordo com Masetto (2001, p. 85):

A sala de aula é o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.

Porém, na relação entre teoria e prática estão implicadas as dimensões epistemológicas, didáticas, políticas e sociológicas, considerando que as concepções sobre o conhecimento e sua produção (epistemológico), bem como suas formas de veiculação na prática, precisam levar em conta o tipo de sujeito que se pretende formar (político) e como se espera que desempenhe sua atividade no campo profissional (sociológico).

Para tanto, é preciso que o professor tenha uma visão do processo formativo, que tenha claras quais aprendizagens serão necessárias em outros componentes curriculares e que conceitos/ ações se relacionam com o seu campo de estudos, articulando, de forma interdisciplinar, os conhecimentos que atravessam o currículo, tornando-os significativos porque passíveis de conexões, lembrando-se que tais práticas podem estar vinculadas a uma ou outra necessidade de mercado e/ou constituírem-se de aporte ao Projeto Pedagógico Institucional vigente.

#### 4.5 UNIVERSIDADE E PARADIGMAS EMERGENTES

Para que se possam analisar as transformações ocorridas nos últimos anos na educação superior na perspectiva de um paradigma emergente nesse segmento, necessitam-se de inúmeras perspectivas de análise em um conjunto bastante amplo de variáveis, que condicionam e complexificam este processo, conforme se apreentam os capítulos iniciais deste trabalho.

Segundo Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), uma revolução acadêmica está em curso desde a última metade de século passado, marcada por uma mudança nunca antes vista neste campo, tanto em escopo como em diversidade.

Pode-se pensar, nesse sentido, que estas profundas e rápidas transformações geraram tamanha mudança no contexto e nos papéis da educação superior, que se vivencia um momento que coloca em xeque sua identidade, sua função e os paradigmas historicamente construídos, exigindo uma reconfiguração por conta desse emergente contexto.

Com relação às mudanças, Sobrinho (2005 citado por KÜLLER, 2010, p. 32) diz que:

Mudanças sempre aconteceram, pois a universidade é uma instituição histórica e, por conta disto, enraizada nas situações concretas que marcam os tempos. Por ser uma instituição dinâmica, ela transforma-se juntamente com a sociedade, na cultura, na política e na economia, de forma que seria inviável esperar que permanecesse a mesma de sua origem ou de vários anos atrás.

A educação superior, nas suas diferentes manifestações, deve ser entendida como fenômeno social e histórico. Não são úteis as ideias que lhe atribuem conceitos que não acompanham as transformações históricas e os papéis que esses fenômenos sociais cumprem nas diferentes circunstâncias da vida em sociedade. Assim, por mais rica que já tenha sido a ideia de universidade em algum momento de sua história, esta noção ideal não corresponde mais, com exatidão, às transformações pelas quais atualmente passa e que geram uma série de novas características (KÜLLER, 2010).

Alguns autores que se debruçam sobre a temática da educação superior como Santos (2008), Sguissardi (2000) e Sobrinho (2005) argumentam que a

educação superior está passando por um período de crise acentuada. Crise essa, fruto de um quadro político e institucional no qual o modo específico de funcionamento do capitalismo foi se constituindo, principalmente a partir dos anos de 1980, em decorrência de políticas de liberalização e finanças adotadas pelos governos dos países industriais e dos processos de globalização (SOBRINHO, 2005).

Morgado (2009) auxilia na análise quando diz que:

[...] a globalização intensificou-se muito nas últimas décadas e já caracteriza o tempo presente, sendo, então, importante considerá-la tanto para compreender o tempo presente e suas transformações de diferentes naturezas, quanto para especular sobre o futuro, procurando vislumbrar o que virá e idealizar soluções para problemas e desafios que este processo gerou.

Os processos que envolvem a globalização são multidimensionais e relacionam-se também com outras instâncias como as culturais, políticas, tecnológicas, além das econômicas, e isso faz com que, no âmbito cultural, as tentativas de homogeneização das práticas culturais, o aumento do consumismo, a fragmentação das identidades concorram para a disseminação e consolidação de um determinado modelo político e cultural, o qual tem gerado muitas rupturas e conflitos ao redor do mundo.

A globalização, além de afetar a economia, o comércio e a cultura, interfere de forma relevante também sobre o conhecimento, a ciência e a técnica. Uma das mudanças mais significativas refere-se à transferência do valor econômico do material para o imaterial, de forma que o capital intelectual, dada a sua capacidade de geração de riquezas, é valorizado, adquirindo papel central na dimensão econômica.

Pires (2007) destaca que, devido à centralidade do conhecimento, ele se torna um pilar da riqueza e do poder das nações, o que encoraja uma tendência de tratá-lo como um bem, sujeito às leis de mercado e aberto à apropriação privada.

Essa configuração trazida pela mudança de paradigmas políticos, econômicos e sociais passou a ser chamada de “sociedade da informação e do conhecimento”, termo que, segundo a UNESCO (2005), sumariza todas as transformações e tendências presentes na sociedade atual como a penetração da tecnologia na

estrutura do poder, economia baseada no conhecimento científico, mudanças na organização do trabalho, dentre outras.

Diante de um novo paradigma econômico e produtivo, em que o fator mais importante passa a ser o uso intensivo do conhecimento e da informação, é esperado que a educação superior ganhe lugar de destaque (PIRES, 2007).

Associa-se nesta pesquisa à alusão que Boaventura de Sousa Santos (2008) faz com relação à crise da universidade e a ideia de um paradigma emergente. Ele afirma que a universidade, atualmente, passa por uma crise que ultrapassa as questões específicas de um país e de seus conflitos próprios. Para ele, é necessário entender-se a instituição universitária, nos dias atuais, a partir de três diferentes dimensões:

1. Uma crise de hegemonia, oriunda das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que lhe foram atribuídas ao longo do século XX. Segundo o autor, esta crise surgiu pois, de um lado, continuava a lhe ser exigido produzir alta cultura, pensamento crítico, conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, mas, por outro, também a produzir padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais, úteis na formação da mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista.
2. Uma crise de legitimidade, devido à universidade ter deixado de ser uma instituição consensual frente à contradição existente entre a hierarquização dos saberes especializados e a restrição de acesso de um lado e as exigências sociais e políticas pela democratização da universidade e pela reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares de outro.
3. Uma crise institucional, surgida por conta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submetê-la a critérios de eficácia e produtividade, de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Pode-se entender essas dimensões a partir de uma nova ordem, uma nova configuração sobre o que é e como deva ser uma universidade, pensando na perspectiva de uma variedade de instituições acadêmicas, incluindo, assim, uma

variedade de concepções de ensino e aprendizagem dentro dessas instituições, corpo docente, constituição de cursos, etc.

Pode-se também pensar que o paradigma emergente, formado nessa perspectiva, como se apresentou anteriormente neste capítulo, é fortemente orientado pelos organismos multilaterais, que assumem o papel de implantar um novo modelo econômico e precisam, para isso, que a universidade atenda às exigências econômicas, técnicas e administrativas atuais.

Essas variáveis não podem ser analisadas sem a contextualização necessária, pois de alguma forma são interligadas, não sendo possível considerá-las ou analisá-las separadamente.

Pensando-se nesse contexto, uma das transformações vivenciadas pela educação superior nas últimas décadas surgiu devido à necessidade de se responder aos desafios trazidos pelo crescimento do número de estudantes que chegam a este nível de educação, fenômeno descrito como massificação.

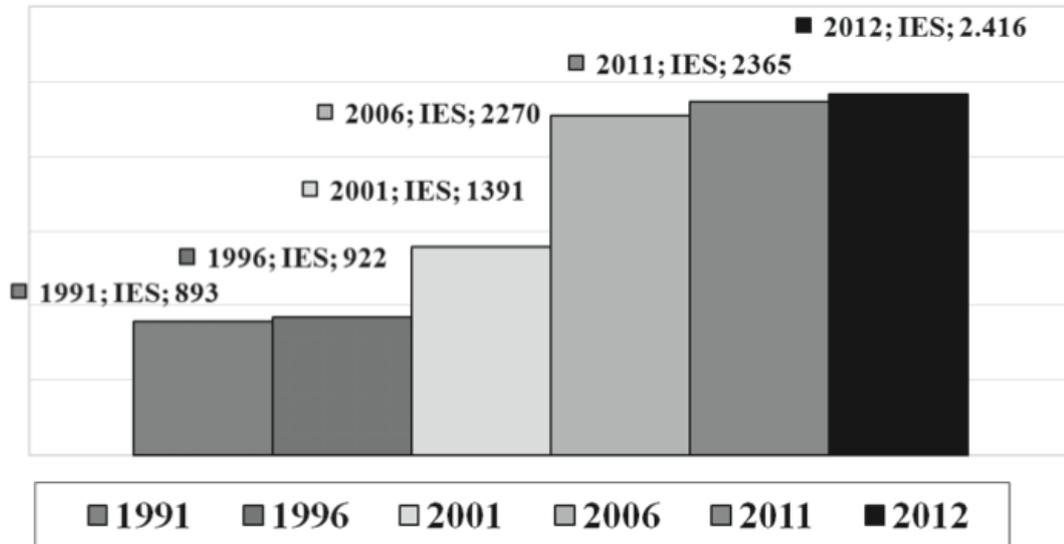
O fenômeno deve-se a dois principais motivos. Por um lado, aos êxitos da luta social pelo direito à educação, traduzida pela democratização do acesso à universidade, e por outro aos imperativos da economia, que passou a exigir uma maior qualificação da mão de obra nos setores-chave da indústria (KÜLLER, 2010).

Segundo Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), globalmente a porcentagem da faixa etária envolvida na educação superior cresceu de 19% em 2000 para 26% em 2007 e a tendência é de que a demanda – vinda de diferentes setores e países – continue a crescer.

No Brasil, conforme o Censo da Educação Superior de 2005, o país contava com 176 universidades, das quais 90 eram públicas, sendo 52 do sistema federal, 33 estaduais e 5 municipais. Nesse ano, o sistema público acolhia um total de 1.192.189 matrículas de graduação. O setor privado compreendia 1.934 instituições, dentre elas 86 universidades, com 3.260.967 matrículas de graduação. A cada ano têm ingressado 1.700.000 novos estudantes de graduação, na modalidade presencial, no sistema nacional de educação superior (INEP, 2005).

O número de instituições, por exemplo, como se verifica no Gráfico 1, abaixo, cresceu de 893 em 1991 para 2.416 em 2012, representando um crescimento de 171%.

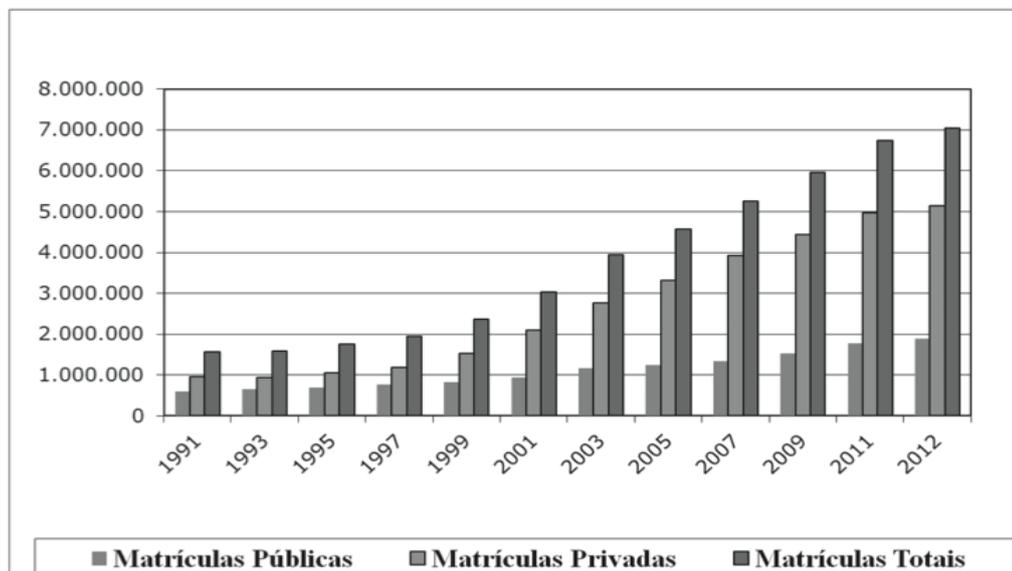
**Gráfico 1 - Evolução do Número de IES  
1991-2012**



Fonte: INEP.MEC. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*. Brasília: INEP, 1991-2012.

Esta expansão também pode ser observada no crescimento expressivo do número de matrículas no período. O gráfico 2, abaixo, mostra a evolução das matrículas nas últimas duas décadas:

**Gráfico 2 - Evolução do Número de matrículas na Educação Superior  
1991-2012**



Fonte: INEP.MEC. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*. Brasília: INEP, 1991-2012.

De acordo com Ristoff (2014, p. 725) observa-se que as matrículas cresceram de pouco mais de 1,5 milhão para mais de 7 milhões no período, representando um crescimento de cerca de 350%. O crescimento se dá em grande parte pelo setor privado, especialmente no período de 1999 a 2003, quando as matrículas cresceram 66%, quatro vezes mais do que nos quatro anos seguintes. O setor público retoma um ritmo de crescimento superior ao do setor privado apenas nos últimos três anos do governo Dilma.

Mesmo com este crescimento do setor público, no entanto, a graduação brasileira, em função da forte participação do setor privado, mostra-se em flagrante contraste com os demais níveis de ensino, todos eles, do ensino fundamental ao doutorado essencialmente públicos. Cabe destacar, ainda, que cerca de 15% das matrículas da graduação pertencem hoje à modalidade de educação a distância.

Também com relação ao acesso ao ensino superior é importante lembrar que no ano vigente, o cidadão interessado em estudar nas instituições brasileiras tem diversas formas de acessá-las. O vestibular é o modo mais tradicional e testa os conhecimentos do estudante nas disciplinas cursadas no ensino médio.

Já o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)<sup>22</sup>, outro modo voluntário de ingressar no ensino superior, também traz questões objetivas sobre o conteúdo aprendido no ensino médio e uma redação.

A Avaliação Seriada no Ensino Médio é outra modalidade de acesso universitário que acontece de forma gradual e progressiva, com provas aplicadas ao final de cada série do Ensino Médio. Diversas instituições aplicam, ainda, testes, provas e avaliações de conhecimentos voltados à área do curso que o estudante pretende fazer.

Com relação aos programas do Estado brasileiro, pode-se dispor, nos dias de hoje, de um número importante de ações, tendo como programas principais o Fundo

---

<sup>22</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni. (INEP, s.d.).

de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)<sup>23</sup>, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>24</sup>, o Programa Universidade para todos (ProUni)<sup>25</sup> e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>26</sup>.

Colaborando com essa análise, Ristoff (2014) diz que:

[...] embora a expansão possa ser tida como comum às políticas para a educação superior das duas últimas décadas, fica evidente que enfáticas políticas mais recentes de inclusão dos grupos historicamente excluídos deste nível educacional começam a alterar significativamente o perfil do estudante de graduação. Observa-se na última década que um agressivo processo de democratização do campus brasileiro está em curso.

Nesse cenário, um novo perfil de estudante de graduação precisa ser considerado pela diversidade das formas de acesso, de públicos, de interesses e necessidades, o que rompe com o modelo único de universidade, característico do século XIX.

Assim, a diversificação estrutural e organizativa rompe com a ideia tradicional de universidade, fundada no conceito de universalidade dos campos do saber e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e traz diferentes tipos de instituições de educação superior (SOBRINHO, 2005).

No horizonte da educação superior atual, essa diversidade é verificada, principalmente, no âmbito das instituições privadas, que, na ânsia por atender às

---

<sup>23</sup> O objetivo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) é financiar a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação. Para candidatar-se ao Fies, os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições pagas, cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos avaliativos do MEC (PORTAL BRASIL, s.d.).

<sup>24</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos presenciais que se dedicam ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam a trabalhar no magistério da rede pública de ensino. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (PORTAL BRASIL, s.d.).

<sup>25</sup> O Programa Universidade para Todos foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005. Sua finalidade é conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, sempre em instituições privadas de educação superior. Quem adere ao programa recebe isenção de tributos (Portal Brasil, s.d.).

<sup>26</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (MEC, s.d.).

demandas imediatas e pressionadas pelo mercado, diversificam as formas e conteúdos dos serviços e programas educacionais que oferecem.

Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), em seu relatório para a UNESCO sobre as tendências da educação superior globalizada, afirmam que a massificação criou a necessidade de diversificação acadêmico-institucional da educação superior, para que fosse possível atender a diferentes necessidades e circunscrições.

Dessa forma, as necessidades e transformações nas próprias relações que as pessoas estabelecem com o conhecimento também precisou ser revisto. Mudanças de nível estrutural, programas de acesso e novos serviços não conseguem garantir nem a permanência desse aluno nos espaços acadêmicos, como também muitas vezes não contempla o objetivo-fim de uma instituição de ensino, que, *a priori*, é a aprendizagem.

A necessidade de uma reestruturação no processo de ensino-aprendizagem, no currículo, nas metodologias e nas diferentes relações estabelecidas com o conhecimento ocasionou mudanças significativas na forma como o campo pedagógico nas instituições se organiza e em como o processo educacional acontece.

Küller (2010) coloca que a abordagem às questões relacionadas às mudanças no âmbito educacional no contexto da educação superior globalizada torna-se cada vez mais frequente e lembra que essa discussão está destacada mais especialmente no relatório “*Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*”<sup>27</sup>, preparado para a Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO, realizada em 2009.

No texto, faz-se a discussão sobre o objetivo da educação, principalmente à luz do reconhecido papel que a educação superior assume no desenvolvimento de recursos humanos para uma economia global, abordando a necessidade de que se repense e coloque em prática novos sistemas de suporte acadêmico, além de abordagens inovadoras nas práticas de sala de aula, caracterizado e exemplificado nos documentos da UNESCO como boas práticas de ensino.

---

<sup>27</sup> Tendências da Educação Superior Global: acompanhando uma revolução acadêmica, em tradução livre da pesquisadora.

Percebe-se, nesse sentido, que o cenário desse paradigma exige a superação das rígidas estruturas disciplinares e uma atitude mais interativa e reflexiva com relação ao conhecimento, numa complexa interação entre inovação curricular e a abordagem do ensino, aprendizagem e avaliação.

Também há que se considerar que o conhecimento e a informação de um mundo em rede avança mais rapidamente e, por conta disso, as pessoas precisam estar em processos de aprendizagem durante muito mais tempo de suas vidas do que antes, quando a inserção qualificada no mercado de trabalho apenas exigia a graduação, já que o campo de conhecimento e as tecnologias permaneciam relativamente estáveis por grandes períodos de tempo, ou seja, mais ainda se faz necessário essa reestruturação, tanto de estruturas como de práticas.

Para corroborar com essa análise, Zabalza (2004) considera que a universidade do século XXI tem de ser pensada e atuar a partir de perspectivas muito diferentes e muito mais abertas às novas dinâmicas da globalização e da formação continuada.

Tal ensejo só será possível na base de uma nova cultura universitária, mais aberta, que permita que as universidades se sintonizem com as novas circunstâncias que caracterizam a vida social dos dias atuais e com as condições sob as quais as pessoas se desenvolvem atualmente.

Porém, o autor considera que essa nova cultura universitária só será viável se ancorada nos seguintes elementos: (i) assumir uma visão de aluno e de processo de aprendizagem em conjunto - o que permitirá desenhar itinerários formativos mais concordantes com as necessidades e interesses dos sujeitos e reconhecê-los como protagonistas nesses processos; (ii) definir objetivos a médio e a longo prazo - o que permite projetar a formação para além da universidade; (iii) manter uma orientação baseada no desenvolvimento pessoal e não na seleção - ainda que a universidade não possa se despojar de um certo sentido seletivo, isso não obsta que a sua missão fundamental seja a formação e não a seleção; (iv) valorizar preferentemente as capacidades de alto nível; (v) atualizar e dinamizar os conteúdos do currículo formativo - de modo a adaptá-lo à ideia de aprendizagem ao longo da vida; (vi) utilizar novas metodologias - abandonando o secular papel transmissivo que caracterizou as nossas instituições de ensino para recorrer a novos meios, novas

tecnologias, reservando-se ao professor a assunção de funções de tutoria e orientação.

Além disso, é necessário desenvolver modelos interdisciplinares que ajudem os estudantes a visualizarem a projeção complementar das diversas disciplinas e que favoreçam o trabalho colaborativo por parte dos professores e que se desenvolvam estratégias que estimulem o trabalho ativo e autónomo por parte dos estudantes; (vii) propiciar cenários alargados de formação - de cariz mais horizontal, próprios de uma sociedade do conhecimento, onde as competências profissionais, a cultura, as destrezas úteis para a vida se adquirem em contextos muito diversos e na base de uma policromia de orientações e agentes formativos.

Daí a importância de estabelecer redes interuniversitárias que permitam estabelecer vínculos entre as várias instituições; (viii) incorporar no currículo de atividades formativas extracurriculares - isto é, atividades que, não fazendo parte das propostas curriculares, propiciam o desenvolvimento de habilidades e competências muito importantes para a vida dos sujeitos. No fundo, um leque de possibilidades que permitirão transformar as universidades em verdadeiras instituições de formação, adaptadas aos novos cenários e desafios sociais.

Assim, o modelo deixa de ser centrado no docente e é substituído pelo modelo centrado no aluno. Neste modelo, o foco deixa de ser somente o conhecimento transmitido pelo professor e passa a ser o que é construído pelo aluno, por meio de atividades e de práticas mais interativas de aprendizagem, o que exige também por parte do docente, uma compreensão desses novos processos, bem como, do suporte pedagógico necessário a essas novas formas e práticas docentes.

Segundo Tardif (2002, p. 27):

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Também sobre as questões que abarcam a prática docente, Perrenoud (2001, p. 21) descreve o professor na perspectiva do século XXI como:

[...] uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas, que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.

Assim, a nova agenda no paradigma emergente dá origem hoje a uma matriz educacional que vai além das paredes da universidade ampliando os espaços de convivência e de aprendizagem e também em direção à própria comunidade. Dessa forma, reconhece a ampliação dos espaços onde trafega o conhecimento e as mudanças no saber ocasionadas pelos avanços das tecnologias e suas diversas possibilidades de associações, o que vem exigindo novas formas de simbolização e de representação do conhecimento, geradoras de novos modos de conhecimento.

Por outro lado, pensando-se no paradigma emergente, os processos de aprendizagem não podem estar desalinhados ao próprio processo de democratização, outa temática bastante discutida nos últimos tempos, no cenário da educação superior.

Quando se define a democratização com base no critério da igualdade de oportunidades oferecida a todos os indivíduos, de todos os grupos sociais, de que tenham acesso ao ensino superior, torna-se evidente que a massificação não é necessariamente uma democratização. De fato, sob esse prisma, a democratização exigiria que todas as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades e que a população dos estudantes retratasse a sociedade. Ainda que a igualdade de oportunidades de ingressar no ensino superior varie bastante de acordo com os países (é maior na Suécia e no Japão do que na Argentina ou na África do Sul), ela não se concretiza em nenhuma sociedade. Para dizê-lo de forma mais simples, quanto mais elevada a origem social dos indivíduos, mais eles têm oportunidade de cursar o nível superior. (DUBET, 2015)

Junta-se a essas discussões, o fato das instituições universitárias se verem forçadas a desencadear iniciativas de inovação e de propostas de melhoria da qualidade do ensino superior, articuladas à exigência de igual melhoria das condições o trabalho com o ensino, a pesquisa e a extensão, que lhe é cobrado.

Percebe-se, por tudo isso, que a educação superior não passa incólume pelas transformações sociopolíticoeconômicas vivenciadas nas últimas décadas e por sua importância cada vez maior no cenário mundial, mas é chamada a se reinventar para que continue desempenhando os inúmeros papéis a ela atribuídos, na perspectiva e sob impacto de diferentes interesses.

Paradoxalmente, esta reinvenção depende tanto da sua capacidade de continuidade, para conservar suas características de excelência e lócus de produção de conhecimento, como de sua capacidade de transformação, para adaptar-se às novas exigências da sociedade, da cultura e da ciência (KÜLLER, 2010).

Diante desse panorama, que é complexo e multifacetado, manter e consolidar o papel da educação superior na contemporaneidade, na perspectiva desses novos tempos, apresenta também as possibilidades dessa reinvenção, lembrando que conforme argumenta Santos (2008), apesar de o contexto mundial hoje ser fortemente dominado pela globalização neoliberal, ele não se reduz a ela e há espaços para articulações baseadas na reciprocidade e no benefício mútuo e não apenas em interesses econômicos.

## 5 DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DE ANÁLISE



**Samba- Candido Portinari**  
Óleo sobre tela  
198x 168 cm  
Cultura Brasileira

A obra “Samba” abre este capítulo representando o movimento e a subjetividade. Subjetividade essa entendida como construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular.

Ao buscar-se canalizar os saberes, as experiências, os anseios e as tensões envolvidas na prática docente, a partir do objeto de estudo deste trabalho, em

resposta às questões da pesquisa, emergiram duas categorias de análise, sendo: **A relação estabelecida entre a prática do professor e o Projeto Pedagógico Institucional e o conceito de boas práticas como uma significação particular**, tendo como subcategorias: **Boas práticas de ensino aliadas à relação teoria e prática em sala de aula, boas práticas de ensino aliadas ao relacionamento professor-aluno e boas práticas de ensino aliadas às relações com o mundo do trabalho.**

## 5.1 RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE A PRÁTICA DO PROFESSOR E O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

Para que se possa pensar a gestão acadêmica do ensino superior e seus processos, é importante o conhecimento da legislação que a disciplina, posto que não só o gestor, mas também os grupos de trabalho, corpo docente, técnicos e funcionários fazem parte da comunidade acadêmica, que encontra nos documentos institucionais a base de suas finalidades e práticas.

Como este trabalho busca analisar o significado que os professores de uma determinada IES atribuem às “boas práticas” e de que forma esse conceito interfere em sua própria prática em sala de aula, buscou-se identificar em um primeiro momento o conhecimento ou não dos entrevistados quanto ao teor do Projeto Pedagógico Institucional e suas diretrizes, buscando elementos de análise que se referem às concepções epistemológicas e práticas pedagógicas institucionais.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da Instituição de Ensino Superior, no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver, proposto para um período determinado – cinco anos – sendo considerado o mais significativo instrumento para a gestão acadêmica.

Foi regulamentado pelo decreto nº 3.860/01<sup>28</sup>, em seu artigo 17:

---

<sup>28</sup> Define-se, no artigo 46 da LDBEN/96, que “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (BRASIL, 1996). Este artigo foi regulamentado

II – avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens:  
a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;  
b) plano de desenvolvimento institucional;  
c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição (BRASIL, 2001).

Como um instrumento de gestão flexível, o PDI pauta-se por objetivos e metas e sua elaboração deve ser de caráter coletivo. Os seus referenciais devem levar em consideração os resultados da avaliação institucional. Articula-se ao Projeto Pedagógico Institucional e apresenta necessariamente os seguintes eixos temáticos: perfil institucional; gestão institucional (organização administrativa, organização e gestão de pessoal, política de atendimento ao discente); organização acadêmica (organização didático-pedagógica, oferta de cursos e programas – presenciais e a distância); infraestrutura; aspectos financeiros e orçamentários, sustentabilidade econômica; avaliação e acompanhamento do desempenho institucional e cronograma de execução (RISTOFF; GIOLO, 2006).

O PPI – Projeto Pedagógico Institucional é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos. Cada instituição de Educação Superior (IES) nasce com propósitos próprios e se organiza conforme seus dispositivos estatutários e regimentais.

Assim, conhecer as nuances que norteiam as práticas de uma instituição de ensino torna-se de fundamental importância, no sentido de um alinhamento dessas práticas com o que a instituição espera desse professor, através de sua concepção de ensino e da gestão acadêmica, em sala de aula.

Com relação à pergunta sobre o seu conhecimento acerca do PPI e se o conhecimento ou não do documento faz diferença na prática desse professor, observa-se que apenas o Professor 5 demonstrou conhecimento do documento, ressaltando que esse conhecimento seria inerente ao cargo de gestor que ocupa há alguns anos na instituição, bem como da importância desse alinhamento.

---

pelo decreto federal nº 2.207, de 15 de abril de 1997, revogado pelo decreto federal nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que, por sua vez, foi revisto pelo decreto federal nº 3.860, de 9 de julho de 2001 e, finalmente, pelo decreto federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006. O decreto nº 3.860/01 é mais completo que os anteriores.

Conheço o PPI, porque como gestor preciso conhecê-lo, mas também acredito que para um professor que não conhece, faz diferença sim, porque é recorrente a revisão de coisas mínimas pelo desconhecimento do que consta no PPI e o que eles colocam no plano de ensino, por exemplo, sinal de que se fala pouco disso nos colegiados, é uma dedução que eu faço a partir disso.

Com base nessa resposta, pode-se inferir que o gestor educacional, assim como qualquer outro profissional, desempenha sua função tanto na base de um conjunto de conceitos, teorias e princípios que conhece, bem como em técnicas que domina e em valores e atitudes adquiridas durante o seu processo de apropriação das próprias demandas de sua função, como apresentam Mello e Serafini (1997, p. 62):

O desempenho do gestor educacional está, sem dúvida alguma, sujeito às condições por ele encontradas no contexto cultural em que se encontra a instituição educacional que administra. Assim sendo, o gestor educacional pode ter seu desempenho favorecido ou prejudicado pela influência de recursos humanos, financeiros, e materiais; por sua capacidade de satisfazer necessidades psicossociais e, às vezes, materiais de sua clientela; da mesma forma que depende da qualidade e quantidade de seu conhecimento teórico, de suas habilidades técnicas e de seus valores e atitudes, enfim, de sua postura como ser humano[...].

Porém, o espaço acadêmico é complexo, ao mesmo tempo que é formador e isso faz com que essa diversidade também se faça na própria rotina e prática de outros atores que compõem essa comunidade. Diz Sobrinho (1994, p. 96):

[...] um ambiente institucional plural e complexo, formado por rotinas de “repetição, informação, socialização, conservação, aprofundamento, transmissão, preservação e acumulação de conhecimentos, mas também, criação, pesquisa, crítica, inovação, produção de novos saberes e novas técnicas” demanda de seus integrantes a adoção de postura participante, numa perspectiva integradora que ajude a superar a lógica do isto ou aquilo e contribua para a aceitação da “coexistência dos múltiplos aspectos da realidade pluridimensional [...]”.

Exemplificando isso, com relação a mesma pergunta, o Professor 1 responde que:

Nos primeiros dias, na integração de novos docentes eu lembro que foi falado do PPI, mas não lembro detalhes dele. Eu acredito que deva ser elaborado por várias pessoas distintas, de cursos distintos e de competências distintas pra fazer, pra poder organizar todas essas

informações, pra melhor passar pro professor, não sei, eu acredito que deva ser assim, porque isso é bem fora do meu conhecimento. [...] eu acredito que o fato de não conhecer a fundo o PPI não interfere nas minhas aulas, pois a avaliação docente tem sido muito boa, do tempo que trabalho aqui.

Corroborando com essa ideia o professor 3, dizendo:

Olha, na verdade, eu imagino que o PPI tenha diretrizes mais estratégicas do que propriamente táticas, assim de ensino, eu acredito que deve passar longe de ser uma receita ou alguma coisa que deva dizer, por exemplo, “comece a aula com uma saudação qualquer” ou “retome o que foi dado na aula anterior” ou alguma coisa assim, acho que é mais num nível estratégico, mas eu realmente não conheço, por isso acho que não faz diferença conhecer.

Para o professor 4:

Sinceramente não posso dizer que conheço, naquela Formação Inicial que temos, eu lembro que ele foi citado, mas te confesso que depois nunca procurei [...] acredito que ele tenha direcionamentos, que auxiliem na questão do ensino, acredito que seja dentro dessa linha. Olha, talvez fosse importante eu conhecer o que ele diz, talvez eu não tenha procurado ainda porque eu não tenha tido dificuldade, ou sentido a necessidade de um meio externo, ou seja, que dentro das minhas concepções de boas práticas ou de práticas inovadoras elas vêm funcionando, e a princípio eu venho tendo o retorno que eu tenho objetivado dentro das disciplinas e talvez tenha sido esse o motivo de eu não ter tido a necessidade [...].

Na resposta dos entrevistados, observa-se o desconhecimento das políticas institucionais norteadas pelo documento, bem como a clara demonstração de que esse desconhecimento não afeta o bom desempenho de suas práticas em sala de aula.

Porém, torna-se importante lembrar que ser docente no ensino superior, no entanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, e se configura por escolhas éticas e políticas. Nesse sentido, entende-se que a docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação *stricto sensu* (CORRÊA; RIBEIRO, 2012).

Pimenta (2004, p.159) auxilia a pensar quando coloca que:

A aula é uma célula que representa o todo da instituição: o projeto político-pedagógico, o currículo, o projeto da área e o planejamento da disciplina. As aulas são, por sua vez, múltiplas, diversas, e expressam diferentes compreensões da Pedagogia e da Didática, da epistemologia das áreas, das características, valores e posturas de seus integrantes.

Ou seja, pode-se inferir que o conhecimento das concepções institucionais, de ensino, de aprendizagem, de valores, da própria identidade epistemológica da instituição podem e devem pautar, de alguma forma e em alguma medida, os encontros de professores, seja na ordem dos colegiados de curso, nas reuniões com os institutos acadêmicos e/ou dentro de uma atividade do próprio programa de formação continuada de docentes.

Essa precisa ser uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Trata-se de uma projeção dos valores originados da identidade da instituição, materializados no seu fazer específico, cuja natureza consiste em lidar com o conhecimento, e que deve delinear o horizonte de longo prazo, não se limitando, portanto, a um período de gestão (MEC, 2006).

Com relação ao conhecimento ou não do PPI e se isso interfere em sua prática de sala de aula, o professor 2 responde que:

Não conheço. Em algum momento ele já foi citado. Acho que hoje não interfere nas minhas aulas conhecê-lo. Primeiro porque eu tive um retorno discente e dos meus superiores que é um bom retorno, um bom *feedback* até aqui, então até agora acredito que não interfere. Mas acho importante um alinhamento com os documentos institucionais, porque é o que a instituição espera que tu sigas. Toda a instituição tem suas normas, sua forma de pensar, e agir e estar alinhado a isso é importante.

Percebe-se na resposta do entrevistado que ele não conhece as propostas do PPI, acredita que não conhecê-lo não faz diferença a sua prática, porque recebe um bom retorno dos alunos e dos gestores, mas ao mesmo tempo acha importante que essa prática esteja alinhada àquilo que efetivamente a instituição espera dele como professor.

É necessário lembrar que o PPI expressa uma visão de mundo contemporâneo e do papel da Educação Superior em face da conjuntura globalizada e tecnológica, ao mesmo tempo em que explicita, de modo abrangente, o papel daquela IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão como componentes essenciais à

formação crítica do cidadão e do futuro profissional, na busca da articulação entre o real e o desejável.

Na leitura dos documentos da instituição pesquisada, com ênfase ao Projeto Pedagógico Institucional, percebe-se que a instituição foca seu compromisso com:

[...] a formação integral da pessoa e com a elaboração de novos valores humanistas que, diante dos grandes desafios de nossa época, possam apontar o caminho da busca de alternativas para a construção de uma sociedade sustentável e verdadeiramente humana. Para isso, é fundamental o conhecimento da realidade, identificando os problemas e buscando as respostas para os grandes desafios atuais (PPI 2016-2020, p. 26).

Também se encontram nos documentos, dentro dos próprios objetivos e metas institucionais, alguns elementos que respaldam aquilo que a instituição espera do docente, no que tange à produção de conhecimento, quando diz que deve:

Produzir e disponibilizar conhecimentos que promovam a formação integral e de qualidade, potencializar e disseminar o conhecimento proveniente da internacionalização de forma a contribuir com a excelência acadêmica, formar pessoas que inovam e empreendem a partir do conhecimento e potencializar e disseminar a produção do conhecimento inovador, proveniente de pesquisa, de forma indissociada (PPI 2016-2020, p. 39).

Ou seja, existe uma certa incongruência na fala do entrevistado, que ao mesmo tempo em que reconhece a importância de se conhecer a concepção pedagógica da instituição para alinhar-se a ela, também não demonstra necessidade disso, pois considera que tem uma “boa prática” de ensino já que recebe um retorno positivo da instituição.

É preciso considerar que o saber docente é formado pela prática, mas nutrido pelas teorias da educação, é um saber que vai sendo objetivado à medida que é construído. Pérez-Gómez (2002, p. 24) destaca a “necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social concreta”.

Então, uma prática de sentido para esse professor se dá a partir dos retornos institucionais que tem, mas que poderia estar alinhado a própria concepção de ensino da instituição – o que muito provavelmente aconteça – e que ele desconhece.

É preciso considerar que a atividade docente realiza-se em ações práticas, mas exige fundamentação teórica. Por isso, requer reflexão teórico-prática permanente que se faz num triplo diálogo: consigo mesmo, com os outros que construíram conhecimentos que são referência e com a situação vivenciada (ALARCÃO, 2004). É preciso que esse diálogo não se dê num nível meramente descritivo, mas que atinja um nível explicativo e crítico. Nessa perspectiva, é possível perceber que o professor também está numa instituição para aprender; o professor incorpora o que aprendeu ao seu repertório, realiza a transposição didática na sua vida prática, ensinando; o aluno aprende, incorpora o que aprendeu aos conhecimentos que já possui e os mobiliza quando necessita em sua vida prática conhecendo, convivendo e sendo.

Ao mesmo tempo, o professor 6 demonstra em sua resposta a necessidade que sente em se apropriar das ideias do documento, no sentido de qualificar sua prática, de conhecer seu propósito e suas propostas.

Olha, o que que eu vou te dizer, eu acho que como informação sim, eu gostaria de conhecer melhor, conheço superficialmente, porque via de regra a primeira preocupação que um professor tem quando entra é não fazer nada que vá contra a qualquer preceito da instituição, primeiro em relação às normas, vamos dizer assim, as normativas de conduta geral da instituição, então, com certeza se tu tiver um contato maior com isso, com que a instituição espera do teu trabalho, eu acho que isso te traz mais, mais segurança, de estar fazendo um bom trabalho.

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico (CUNHA, 2004).

Corrobora-se com a ideia de Cunha (2004), quando defende uma prática docente construída, no decorrer do tempo, por sujeitos aprendentes, aí incluindo professor e aluno, ambos atuando em um processo inter-recorrente como educador

e, simultaneamente, educando. É a contínua “re-flexão” (o voltar-se sobre), seu próprio processo de aprendizagem enquanto educa, processo este complexo, inacabado, em aberto e em progresso. Somente desse modo, ao refletir criticamente sobre sua caminhada como educador e procurando autocorrigir-se, é que o professor poderá gradativamente aprimorar-se.

Por fim, reconhecendo a universidade como espaço de dicotomias, mas também de aprendizagens constantes, na busca dos princípios que a respalda, a própria instituição pesquisada firma essa ideia quando diz que:

[...] com a formação integral da pessoa e com a elaboração de novos valores humanistas que, diante dos grandes desafios de nossa época, possam apontar o caminho da busca de alternativas para a construção de uma sociedade sustentável e verdadeiramente humana. Para isso, é fundamental o conhecimento da realidade, identificando os problemas e buscando as respostas para os grandes desafios atuais (PPI 2016-2020, p. 26).

## 5.2 CONCEITO DE "BOAS PRÁTICAS" DE ENSINO COMO UMA SIGNIFICAÇÃO PARTICULAR

Conforme já se abordou anteriormente, pode-se pensar o ensino superior a partir de instituições que vêm sofrendo profundas transformações, especialmente no final do século XX, em que as novas tendências econômicas e culturais colaboraram para a diversificação de modelos e de instituições.

De acordo com Rossato (2012, p. 15):

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

Assim, o ensino superior configura-se hoje pela formação técnica e profissional dos sujeitos em todas as áreas do conhecimento e deve conjuntamente atender a essas transformações, de forma ativa e sustentada nos paradigmas que envolvem a responsabilidade social, a diversidade e a produção de conhecimento,

numa situação de complexidade, própria dos novos tempos. Com relação a essa tarefa, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 103) enfatizam:

O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes).

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade constante do docente se inventar e reinventar continuamente no exercício da docência, bem como apropriar-se desse campo temático, que se configura em seu espaço de trabalho, e que nos dias de hoje tem grande destaque, muitas discussões e crescente importância no cenário nacional.

Sacristán (1999) faz referência à natureza interativa da docência, situada histórica e culturalmente, cujo espaço de ação é a instituição educacional. É ela quem define como o trabalho dos professores deve ser planejado, executado e avaliado. Trata-se de uma organização aberta, de fronteiras porosas e permeáveis a influências múltiplas, como acrescentam Tardif e Lessard (2005). O fazer do professor, a quem cabe concretizar o processo educativo intencional que ocorre em contextos organizacionais específicos, é permeado por tais características.

Ao professor fica reservado o desafio cotidiano de constituir o novo, especialmente em tempos atuais, no sentido de dar respostas às demandas internas e externas em relação à aprendizagem de seus alunos em um espaço de materialização das diversas relações imbricadas ao fazer pedagógico e que exigem, por sua vez, o reconhecimento da importante dimensão da docência e de sua prática.

No campo do que vem se discutindo em relação às questões que abarcam e que envolvem a docência universitária e as práticas de sala de aula, a pesquisa que aqui se projeta constitui-se em uma possibilidade para a construção e desconstrução dos saberes que envolvem o trabalho docente e de seu processo formativo, pensando-se na perspectiva e no escopo de analisar o significado atribuído à expressão “boas práticas” no ensino superior, entendendo que na atualidade ela é

sinônimo de uma prática inovadora e vem sendo utilizada em inúmeras atividades e ações que permeiam o processo de formação de professores.

Porém, em tempos de desafios educacionais dos mais diversos, a crença de que as estratégias didáticas nomeadas como “boas práticas” competem o domínio de métodos infalíveis de ensinar revela também uma certa incompreensão do processo educativo, que é bem mais complexo. Às diferentes estratégias didáticas, em uma perspectiva contemporânea, reflexiva e crítica, cabe “proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente e fazendo um balanço das iniciativas de ensino” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 83), quer seja na educação básica ou superior.

No processo da pesquisa, percebeu-se que, com relação aos sujeitos entrevistados, o conceito de “boas práticas” está relacionado a vários fatores, que de alguma forma se inter-relacionam e interagem no sentido de uma prática que esteja aliada ao processo de aprender, relacionada à aprendizagem.

Propõem-se, então, a partir dessa análise, algumas subcategorias, dispostas na forma de: **O conceito de boas práticas aliado à relação teoria e prática em sala de aula; conceito de boas práticas aliado ao bom relacionamento entre professor e aluno; conceito de boas práticas aliado às relações com o mundo do trabalho.**

### **5.2.1 Boas práticas de ensino aliadas à relação teoria e prática em sala de aula**

O aprofundamento dos estudos sobre esta temática resulta da própria natureza das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que passam a estabelecer uma nova relação entre conhecimento compreendido como produto e como processo da ação humana, com o que se passa a demandar maior conhecimento teórico por parte dos trabalhadores (KUENZER, 2003).

Vazquez (1968) coloca “serem as atividades teórica e prática as que transformam a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”.

Com relação ao conceito de boas práticas aliado à relação teoria e prática, o professor 1 diz que:

Ter uma boa prática de ensino é fazer com que o aluno consiga de certa forma relacionar a teoria com a prática e que ele consiga ver isso fora de quatro paredes onde nós estamos [...] eu trago muito as coisas relacionadas ao mercado de trabalho para os meus alunos e acredito que isso se caracteriza em uma boa prática de ensino. [...] nas minhas aulas eu tento fazer o máximo para que ele consiga absorver esse conteúdo, sem que ele tenha que decorar o conteúdo porque como são disciplinas teóricas e práticas, não tem como o aluno decorar, ele precisa entender.

Já o professor 5 coloca que:

Uma boa prática de ensino é trocar experiência, é uma experiência que o docente tem fora, que ele consegue trazer pra dentro, prática de vida, de escrita, de texto, de conteúdo, de tudo, é troca de experiência, é o que eu acho, por exemplo, eu tive o privilégio de ter estado no mercado durante muito tempo, precisa aliar a teoria com a prática de sala de aula, senão o aluno não se interessa, não absorve [...] para além dos próprios conteúdos [...] trazer pesquisa, teoria, gerar ainda mais pesquisas, gerar conteúdo e gerar conceito, processos criativos, falar da vida real junto do conteúdo.

Com relação a essas respostas, pode-se pensar que a atividade humana é também atividade prática, ou seja, alinhada a objetivos, cujo cumprimento exige certa atividade de conhecimento (atividade teórica). A atividade teórica é que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas, para produzir tal transformação, não é suficiente a atividade teórica, é preciso atuar praticamente.

Abramowicz (2001, p. 138), nesse sentido, também coloca que:

A reflexão sobre a prática é a base fundamental para a formação do profissional, refletindo sobre a prática buscamos desvelar a teoria que está por detrás dela, para melhor compreendê-la em abrangência e profundidade.

Evidencia-se nesta perspectiva que os docentes entrevistados procuram aliar os conteúdos necessários à aprendizagem a algumas experiências de ordem prática, por entenderem que, dessa forma, o sentido e o significado dessa experiência está aliado a uma boa prática de ensino.

Nesse contexto, Mizukami (1986, p. 114) considera:

Ao nível do teórico, tal como foi constatado, não se pode dizer que o ideário pedagógico é fragmentado. Ao nível do que é manifestado nas salas de aula, também pode se concluir pela sua fragmentação, já que se caracteriza como manifestação do ideário tradicional. Entretanto, é nítido o descompasso entre o que os professores declaram preferir em termos teóricos e o que realizam de fato na prática.

Porém, especificamente sobre o contexto universitário, Covington (2004) observa que uma grande parte dos docentes acredita que o ato de ensinar se processa unicamente por via da sistematização e da transmissão da informação.

Mas essa ideia tem adquirido nova configuração, por apresentar um novo perfil de aluno, que necessita de uma dinâmica de sala de aula que permita que produza conhecimento e sentido e que, como diz Cordeiro (2007, p. 116) seja “um lugar privilegiado da formação, do exercício e da intervenção pedagógica: um espaço culturalmente construído, em que os significados são marcados pelas práticas e pelos saberes dos sujeitos que os constroem”.

Zabalza (2004), também ao tratar das exigências pertinentes ao professor universitário, demonstra que o exercício da docência, para aqueles que efetivamente valorizam seu trabalho em sala de aula e não o fazem apenas como uma atividade secundária, demanda uma série de preocupações antes e depois da aula que garantam seu sentido didático.

Sobre esse aspecto, o professor 2 ressalta:

Uma boa prática de ensino hoje está voltada a métodos mais novos, mais diferenciados ou destacados do que a prática mais tradicional de relação entre professor e aluno, uma vez que o aluno é diferente hoje e tudo mais. Uma aula tradicional talvez não retenha a atenção do aluno pelo tempo necessário pra uma aula inteira. Hoje é possível se trabalhar com elementos teóricos e exemplificar de forma clara e prática algumas situações, fazendo com que o aluno participe, interaja, desenvolver a capacidade de resolução dos problemas, por exemplo, de forma prática assim, acho que ao mesmo tempo em que desenvolvemos o conteúdo, desenvolvemos em paralelo outras potencialidades do aluno.

Para Huberman (1992), o desenvolvimento profissional do docente caracteriza-se pela aquisição de novas capacidades ao longo da sua vida, mediante processos de evoluções, involuções e perdas. De uma forma geral, este processo inicia-se com o ingresso do docente na sua fase inicial, quando suas experiências

são vividas com base em ações do tipo “tentativa e erro”, o que lhe permite construir uma forma própria de “estar na carreira docente”.

Sobre o desenvolvimento da carreira docente, Berlier (1987) e Westerman (1991), citados por Moreira (2002), acreditam que a sua formação é caracterizada pela aquisição de competências específicas do processo de ensino, enquanto atividade complexa e cognitivamente desenvolvida. As pesquisas realizadas por estes autores indicam que, ao longo dos anos, o professor desenvolve uma percepção mais aprofundada e complexa acerca das diversas situações educativas, o que lhes confere uma maior capacidade interpretativa e adaptativa àquelas situações que fogem à normalidade do seu dia a dia.

Zabalza (2004), ao falar do perfil docente, também afirma que o importante não é que se fale ou se explique bem os conteúdos; o importante é como eles são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas.

Também à relação de boa prática aliada à relação teoria e prática em sala de aula, o professor 5 ainda coloca que:

[...] quando o professor tem práticas mais inovadoras, por exemplo, mesmo que seja uma prática “velha”, mas que o aluno não esteja acostumado, quando ele inova em uma prática mais participativa, não espera o aluno fique olhando pra ele o tempo todo, “absorvendo” o conhecimento; quando ele traz a prática isso é excelente porque, por exemplo, em minha lembrança como acadêmico não lembro de trabalharmos com alguma atividade mais prática, não lembro de fazermos relações com a vida vivida e vejo hoje como os alunos se interessam quando o professor faz isso, considero que isso seja inovador, uma boa prática de ensino.

Com relação ao conceito de inovação nos processos educativos, acredita-se que, de alguma forma, ele sempre esteve vinculado a questões sociais e econômicas e que, justamente por isso, sempre dependeram do contexto em que emergiram, de quem as promoveu, da incidência e extensão que adquiriram.

A inovação educacional como tema e pauta de discussão desenvolveu-se mais recentemente a partir da década de 1970, como uma investigação sistemática sobre a natureza e os processos de inovação educativa, bem como sobre as variáveis determinantes, para que se tivesse sucesso ou fracasso em algum projeto. (JORGE, 1996).

De acordo com a mesma autora, nos Estados Unidos, a partir da década de 1970, a primeira demanda por inovação se deu com o objetivo de se transformar radicalmente o ensino das ciências e da matemática nas escolas e foi conduzida por uma organização que agrupava cientistas, psicólogos e professores, como forma de enfrentamento de problemas sociais, bem como, para fomentar uma educação escolar que favorecesse a criatividade, promovesse uma alfabetização científica e cada vez mais tecnológica.

Ou seja, pode-se pensar que o termo inovação foi importado para a educação do mundo da produção e da administração e, sendo assim, surgiu impregnado da concepção de que os avanços da Ciência e da Tecnologia determinariam o desenvolvimento econômico, social e cultural. Para esta visão, o progresso científico e tecnológico deveria consistir em benefícios e valorização onde quer que fosse empregado, seja no indivíduo, num produto ou no antigo processo (GOMEZ; MARINS, 2007).

A ênfase no dispositivo tecnológico como deflagrador de inovações desta perspectiva progressista influenciou programas e reformas educacionais a partir dos anos 1950 no Brasil e, segundo Fullan (2002) e Hargreaves (2005), o significado desta para os docentes fundamenta-se em tudo o que se relaciona com mudança.

Na construção deste significado, coloca-se em jogo o papel de primeira ordem da cultura escolar como determinante da rejeição, da adaptação ou do desenvolvimento da inovação. Daí a necessidade dos dispositivos que gerem um ambiente favorável à mudança, uma vez que, de acordo com a cultura de cada instituição escolar, pode ser antecipado o porquê de algumas reformas serem condenadas a falharem mesmo antes de serem iniciadas.

Conforme Leite (2005, p. 27):

Uma universidade será inovadora quando puder promover o necessário equilíbrio entre a busca de excelência, sem excludência interna e externa, e com compromissos de novas articulações sociais. Dentre estas características, destaco que a excelência está ligada ao conceito de qualidade institucional. Ela seria superlativo da qualidade. Contudo, excelência não é igual a qualidade, especialmente se a instituição de excelência praticar a excludência interna e externa. Porém, uma e outra característica quando associadas podem definir perfis inovadores para diferentes universidades.

Autores como Cunha (2002), Cunha, Fernandes e Pinto (2008), Masetto (2008), dentre outros, também caracterizam como inovadoras as metodologias que aproximam a teoria e a prática.

Segundo eles, a organização acadêmica do conhecimento, tanto nos currículos como nas aulas tradicionais, se dá de forma que a teoria sempre antecede a prática, uma vez que se parte do princípio de que o aluno deve saber a teoria para depois ser capaz de interpretar a realidade.

Propõem, assim, que perspectivas inovadoras de educação rompam esta lógica, de forma que o ensino tenha a leitura da prática social como primeira inspiração para a construção de dúvidas acadêmicas, transformando a análise e a investigação da realidade em matéria-prima para a produção do conhecimento.

Ou seja, pode-se pensar que quando o conceito de boas práticas de ensino, na fala dos entrevistados, alia-se à relação teoria-prática em sala de aula, considera-se esse movimento inovador quando ele evoca a possibilidade de um espaço de sala de aula que realmente contemple as múltiplas possibilidades de aprendizagem e de interações.

### **5.2.2 Boas práticas aliadas ao relacionamento professor-aluno**

Alunos e professores são diferentes e possuem papéis e responsabilidades específicas no processo pedagógico, o que significa dizer que as relações entre ambos precisam ser mediadas, *a priori*, pelo diálogo, que é o que permite a convivência dos diferentes.

Uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. “É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula” (RIOS, 2008, p. 75).

Devem-se eliminar as desigualdades, a dominação, a discriminação, mas conviver com a diferença, pois ela é necessária, uma vez que “[...] não há diálogo com o ‘mesmo’” (RIOS, 2008, p. 78).

Assim, a linguagem utilizada pelo professor, a forma de dirigir-se e tratar cada aluno, a maior ou menor diplomacia em tolerar determinadas atitudes em sala de

aula, o reforço positivo às manifestações de aprendizagem, são alguns dentre tantos elementos que definem a natureza da prática pedagógica<sup>29</sup>.

“A autoridade do professor tem relação com o reconhecimento pelo aluno de seu papel ativo ou não no diálogo em sala de aula” (VEIGA, 2008, p. 293). Manter canais de comunicação abertos de forma permanente com o aluno possui consequências importantes no processo didático que permeia a aula.

Dito isso, a relação que se estabelece entre o conceito de boas práticas de ensino e a relação professor-aluno pode ser vista na fala do professor 3, quando diz que:

Um professor que se preocupa com a relação com o aluno, que não deixa ninguém fora do processo, é um professor com uma boa prática de ensino, um professor que percebe se não tá chegando aquela informação pra determinado aluno, mesmo que seja uma minoria, mas, alguma coisa vai tá errada se todo mundo na sala de aula não tiver na mesma sintonia, pelo menos indo no mesmo ritmo de todos os outros [...] o principal é confiança e muitos não confiam tanto naquilo que eles conseguem desenvolver, e acho que ter confiança de que errar faz parte e tudo mais, é muito melhor errar do que não fazer, acho que é importante transmitir segurança pra, pelo menos, errar, depois a gente conserta [...] é importante se preocupar com o aluno, procurar estar próximo dele, interagir, conversar, se preocupar com a aprendizagem dele.

A fala do professor remete à ideia de que a relação professor-aluno, na sociedade moderna, sempre foi alvo de tensão, desde que a escola se institucionalizou, principalmente com a função de preparar trabalhadores submissos e passivos, centrada numa concepção de aprendizagem mecânica, baseada na transmissão de conteúdos dogmatizados e descontextualizados (ENGUIITA, 1989).

Porém, é importante lembrar que uma instituição de ensino nos tempos atuais, não pode mais dissociar as dimensões afetivas, cognitivas e corporais do sujeito, transferindo o foco do trabalho docente na disciplina e na modelagem do comportamento do aluno, em detrimento de uma aprendizagem de e com sentidos e

---

<sup>29</sup> Morosini *et al.* (2006) apresentam um Glossário onde definem inúmeros termos que permitem maior compreensão sobre o Ensino Superior e suas práticas. Neste, apresenta a docência superior como “[...] as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor” (MOROSINI *et al.*, 2006, p. 374).

significados, do conhecimento com sentido para a vida, a reflexão crítica, a argumentação e o diálogo entre alunos e professores.

Se por um lado tem-se novas possibilidades de acesso à informação, de comunicação em rede, essa nova ordem coloca o professor muitas vezes em xeque diante das novas linguagens, o que faz com que ele se sinta inseguro em relação ao seu papel e a sua própria condição de auxiliar os alunos a desenvolverem a capacidade de pensar e argumentar, que a nova realidade exige, pois ele próprio está perdido no mar de informações e com pouca capacidade reflexiva, o que reduz sua autoridade em relação aos alunos, acirrando as tensões entre esses atores que não mais se reconhecem (MONTEIRO, 2001).

Da mesma forma, o professor 5, quando perguntado sobre seu conceito de boas práticas de ensino, reforça esse pensamento quando responde que:

Uma boa prática de ensino se dá quando um professor consegue, vamos dizer assim, cativar o aluno sem impor nada – inclusive sendo até fora do padrão normal disso, de querer impor pelo título ou pelo seu lattes [...] Consegue transformar, por exemplo, uma disciplina que podia ser árida, chata e difícil, extremamente teóricas em uma aula aberta, onde as pessoas se sentem à vontade para perguntar [...] porque o professor, no caso, dá abertura pra isso. E eu tenho a referência desse professor, sabe o que ele fazia? Ele se mostrava uma pessoa acessível [...] um cara disponível, um cara que a gente podia contar [...] Ele desce do pedestal que ele poderia estar e pra mim ele estava no pedestal e se transformou em muito mais, ele pra mim representava uma autoridade, justamente pela simplicidade dele em estar disponível, sabe a informação que os outros tinham e guardava, ele tinha e disponibilizava, isso é fantástico, e alguém tava próximo dos outros, e eu tento me inspirar nesses caras.

A fala do entrevistado remete às questões que envolvem outra temática bastante recorrente nos espaços de ensino na atualidade, que é a da autoridade.

Para auxiliar essa análise, lembrar-se-á de Abbagnano (1970), quando diz que autoridade vem do latim, *auctoritas*, e do francês, *autorité*, significando qualquer poder exercido sobre um homem ou grupo humano por outro homem ou grupo. É qualquer poder de controle das opiniões e dos comportamentos individuais ou coletivos, a quem quer que pertença esse poder.

Porém, respalda-se a ideia de Rios (2008, p. 87) quando coloca que “a liberdade e a autonomia de professores e alunos é construída na relação, na reciprocidade. E articulam-se sempre com a responsabilidade. Os princípios éticos, mais uma vez, são a referência para essa construção”. Então, os extremos, tanto de

uma posição rígida do professor, sem qualquer flexibilidade, como a negligência, o descompromisso, são prejudiciais e comprometem a liberdade e a responsabilidade que devem fundar o ato pedagógico.

Para Moraes (2006), a autoridade é um valor que possibilita a liberdade. É constituída e precisa ser aceita. Está diretamente relacionada à responsabilidade. “Cabe ao professor, no uso de sua autoridade que, como disse, é inerente à sua função, auxiliar o educando a ir reconhecendo que a vida é diferenciada: tanto em coisas intransformáveis quanto em coisas que podem e devem ser modificadas”. (MORAIS, 2006, p. 24). Autoridade não tem a ver com imposição, mas com liderança. O professor deve ser perspicaz e inteligente o suficiente para perceber que a autoridade nasce da aceitação do outro de forma legítima.

Pode-se inferir também que a forma como o professor conduz sua aula, os recursos didáticos que utiliza, as metodologias, seu planejamento, toda essa gestão do espaço da sala de aula está associada a uma concepção de ensino, uma concepção sobre como se processa a aprendizagem e em uma concepção de docência<sup>30</sup>.

Masetto (2003, p. 23) defende a ideia de que “a docência existe para que o aluno aprenda”. A ênfase no ensino ou na aprendizagem fará com que os resultados da relação professor-estudante sejam completamente diferentes. No ensino superior, a ênfase deve ser dada às ações do estudante para que ele possa aprender o que se propõe, “além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores” (MASETTO, 2003, p. 23).

Para Zabala (1998), colocar o estudante no centro do processo educativo não significa situar os professores num papel secundário, e sim evidenciar que o professor tem como objetivo central de sua atividade promover a aprendizagem. Numa concepção construtivista, seu papel se concentra em promover a reflexão

---

<sup>30</sup> Nos apropriamos do conceito de concepção de docência que Morosini *et al.* (2006) apresenta em seu Glossário como algo que envolve a forma como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Esta concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Brota da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos, envolve tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado (ISAIA, 2001). Notas: nesse sentido, essa concepção é atravessada por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Assim, ela orienta a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem (ISAIA, 2006 in MOROSINI *et al.*, 2006).

como um processo mental intrínseco ao estudante, portanto, em favorecer a construção da autonomia intelectual desse sujeito.

Torna-se necessário, portanto, que o professor faça

[...] tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula. O acompanhamento e uma intervenção diferenciada, coerentes com o que desvelam, tornam necessária a observação do que vai acontecendo (ZABALA, 1998, p. 90-91).

Sendo assim, a relação professor-aluno é facilitada quando se estabelece a partir da “autoridade pedagógica”, na qual o professor tem consciência das possibilidades de um trabalho que possibilite uma linguagem comum e dinâmica e trabalha no sentido de superação da autoridade própria da condição profissional, o que “não significa sua eliminação, uma vez que a intervenção do professor conserva-se modificada no raciocínio elaborado pelo aluno, que se sente respeitado como partícipe do processo de ensino-aprendizagem” (ZUIN; FARIAS; FREITAS, 2008, p. 37).

Cabe salientar um outro aspecto da fala do professor entrevistado que remete à representação, à lembrança de um outro professor, considerado como um professor que tem boas práticas de ensino:

[...] E eu tenho a referência desse professor, sabe o que ele fazia? Ele se mostrava uma pessoa acessível [...] um cara disponível, um cara que a gente podia contar [...] Ele desceu do pedestal que ele poderia estar e pra mim ele estava no pedestal e se transformou em muito mais [...]

Com relação à história dos docentes e suas principais influências, a professora Maria Isabel Cunha em seu livro intitulado: *O professor universitário: na transição de paradigmas* (2005) coloca uma importante reflexão quando diz que o estudo da memória como fonte de informações das construções afetivas e intelectuais dos sujeitos tem se mostrado um instrumento importante para a compreensão dos fatos sociais. Em primeiro lugar porque cada pessoa, em determinado momento, é a síntese do que já viveu e do que gostaria de viver. Esta mescla do ser e do dever ser dão contornos à leitura que se faz de si próprio. Em segundo lugar porque o exercício de articulação do discurso sobre o passado, sobre

o ponto de vista do presente, é sempre seletivo e esta seletividade passa a ser o sistema de referência do que é ou foi significativo. E como afirma Bosi (1987, p. 9 citado por CUNHA, 2005), a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações.

E como nos diz Ageno (1989, citado por CUNHA, 2005), o discurso que os professores fazem acerca de suas referências não representa a verdade objetiva dos fatos, entretanto é a verdade do docente, aquilo no que crê e no que necessita crer para sustentar a sua prática.

É importante considerar que a fala do entrevistado, mesmo recheada de subjetividade, apresenta uma forma de registro, que lhe pareceu positivo, marcante, onde se percebe que a satisfação, o prazer e o significado estão relacionados à ação, à tentativa de dar um certo movimento à aprendizagem.

Percebe-se na fala dos dois professores citados que a ideia de um espaço de sala de aula que contemple esse movimento, essa interação, onde os alunos possam se sentir desafiados, mas também confiantes de sua aprendizagem, colaboram com a perspectiva de uma relação horizontalizada na ideia de uma aprendizagem com sentido e significado.

Sendo assim, a relação professor-aluno é facilitada quando se estabelece a partir da autoridade pedagógica na qual o professor tem consciência de suas limitações e trabalha no sentido de superação da autoridade própria da condição profissional, o que “não significa sua eliminação, uma vez que a intervenção do educador conserva-se modificada no raciocínio elaborado pelo aluno, que se sente respeitado como partícipe do processo de ensino-aprendizagem” (ZUIN; FARIAS; FREITAS, 2008, p. 37).

### **5.1.3 Conceito de boas práticas aliado às relações com o mundo do trabalho**

O conjunto de transformações já mapeadas anteriormente, quanto ao desenvolvimento específico do ensino superior, desdobra-se em uma série de condicionantes cuja natureza da evolução irá definir o desenho que os possíveis cenários vão adquirir nos próximos anos.

Em se tratando da educação, muitos condicionantes precisam ser analisados, pois os processos de mudanças e reestruturação da economia global afetam diretamente os processos educativos.

Alguns pressupostos já se confirmam como: a aceleração da tecnologia e da produção de ciência, um crescente de novas tecnologias na educação e a necessidade de uma apropriação rápida de algumas mídias, o avanço crescente da educação a distância, pensando-se em um espaço de educação assíncrono e com relação ao trabalho, uma redefinição de algumas estruturas de mercado e empregabilidade.

Nesse sentido, Porto e Régner (2003, p. 26) dizem que o ensino superior fica comprometido como espaço de formação profissional quando, por exemplo, “além de influir na estrutura do mercado de trabalho, as inovações, tecnologias e as mudanças referidas também repercutem sobre a natureza e os conteúdos das funções e tarefas, assim como sobre os requisitos de qualificação”.

Desse modo, no núcleo formal do mercado de trabalho, elevam-se os requisitos para o ingresso (a posse de diplomas de níveis cada vez mais altos é um critério de corte) ao mesmo tempo em que o trabalho deixa de ser orientado por princípios de base taylorista de forte especialização e fragmentação de tarefas, e passa a ser suplantado pelo trabalho cooperativo e mais flexível. Neste último, as competências essenciais demandadas (além dos conhecimentos técnicos específicos) são o raciocínio lógico-abstrato, as habilidades sociocomunicativas e de relacionamento. Do mesmo modo, o domínio de outros idiomas e de linguagens mais abstratas como da tecnologia, do *design*, da estética, de comunicação e das próprias relações com as pessoas se tornaram fundamentais, além de uma forte base empírica do mercado de trabalho desejado.

Isso se observa principalmente na fala do professor 2, que se destaca a seguir, mas foi observada na fala de quase todos os entrevistados: as boas práticas de ensino estando aliadas as práticas do mercado de trabalho.

Meu conceito de uma boa prática de ensino se define de várias formas, no papel do professor. Pra mim ele precisa desenvolver no aluno atitudes, conhecimentos, habilidades, capacidades e experiência, algumas são tácitas, outras são extremamente subjetivas, algumas são inatas e outras são do comportamento, mas enfim, eu acho que através das boas práticas a gente quer buscar uma formação positiva, uma formação integral. O certo é

que a gente tem que dar condições para se criar um cenário muito próximo daquilo que ele vai encontrar lá fora ao longo do curso inteiro. Fazer relações fortes, criar situações que ele vai encontrar no seu espaço de trabalho, vinculado a uma competência específica ou mais comportamental.

Sobre a mesma questão, responde o professor 1:

Nas minhas aulas eu tento fazer o máximo para que ele consiga absorver esse conteúdo sem que ele tenha que decorar as coisas, porque como são disciplinas teóricas e práticas, não tem como o aluno decorar, ele precisa entender, ele precisa colocar isso como se ele tivesse realmente trabalhando no mercado de trabalho e eu mostro o mercado de trabalho pra ele, mostro toda a minha experiência. O que acontece lá fora eu trago pra dentro da sala de aula. Ele precisa ver desde quando é aluno, como as coisas acontecem, lá fora não vai ter tempo pra isso. Ele já tem que chegar [...] chegando, ir se apropriando do que precisa na corrida mesmo. Nosso mercado é muito dinâmico, aliás, qual não é hoje?

Também compartilha dessa ideia o professor 6, quando diz que:

Eu acho que hoje em dia, como existe uma concorrência muito grande no mercado tu precisa trazer as coisas pra sala de aula de uma maneira transparente e voltadas para o que ele vai ver no trabalho mesmo. Eu sei que o mercado pede desse profissional que ele já venha com algumas habilidades, algumas competências desenvolvidas. Eu sou professor, mas procuro estar sempre envolvido com algum projeto, pois cada vez mais percebo a necessidade de se mostrar ao aluno o que ele vai verdadeiramente encontrar lá.

Encontra-se suporte teórico para a análise dessas falas no texto *A educação diante dos desafios atuais*, de Eulálio Licea, encontrado no livro *Educação Superior e aprendizagem*, organizado por Engers, Morosini e Felicetti (2015), quando diz que:

[...] precisamos nos dias atuais de uma educação relacionada às atividades humanas, às vezes prático, às vezes teórico, contudo que não pode deixar-se de lado é a de "saber-fazer", que faz as coisas bem, ou seja, quem obtém a melhor presa na caça, quem faz a melhor joia, etc. Esta situação é a que se toma em consideração quando, uma vez desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem com um enfoque baseado em competências.

O mesmo autor continua dizendo que:

[...] por essa razão, os processos de ensino-aprendizagem continuam evoluindo até chegar novamente ao ponto de partida: o que se deve aprender é a fazer bem as coisas, responder corretamente diante de uma situação problemática, resolver conseqüentemente os problemas com que nos deparamos, tanto os cotidianos como os apresentados pela ciência,

pela natureza, pela sociedade (LICEA in ENGERS; MOROSINI; FELICETTI, 2015).

Mas qual o sentido, o significado das competências no âmbito da educação? Pode-se dizer que se refere a um enfoque de planejamento, ensino e avaliação dos conteúdos de aprendizagem, que se traduz em um novo sentido durante a formação do aluno, na geração de capacidades que permitam a compreensão e solução de situações complexas, ao mesclar os aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais (IGLESIAS, 2009).

A noção de competência não é nova, só que atualmente ela vem ganhando um sentido especial, “[...] tradicionalmente, o termo competência foi consagrado para designar a idoneidade e o poder de uma instância para decidir ou julgar um fato e o direito das pessoas de exercer uma dada atividade profissional (MACHADO, 1998, p. 02).

Na atualidade, porém, o significado da palavra passou a encarnar uma nova forma de encarar e tratar capacidades humanas e os processos de seu desenvolvimento.

A primeira referência ao termo competência data, na França, dos anos 1930 e encontra-se no Dicionário Larousse. Mais tarde, Touraine (1996) e Offe (1990) utilizaram a noção de “qualificação social” para definir o termo competência. Aquilo que Touraine definiu como “qualificação social”, foi posteriormente definida, nos anos 80, como competência.

O termo “competência”, no campo das Ciências Sociais e Humanísticas, chega à comunidade científica através de Noam Chomsky (1972), linguista norte-americano, que cunha o termo “competência linguística” para se referir ao “saber a língua”, ou seja, saber se comunicar com propriedade nas diferentes situações da convivência humana, seja na linguagem coloquial ou cotidiana como na atividade científica especializada (ENGERS; MOROSINI; FELICETTI, 2015).

Atualmente, o termo competência referido à educação tem os seguintes significados:

De acordo com Phillippe Perrenoud (s/f citado por ENGERS; MOROSINI; FELICETTI, 2015, p. 137):

Uma competência é uma capacidade de ação eficaz frente a uma família de situações, quem chega a dominá-las é porque dispõe dos conhecimentos necessários e da capacidade de mobilizá-los com bom juízo, a seu devido tempo, para definir e solucionar verdadeiros problemas.

Conforme Sergio Tobón (2009): É uma atuação integral para analisar e resolver problemas de contexto em distintos cenários, como o SABER SER, o SABER CONHECER, o SABER FAZER e o SABER CONVIVER.

Finalmente, de acordo com Magalyz Ruíz Iglesias (2010):

É a “geradora de capacidades que permitem aos sujeitos a adaptação à mudança, o desenvolvimento do raciocínio, a compreensão e a solução de situações complexas mediante a combinação de conhecimentos teóricos, práticos, experiências e condutas.

Com relação à prática docente estar aliada ao desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, é importante pensar que a noção de competência vem surgindo com força no debate sobre sistemas de ensino e de formação profissional, quando passa a ser termo de referência para redefinições de políticas educacionais e para a gestão e formação de recursos humanos, tensionando e colocando em xeque a noção de qualificação utilizada no mundo da produção e de saber.

Em relação às respostas dos entrevistados que relacionam a necessidade do desenvolvimento de competências para a entrada no mercado de trabalho, a partir das experiências no ensino superior, Ropé e Tanguy (1997) afirmam que a noção de competência não se caracteriza como um simples modismo, mas como uma noção “testemunha de nossa época”, pois vem ocupando um lugar central na sociedade e, por isso, precisa fazer parte das discussões de ordem pedagógica.

Importante lembrar de que muitos documentos de organismos internacionais como a Unesco e o Banco Mundial, bem como de organismos nacionais como o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, tratam de atribuições do campo da formação (universidade) e do campo profissional (escola/ espaço não escolar) que se desdobram em competências<sup>31</sup>, como, por exemplo nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares.

---

<sup>31</sup> “A referência ao bem comum conduz à definição de competência como **conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade** (...) A competência guarda o sentido de **saber fazer bem o dever**. Na

Se antes o foco da formação voltava-se principalmente para o treinamento em tarefas repetitivas e rotineiras e a ênfase recaía sobre as práticas de ensino; hoje, considerando-se as competências enquanto atributos do indivíduo, volta-se fundamentalmente para a responsabilização pessoal do trabalhador e para o redirecionamento do foco para processos de aprendizagem, valorizando tanto as aprendizagens obtidas através de processos formativos formais como as informais que se dão dentro e fora dos ambientes de trabalho (ARAUJO, 2001, p. 48).

Por fim, o enfoque da educação profissional pautada no desenvolvimento de competências anunciada na fala dos professores entrevistados, de uma boa prática de ensino estar aliada às vivências mais atualizadas do mercado de trabalho, remete à necessidade de se repensar tanto o conceito de ensino e aprendizagem, como o próprio conceito de currículo e dos projetos pedagógicos dos cursos<sup>32</sup>, para que estejam em consonância, com as práticas propostas.

---

verdade, ela se refere sempre a um **fazer** que requer um conjunto de **saberes** e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante se considerar o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis” (RIOS, 2008, p. 87 e 88). Para essa autora, o aprofundamento da discussão entre competência e qualidade define a competência como “uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades”, assim a competência na ação docente se configura em dimensões inter-relacionadas: técnica, estética, política e ética que se efetivam na práxis cotidiana, ultrapassando-se como “referências de caráter conceitual, construindo-se no movimento de uma cidadania democrática” (FERNANDES; GENRO, 2005 citado por RIOS, 2008, p. 88).

<sup>32</sup> O PPC – Projeto Pedagógico de Curso é o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso e apresenta características de um projeto, no qual devem ser definidos os seguintes componentes: Concepção, estrutura e procedimentos de avaliação do curso.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RUMOS DA PESQUISA

As partes conclusivas de uma pesquisa são sempre lineares pela perspectiva de que partem da análise de um sujeito afetado o tempo todo, por suas próprias concepções e sua subjetividade, mas também sinalizam novos aprendizados ao seu final.

Pode-se pensar que o ensino superior passa por um momento bastante complexo e que marca sua reconfiguração na atualidade. Cunha (2005, p. 33) lembra que muitos fatores interferem na mudança da universidade:

[...] o clima institucional vivido, o momento político-econômico do país, o nível de organização e pressão da sociedade civil, a estrutura interna de poder, a legitimidade organizacional, o engajamento e articulação dos alunos, enfim toda a gama de fatores que, num jogo intrincado de relações, estimulam certos comportamentos e inibem outros.

Tamanha mudança e reconfiguração apontam a necessidade de uma nova identidade e novos compromissos, que implicam fundamentalmente a figura do professor, por ser ele um elemento significativo e que concretiza a prática pedagógica, dentro da estrutura acadêmica.

Com relação à pesquisa, os professores entrevistados, de modo geral, desconhecem as concepções de ensino e aprendizagem apresentadas no Projeto Pedagógico da instituição e operam a partir de uma matriz bastante significativa para validar (ou não) suas práticas em sala de aula, que é o da avaliação institucional<sup>33</sup> feita pelos alunos e de acesso aos professores ao final de cada semestre.

A ideia que perpassa a prática dos professores é que, de forma autônoma e particular, o sentido e o significado de boas práticas de ensino está atrelado ao *feedback* que recebem, as relações que estabelecem em sala de aula e ao quanto ele apropria esse aluno das práticas do mercado de trabalho, na área específica em que vai atuar, considerando-se que a ideia valorativa – do que é ser boa – é sempre referenciada em um tempo e lugar.

---

<sup>33</sup> A avaliação feita pela universidade ocorre ao final de cada semestre e é optativa à participação do aluno. Porém, de acordo com os relatórios apresentados pela Comissão de Avaliação da Universidade, no exercício de se estimular a participação dos alunos nos processos de avaliação, foram pensadas uma série de ações, que têm como resultado elevado, de forma bastante significativa a aderência dos alunos ao processo, chegando a atingir no semestre de 2015/1, o percentual de mais de 70% de participação.

Por exemplo, o professor que tem um bom relacionamento em sala de aula com os alunos e recebe um bom *feedback* nesse sentido a partir das avaliações de seus gestores, ou através da avaliação dos alunos, acredita que esse bom relacionamento seja a premissa principal de uma boa prática e do que é ser um bom professor, principalmente porque, em se tratando do grupo pesquisado, não tiveram experiências anteriores como professores e tem ali a primeira oportunidade.

No retorno da avaliação do aluno, o professor se vê numa emergência de construção de novos saberes, de novas práticas e, à medida que essas práticas são respaldadas pelos alunos e se mostram assertivas, ele vai incorporando-a no seu modo de “dar aula”, na sua prática, e isso fica caracterizado para esse professor como sendo uma boa prática de ensino.

Essa concepção contrária, muitas vezes, a própria experiência dele como aluno da graduação que foi e é nessa inter-relação que ele propõe nas suas aulas, que ele contraria a premissa na qual ele, como aluno, foi ensinado, cuja função docente resumia-se a ensinar um certo corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura e de que esse seria o trabalho do professor.

Sobre isso, Cunha (2008, p. 15) coloca que

O elemento fundamental do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos, a aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer. O conhecimento – tido como puro reflexo dos objetos – se organiza sem a mediação dos sujeitos. Para tal profissionalidade, as características do trabalho docente também são tributárias da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação [...].

Da mesma forma, observa-se que o significado de uma boa prática de ensino também pode estar permeado pelas boas experiências desses professores enquanto alunos, como apresenta o estudo sobre o Bom Professor (CUNHA, 1989, p. 160) quando diz que:

[...] É de sua história enquanto aluno que os professores reconhecem ter maior influência. Em muitos casos essa influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas e, em outras, há um esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores considerados negativamente.

Observa-se igualmente uma quebra de paradigmas, quando um professor responde sobre considerar que ele tenha uma boa prática de ensino: “Quando eu volto pra casa, fico pensando se aquela foi uma boa aula, se os alunos aprenderam, se eu fui um bom professor [...] é porque eu quero que os alunos aprendam, que ele pergunte, responda, eu quero essa conexão”. Essa situação de conflito com a prática que realiza indica uma quebra de paradigma importante, que é o da preocupação com a aprendizagem do aluno para além de ser um mero espectador do processo de ensino.

Percebe-se na fala desse professor a preocupação com o espaço de protagonismo desse aluno e na forma dele atribuir significado aos conteúdos e isso representa uma quebra de paradigma, na ideia de uma aula estática e sem movimento.

O protagonismo assume, por fim, importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Resignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição experiencial (CUNHA, 2008).

Por outro lado, alicerçada nas práticas que ainda exerce dentro dos espaços de trabalho específico, os professores que conferem a uma boa prática de ensino as relações que faz, em sala de aula, com o mercado de trabalho, estão tomados pela própria condição de estarem intrinsecamente voltados ao mercado, por atuarem na área.

Cunha (2005, p. 53) auxilia no processo de análise quando coloca que:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são componentes-chave na explicação do desempenho do professor. O conjunto de valores e crenças que dão escopo à performance dos docentes são fruto de sua história e de suas experiências de vida dão contorno ao seu desempenho.

Nesse momento, porém, o conhecimento acerca do Projeto Pedagógico da instituição poderia favorecer o entendimento desse professor, das premissas que a própria instituição de ensino adota com relação a isso, quando o próprio documento cita a importância do desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, dentro de sua concepção de ensino, conforme consta:

Quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do profissional, e não mais relativo ao saber fazer, cada vez menos necessário. Ao contrário, a crescente complexificação dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica, passam a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (PDI 2016-2020).

Então, respondendo ao problema desta pesquisa, o significado que o professor dá ao conceito de boas práticas reflete-se na prática desse professor no momento em que ele reproduz aquilo que considera assertivo e que é bastante particular, pela sua experiência na área específica, que faz com que ele ensine aquilo que ele considera importante que o aluno aprenda, pela avaliação que recebe dos alunos – ou seja, se a avaliação é positiva, significa que ele é um bom professor – e por sua própria concepção do que seja aprender e ensinar.

Essas conclusões apontam um outro significado importante na prática docente, que é o sentido e a necessidade da reflexão sobre a ação.

É necessário que o professor perceba que, enquanto sujeito capaz de formar a si mesmo continuamente, o processo de ação-reflexão-ação precisa estar alicerçado em uma constante vigilância epistemológica, permitindo-se reavaliar ideias e concepções.

Nesta perspectiva, pensando nas possibilidades e na riqueza desta prática de “ação-reflexão-ação”, destaca-se a necessidade de cultivá-la, a fim de que se torne realidade e que, ao refletir, se adapte inclusive a “forma” da reflexão de acordo com o tempo e lugar em que se está inserido, lançando mão de diversas estratégias para

colocar em prática este exercício da reflexão na sua atuação docente, numa perspectiva dialética.

Esse tempo e lugar encontra ancoragem no próprio Projeto Pedagógico da instituição, que vai apresentar a concepção política, filosófica e teórico-metodológica que norteará as práticas acadêmicas da IES e que precisa ser apresentado e dinamizado, nos próprios espaços de formação docente, área em que atuo na Universidade.

A formação inicial e continuada de docentes precisa ser um espaço de interlocução desses saberes, por intermédio da Pedagogia Universitária<sup>34</sup>, tão bem caracterizada nas palavras de Lucarelli (2000, p. 36), quando diz que a pedagogia universitária é um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.

A ideia da formação continuada de docentes constitui-se como elemento basilar da pedagogia universitária, na medida em que se consolida a partir da articulação entre modos de ensinar e de aprender, permitindo aos atores desse processo intercambiarem essas funções, tendo o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa (ISAIA in MOROSINI *et al.*, 2006) como condição para o desenvolvimento e concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional. Essa condição implica a possibilidade do docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de constituir-se, tanto em termos de conhecimentos específicos, quanto pedagógicos e experienciais.

Assim, as práticas de “ação-reflexão-ação”, proporcionadas nos espaços e momentos de formação, estarão em consonância com as próprias políticas de ensino da instituição pesquisada, quando têm em um de seus objetivos:

---

<sup>34</sup> Pedagogia Universitária: campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior. Notas: reconhece-se, no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é um espaço de “conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (LUCARELLI, 2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processo vividos no âmbito acadêmico. (CUNHA in MOROSINI *et.al.*, 2006).

Promover a formação pedagógica dos docentes, garantindo a manutenção de um espaço sistemático e permanente de discussão acerca das relações estabelecidas entre o que preconiza o PPI e as práticas pedagógicas dos professores (PDI, 2016-2020).

Por fim, acredita-se que esta pesquisa possa auxiliar os debates em torno das temáticas que envolvem o ensino superior, a formação de professores, as práticas de sala de aula e dos grandes desafios acerca das perspectivas atuais da educação e, por consequência, da Universidade.

Não se pretende aqui dar respostas definitivas ou apresentar proposições incontestes, mas colaborar com o debate, pensar a sala de aula como um espaço de produção de sentidos significados e de dinâmicas de vida.

Há, ainda, muito a se fazer, a se produzir, a se estudar, a se constatar, a se colaborar, a se experienciar e experimentar. O professor, em seu universo subjetivo e complexo, é desafiado constantemente em suas competências, encontrando-se muitas vezes solitário na arte que anuncia, solidão essa necessária à tomada de consciência de que ser professor é definitivamente um ofício.

O exercício de qualquer ofício, nesse sentido, pressupõe que o seu realizador domine os processos que lhe são inerentes e seja capaz de executá-los de maneira a observar como cada momento, cada detalhe, por diminuto que seja, cada gesto, ainda que automático, resulta de uma unidade em que os fragmentos só justificam sua existência por fazerem parte do todo.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 137-142.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-38.

ALTBACH, P.G; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. Trends in global higher education: Tracking an academic revolution: report prepared for the UNESCO 2009 **World Conference on Higher Education**. Paris: UNESCO, 2009.

AMARO, Inês; BALBINOT, Gustavo. Ensino superior, governança e sustentabilidade: novos desafios para a gestão. In: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Barboza. **Qualidade da Educação Superior: Avaliação e implicações para o futuro da universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Série: Qualidade de Educação Superior. v. 6.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAUJO, R. M. de L. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATES, Tony. Más allá del teclado. In: EPPER, Rhonda; BATES, Tony (Coords.). **Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología: buenas prácticas de instituciones líderes**. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 26 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. [Revogado pelo Decreto nº 5.773, de 2006]. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3860.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2016.

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

CAMURRA, Luciana. **Escola Pública:** Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito à Educação. Novembro de 2008, UNIOESTE, Campos Cascavel. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf>. Acesso em 16/09/2015.

CASANOVA, M. A. **Diseño curricular e innovación educativa.** Madrid: La Muralla, 2006.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **O que é a CEPAL.** Disponível em: < <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

CORDEIRO, J. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2007.

COSSIO, Maria de Fátima. **Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária.** Um estudo sobre as IES comunitárias do RS. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

COVINGTON, M. V. Self-worth theory goes to college or do our motivation theories motivate? In: McINERNEY, D. M.; VAN ETEN, S. (Ed.) **Big theories revisited.** Greenwich: Information Age Publishing, 2004, Cap.5, p. 91-114.

CUNHA, L. A. **A Universidade Crítica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula Universitária: Inovação e pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. **Universidade Futurante:** Produção do Ensino e Inovação. Campinas: Papirus, 2002, p. 79-93.

\_\_\_\_\_. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação.** Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3(54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática.** 18. ed. Campinas: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário:** na transição de paradigmas. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2005.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e ensino de graduação: O desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 109-124.

DIAS SOBRINHO, José. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. **Universidade e Sociedade**: Revista da ANDES, n.7, 1994.

Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. **Universidade e Sociedade**: Revista da ANDES, n.7, 1994.

\_\_\_\_\_. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DUBET, François. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 22-70, 2012.

ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa; FELICETTI, Vera Lucia. Educação superior e aprendizagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

ENQUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza**, II. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós, 1984, p. 195-299.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 13, núm. 3, pp. 107-141, 2009.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 27, n. 2, p. 247-259, Jul./Dez. 2001.

FÁVERO, M.L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Maio/Jun. 2006.

FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona. Octaedro. 2002.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane. Imagens de sedução na pedagogia. A sedução como estratégia profissional. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, no 66, Abril/1999. p. 13-54.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.35, n.2, mar./abr., 1995, p.57-63.

GOERGEN, P. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In.: SOBRINHO, J.D.; RISTOFF, D. (orgs.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **Ação docente: educação profissional**. São Paulo: Senac, 2007.

GUNI – Global University Network for Innovation. **Educação Superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Tradução de Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: MEC, 2000.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**. Porto: Edições ASA, 1998.

HORTALE, V.A.; MORA, J.G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 937- 960, out. 2004. (Número Especial).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, A. (Org) **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

IGLESIAS, R.C. El nuevo papel de la Educación Superior In: MANJÓN, J.V.G. **Hacia el espacio europeo de educación superior**, La Coruña: Netbiblo, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Institucional**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/institucional>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2005**. Brasília: INEP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Enem**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sinaes**. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes> >. Acesso em: 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Matrículas no ensino superior crescem 3,8%**. Publicado em: 09 de Setembro de 2014. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/visualizar/>-

/asset\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 26 abr. 2015.

\_\_\_\_\_; MEC. **Sinopses estatísticas da educação superior**. Brasília: INEP, 1991-2012.

ISAIA, S. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001. p. 35-60.

\_\_\_\_\_; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, 2008.

KUENZER, Acácia. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p. 17-27, jan./abr. 2003.

KÜLLER, Ana Luiza Marino. **Inovação na Educação Superior: Reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular**. 2010. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

JORGE, Leila. **Inovação curricular: além da mudança dos conteúdos**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1996.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA L. C.; AZEVEDO M. L. N. de; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. In: **Revista de Avaliação do Ensino Superior**, v. 13, n. 1; Sorocaba: Avaliação (Campinas-Sorocaba), 2008.

LUCARELLI, Elisa (comp.). **El asesor pedagógico em la universidad**. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires, Piados, 2000.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**. A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. Dimensões básicas para se pensar em um redesenho curricular. In: **Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares**, 4, 2008, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. Mimeo, 2008.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Avaliação externa de instituições de educação superior**: Diretrizes e Instrumento. Brasília: MEC/CONAES/INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reuni**. Disponível em: < [www.reuni.mec.gov.br](http://www.reuni.mec.gov.br) >. Acesso em: 12 nov. 2014.

MELLO, E.; SERAFINI, O. O Perfil do administrador escolar: necessidade ou Inutilidade? In: ADMINISTRAÇÃO da Educação: questões e reflexões. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE-UFES. 1997.

MENDONÇA, A.W.P.C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, Maio/Ago. 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MINOGUE, K. R. **O conceito de universidade**. Brasília: Ed. UnB, 1981.

MORAIS, R. **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas/SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, J. M. O desenvolvimento profissional dos professores: análise multivariada das preocupações docentes em diferentes momentos da carreira. **Revista portuguesa de Pedagogia**, ano 37, n. 3, p. 135-159, 2002.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino Superior num mundo globalizado. **Educação & Sociedade**. Campinas. vol. 30. n. 106, p. 37-62. jan./abr. 2009.

MOROSINI, Marília; *et al.* (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_; Internacionalização da educação superior e qualidade.

In: AUDY, Jorge Luis; MOROSINI, Marília. **Inovação e qualidade na universidade/ Innovation and quality in the university**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. Qualidade na educação superior: Tendências do século. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: FCC, v. 20, no, 43, maio/agosto de 2009, p.165 - 186.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: **Educação & Sociedade**. ano XXII. n. 74. Abril/2001.

OFFE, C. *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. Madrid: Alanza Editorial, 1990.

OLIVEN, A.C. A marca da origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, Rio Grande do Sul, vol. 35, n. 125, p. 111-135, Maio/Ago. 2005.

PACHECO, J. A. Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, 22(1), pp. 105-143, 2009.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Ática: 1990.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, M.L.B. **Ensino superior: da ruptura à inovação**. Lisboa: Universidade Católica, 2007.

PROJETO Pedagógico Institucional - PPI 2016-2020. Novo Hamburgo, 2016.

PORTAL BRASIL. Disponível em: <[www.portalbrasil.gov.br](http://www.portalbrasil.gov.br)>. Acesso em: 12 nov. 2014.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025**. Uma Abordagem Exploratória. Brasília, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

RAUBER, P. A universidade no Brasil: origem e trajetória. In: **Metodologia do Ensino Superior**. Dourados: Unigran, 2008, p. 51-74.

RICHARDSON, Robert Jarry; *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

RISTOFF, Dilvo I. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil. 2014

\_\_\_\_\_. GIOLO, Jaime (Orgs.). **Educação Superior Brasileira 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: Novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (orgs.) **Qualidade da educação superior: A universidade como lugar de formação**. Serie da qualidade da educação superior. Observatório da Educação Capes/Inep. Volume 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

RUÍZ IGLESIAS, Magalys. **Enseñar en Términos de Competencias**. México: Trillas, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALINAS, Jesús. Los recursos didácticos y la innovación educativa. **Comunicación y Pedagogía**, Barcelona, v. 200, p. 36-39, 2004.

SANFELICE, J. L. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, Maio/Ago. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática da universidade. In: SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, 2008.

Disponível em: <

<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SANTOS, L. L. C. P. A formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez. 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000.

SOMBRA, Severino. **Definição de universidade**. Rio de Janeiro: Fundação Educacional Severino Sombra, 1992.

STAKE, R.E. Case studies. In DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. (eds.) **Handbook of qualitative research**. Sage: Thousands Oaks, 1998.

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

\_\_\_\_\_; LESSARD, M. C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TOBÓN, S. La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En E. J. Cabrera (Ed.) **Las competencias en educación básica**: un cambio hacia la reforma. México: Secretaría de Educación Pública, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999a.

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

\_\_\_\_\_. **Towards Knowledge Societies**. Paris: Unesco, 2005.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

VALLAEYS, F. Responsabilidade social universitária: responsabilidade social em geral. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior, Brasília, DF, ano 24, n. 26, p. 37-38, jun. 2006.

VASQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008.

VILALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: NOVAIS Fernando A. (Coordenador geral da coleção); SOUZA, Laura de Mello e (organizadora de volume). **História da vida privada no Brasil**, 1: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

ZUIN, V.G.; FARIAS, C.R.; FREITAS, D. A ambientalização curricular na formação inicial de professores de Química: considerações sobre uma experiência brasileira. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Através deste termo, autorizo a doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Cristiane Ramos Vieira, a utilizar, para fins acadêmicos, as falas e impressões enunciadas por mim no grupo de discussão a ser realizado neste dia.

Tenho ciência de que os dados obtidos junto a esta pesquisa, tal como o nome dos entrevistados e suas instituições de origem, não serão publicados e que os mesmos serão utilizados apenas para fins de análises da tese da doutoranda acima mencionada.

Porto Alegre, 15 de março de 2015.

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – Entrevistas Semiestruturadas****PERGUNTA 1****Conheces o Projeto Pedagógico da instituição?****PERGUNTA 2****Sabes para que ele serve? Como ele é elaborado?****PERGUNTA 3****Conhecer ou não conhecer o PPI faz diferença na tua prática como professor?****PERGUNTA 4****Tu conheces o Programa de Formação Inicial e Continuada de Docentes da instituição? Participaste de alguma atividade?****PERGUNTA 5****Tu achas que as atividades desenvolvidas nesse programa podem ser significativas para a tua prática?****PERGUNTA 6****Já ouviste falar em ‘boas práticas de ensino’?****PERGUNTA 7****O que tu consideras que seja uma ‘boa prática de ensino’ na tua área?****PERGUNTA 8****O que tu achas que é necessário ser/fazer pra ser considerado um professor que tem boas práticas de ensino?****PERGUNTA 9****Tu consideras que esse conceito de boas práticas se aplicam as tuas aulas? Por quê?**