

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
IFSP – CAMPUS SÃO PAULO**

JANAINA LOPES MOREIRA

**A PESQUISA CIENTÍFICA E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

SÃO PAULO

2015

JANAINA LOPES MOREIRA

A PESQUISA CIENTÍFICA E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Monografia apresentada ao Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Formação de professores – Ênfase no Magistério Superior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, como pré-requisito para a obtenção do Certificado de Especialista.

Orientador: Prof. Me. Hamilton Harley de Carvalho Silva

SÃO PAULO

2015

Ficha Catalográfica

Elaborada pela Biblioteca do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFSP - Campus São Paulo

M837p Moreira, Janaina Lopes.

A pesquisa científica e a docência no ensino superior:
possibilidades e limites da prática pedagógica / Janaina Lopes Moreira.

São Paulo: [s.n.], 2015.

53 f.: il.

Orientador: Prof. Me.Hamilton Harley de Carvalho Silva.

Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de
Professores com Ênfase no Magistério Superior) - Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2015.

1. Pesquisa 2. Prática pedagógica 3. Formação de
professores do ensino superior I. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título

CDU 370.0

JANAINA LOPES MOREIRA

A pesquisa científica e a docência no ensino superior: possibilidades e limites da prática pedagógica

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Hamilton Harley de Carvalho Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP – Campus São Paulo

Profa. Dra. Alda Roberta Torres
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP – Campus São Paulo

Profa. Ma. Raquel Souza
Universidade de São Paulo – USP

São Paulo, 18 de junho de 2015.

*Dedico este trabalho a todos os profissionais
da educação.*

AGRADECIMENTOS

Agradecimento muito especial ao Mestre Hamilton Harley de Carvalho Silva por mostrar caminhos através de uma orientação esclarecedora, segura, inteligente e atual.

À amiga e professora Regina Célia Rodrigues Secio por todo incentivo que recebi.

Aos amigos e familiares que ofereceram apoio e compreensão durante o tempo dedicado ao estudo.

À equipe acadêmica do IFSP pela oportunidade valiosa de estudar a formação de professores com ênfase no magistério superior a partir de práticas reflexivas.

Aos professores deste Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em formação de professores – ênfase no magistério superior.

Aos amigos e colegas desta turma do Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em formação de professores.

E em especial, a Deus, em quem creio e tenho fé absoluta.

*Minha segurança se funda na convicção de
que sei algo e de que ignoro algo a que se
junta a certeza de que posso saber melhor o
que já sei e conhecer o que ainda não sei.*

*Minha segurança se alicerça no saber
confirmado pela própria experiência de que,
se minha inconclusão, de que sou consciente,
atesta, de um lado, minha ignorância, me
abre, de outro, o caminho para conhecer.*

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa surgiu da minha experiência como aluna no curso de pós-graduação *lato sensu* em formação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia – IFSP – Campus São Paulo, ênfase no magistério superior. Este curso possibilitou a apropriação crítica dos principais conceitos referentes à formação de professores, partindo da reflexão, questionamentos e desafios relacionados à docência no espaço acadêmico. Assim, os objetivos do trabalho estão pautados pela reflexão sobre o tema, e deste modo, direcionado a problematizações referentes ao campo educacional, tendo como foco a pesquisa acadêmica e a docência no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivo geral obter uma resposta para a seguinte questão norteadora que é o problema de pesquisa: Como e por que articular pesquisa e docência no ensino superior? Para isso, delimitamos alguns objetivos específicos para o desenvolvimento do trabalho: apresentar os determinantes históricos, sociais e políticos para discutir a prática científica e a formação do professor do ensino superior. Verificar quais são os desafios para uma ação docente de qualidade no campo científico. Identificar e analisar os possíveis caminhos teóricos e metodológicos do conhecimento científico para intervir no contexto do ensino superior possibilitando o desenvolvimento da pesquisa e reconhecer a noção de campo científico e a compreensão do *habitus* a partir do pensamento de Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: Pesquisa. Prática Pedagógica. Formação de Professores do Ensino Superior.

ABSTRACT

This research arose from my experience as a student in the course of post-graduation in teacher training at the Federal Institute of Education, Science and Technology – IFSP – Campus São Paulo, with emphasis on University Teaching. This course enabled the critical appropriation of the main concepts related to teacher training, based on the reflection, questions and challenges related to teaching in the academic area. Therefore, the paper objectives are guided by reflection on the subject, and thus, directed to problematizations for the educational field, focusing on academic research and teaching in higher education. This is a bibliographic research and has as main objective to obtain an answer to the main question which is the research problem: How and why joint research and teaching in higher education? And for this, we delimit the following specific objectives for the development of research: present the historical, social and political determinants to discuss scientific practice and the formation of the higher education teacher. Check which are the challenges for quality teaching activities in the scientific field. Identify and analyze the possible theoretical and methodological ways of scientific knowledge to intervene in the context of higher education enabling the development of research and recognize the scientific notion of field and understand the *habitus* from the thought of Pierre Bourdieu.

Keywords: Research. Teaching practice. Higher Education Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES/ SN – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior/ Sindicato Nacional

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAD – Conselho Nacional das Associações de Docentes

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituição de Educação Superior

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SESU – Secretaria de Educação Superior

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

URJ – Universidade do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| METODOLOGIA..... | 16 |
| CAPÍTULO I..... | 18 |
| 1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA MODALIDADE PARTICULAR?..... | 18 |
| CAPÍTULO II..... | 27 |
| 2 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL...27 | |
| CAPÍTULO III | 33 |
| 3 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: O TRIPÉ DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA ..33 | |
| CAPÍTULO IV | 38 |
| 4 RELAÇÕES ENTRE PESQUISA E DOCÊNCIA | 38 |
| CAPÍTULO V | 42 |
| 5 O CAMPO CIENTÍFICO COMO <i>LOCUS</i> DA FORMAÇÃO ACADÊMICA | 42 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 46 |
| REFERÊNCIAS | 48 |

INTRODUÇÃO

O Ser Professor constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do verdadeiro sentido que tem em sua vida o Ser Professor.

(Selma Garrido Pimenta)

Esta monografia busca apresentar a problemática da formação profissional do professor do ensino superior, considerando o surgimento e o desenvolvimento da universidade no Brasil. Como ponto de partida para esse debate, optamos por contextualizar historicamente algumas das tendências na política de formação de professores para o ensino superior, pesquisa e suas possíveis influências na ação e prática pedagógica. Além disso, buscamos estabelecer algumas relações do momento atual quanto às condições do exercício profissional resultantes de uma política de formação construída historicamente, ainda que constatada como insuficiente frente ao modelo de sociedade e de seus paradigmas emergentes. Desta forma, retomamos a importância da universidade em investir na formação, considerando o ensino, a pesquisa e a extensão, como elementos fundamentais para o desenvolvimento de um projeto pedagógico de qualidade.

Para orientar a pesquisa e a análise proposta neste trabalho, foi utilizado um embasamento teórico percorrendo as concepções de alguns pesquisadores nacionais e internacionais que manifestam, em alguma medida, preocupações e expressam reflexões acerca da ação docente e da prática pedagógica e científica no ensino superior. Assim sendo, apesar de reconhecer o volume de trabalho e de pesquisadores que se debruçam sobre essa temática, como já dissemos, pela natureza desta monografia, nos aproximaremos apenas de alguns deles como: Pierre Bourdieu, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Anastasiou, Donald Schön, Maria Isabel Cunha, Bernard Charlot, Antônio Joaquim Severino, dentre outros, que nos permitem melhor entender a problemática que envolve os desafios

vivenciados e enfrentados no decorrer da prática pedagógica e científica dos profissionais do ensino superior.

Esta pesquisa teve origem nos debates propostos e empreendidos pelo curso de pós-graduação com ênfase no magistério superior. Inicialmente a ideia original do projeto voltava-se para a realização de uma pesquisa empírica de base qualitativa que objetivava recolher, sistematizar e analisar as percepções dos docentes do ensino superior acerca da associação entre o fazer científico e o pedagógico. Entretanto, apesar dos esforços realizados para tornar efetiva a proposta inicial, o aparato burocrático relacionado às exigências de pesquisa constantes da Plataforma Brasil,¹ que no desempenho de suas atribuições autoriza (ou não) o empreendimento de pesquisas empíricas que envolvam seres humanos. Nesse sentido, o prazo para a elaboração do trabalho monográfico (como condição estrutural e objetiva do curso ao qual se vincula) não foi suficiente para o desenvolvimento do trabalho de campo. Por essas razões, portanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica como um caminho possível de debate e incursão na temática. Todavia, reconhecemos a importância da realização de pesquisas empíricas de maior envergadura, sobretudo, como fonte de levantamento e sistematização das percepções dos docentes de ensino superior sobre sua própria formação.

A minha experiência como aluna do curso de especialização com ênfase no magistério superior do Instituto Federal de São Paulo, possibilitou um processo formativo e reflexivo que foi além da aprendizagem de métodos e técnicas pedagógicas de ensino, incitando-me certa disposição para a pesquisa científica no interior do campo acadêmico, notadamente voltada para a busca de compreensão sobre como se desenvolve a prática pedagógica de professores de nível superior. Também por isso, neste estudo, temos como objetivo destacar a relevância da formação do professor e a importância do papel da docência científico-pedagógica.

Durante o curso e a elaboração da pesquisa que fundamenta este trabalho, tive a oportunidade de melhor compreender a importância que a docência no ensino superior tem na formação do conjunto de profissionais que constituem a dinâmica deste país. Nesse sentido, pude perceber, ainda que teoricamente, alguns dos limites e possibilidades na prática pedagógica desses professores, bem como a necessidade de um conhecimento com

¹ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pessoas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/plataformabrasil>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

consciência e responsabilidade social para exercer a profissão docente. Desta forma, este trabalho busca apresentar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica como um elemento fundamental para a ação docente, destacando a importância em conhecer e acompanhar as mudanças que ocorrem continuamente na área da educação.

Para atingir o objetivo proposto desta pesquisa sobre formação de professor para o ensino superior, julgamos pertinente encontrar algumas evidências para responder a questão que animou este trabalho: *como e por que articular pesquisa e docência no ensino superior?* Evidentemente, não esgotaremos neste trabalho as evidências que possam contribuir para a formulação de uma hipótese precisa. Pois, a problemática da pesquisa nos presta a um objetivo: delimitar o tema do trabalho e buscar pistas que possam nos ajudar a refletir sobre a docência no ensino superior, especificamente com o intuito de encontrar algumas possibilidades e limites nessa prática pedagógica.

Portanto, tendo como escolha a formação e a prática docente como categoria de pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho, consideramos, ainda, necessário refletir sobre o fazer do professor em relação ao campo científico. Assim como, pensar sobre quais condições de trabalho (favoráveis ou desfavoráveis) esse profissional está submerso, bem como a importância do seu papel na sociedade, sobretudo para a formação profissional dos estudantes que ocupam as cadeiras do ensino superior (seja essa formação mais técnica ou científica). Vale dizer que, de acordo com as tendências atuais na política de formação, incluindo também a evolução tecnológica e o fluxo de informações crescente, novos conhecimentos e novos saberes são exigidos (tanto de professores quanto de alunos), muitas vezes, para atender as exigências do mercado de trabalho.

Assim, reconhecemos a importância em compreender a necessidade de articulação da pesquisa na formação de professores, uma vez que essa permite a constante atualização dos saberes profissionais e a reflexão sobre estes saberes. Deste modo, a relevância deste estudo caracteriza-se também pela intenção em contribuir para uma reflexão crítica sobre a profissão docente, estabelecendo com isso orientações que possam auxiliar também na formação pedagógica. Assim, reconhecemos a possibilidade e a importância de aprender a problematizar e investigar a própria prática; o que implica no desenvolvimento de atividades que tenham como base a pesquisa, para favorecer a formação de um professor reflexivo.

É perceptível que a atividade docente configura-se em uma prática social a partir de atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida e de formação dos professores. Neste sentido, podemos afirmar ainda, que tal atividade é bastante influenciada pela cultura das instituições onde se realiza, ou

seja, além das condições objetivas que estruturam a prática docente em âmbito macrossocial (a exemplo das políticas de formação) as condições objetivas das instituições em que cada docente ocupa uma dada posição (planos de carreira, salários, disponibilidades de recursos, distribuição de carga didática), também, são fundamentais para o desenho de limites e possibilidades de sua atuação.

A partir desta pesquisa bibliográfica, objetivamos ressaltar que a trajetória da educação superior no Brasil não pode ser analisada sem considerar sua relação com o desenvolvimento sócio-histórico brasileiro e nesta perspectiva, tal história é marcada pelo elitismo e pela exclusão, com implicações semelhantes em nossa educação e conseqüentemente no ensino superior. Contudo, a prática docente pode se tornar um *lócus* de formação e produção de saberes.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na elaboração deste trabalho monográfico fundamenta-se em pesquisa bibliográfica. Evidentemente poderíamos nos voltar para o trabalho empírico, vale dizer que essa era a perspectiva inicial para o desenvolvimento desse trabalho, entretanto, dado a natureza desta monografia e as dificuldades impostas para o desenvolvimento de trabalhos de base empírica, optamos pela pesquisa bibliográfica, pois

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2002, p. 45).

Nesse sentido, um conjunto de obras e autores, ainda que diminuto para um empreendimento científico (contudo adequado para um trabalho monográfico dessa natureza), foram consultados e partes de suas obras citadas a fim de estabelecer a fundamentação teórica que orienta as análises preliminares contidas neste trabalho. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do estudo de livros, dissertações, teses, e artigos relacionados ao tema central da pesquisa, tais como: História das universidades no Brasil, estrutura atual do sistema de ensino superior, políticas de formação, concepção de educação e de seu papel na sociedade, contemplando o saber científico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação de professores.

O presente trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo abordamos o período inicial do Ensino Superior no Brasil e buscamos demonstrar algumas das ações desenvolvidas no campo educacional, de acordo com o contexto histórico e político do “surgimento da universidade”. Desse modo, retomamos no segundo capítulo as políticas de educação no Brasil voltadas para o ensino superior com o propósito de buscar relações entre as políticas educacionais e a constituição de parte da estrutura do campo acadêmico no país. Tanto no primeiro quanto no segundo capítulo, temos o objetivo de apresentar os determinantes históricos, sociais e políticos para discutir a prática científica e a formação do professor do ensino superior. No terceiro capítulo, temos o objetivo de verificar quais são os desafios para uma ação docente de qualidade no campo científico. Para isso, discutimos as continuidades e mudanças ocorridas em relação ao período anterior, com foco no ensino, pesquisa e extensão: o tripé da formação universitária. No quarto capítulo, tratamos das

relações entre ensino e pesquisa, desenvolvidas no campo científico, destacando a formação reflexiva do professor nesse contexto. Assim, buscamos analisar a docência no ensino superior e sua relação com a pesquisa, bem como, as ações relacionadas às políticas de educação superior, incluindo limites e possibilidades no âmbito educacional com o objetivo de identificar e analisar os possíveis caminhos teóricos e metodológicos do conhecimento científico para intervir no contexto do ensino superior possibilitando o desenvolvimento da pesquisa. No quinto capítulo, tratamos dos desafios do campo científico como *locus* da formação acadêmica, destacando também a formação do professor nesse contexto. Assim como, tratamos dos desafios enfrentados nessa esfera e interesses do campo com o objetivo de reconhecer a noção de campo científico e a compreensão do *habitus* a partir do pensamento de Pierre Bourdieu.

CAPÍTULO I

1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA MODALIDADE PARTICULAR?

Este capítulo apresenta os pressupostos históricos que fundamenta o panorama do ensino superior no Brasil, retomando o contexto de surgimento da Universidade em nosso país; reconhecendo que ela é fruto de uma história mais ampla que tem parte de sua origem na Europa.

Para Trindade (2000), numa retrospectiva da instituição universitária, é possível identificar quatro principais períodos.

O primeiro período vai do século XII até o Renascimento e pode ser caracterizado como o período da “invenção” da universidade ainda em plena Idade Média na qual se constituiu os primórdios do “modelo da universidade tradicional”, sobretudo, a partir das experiências precursoras de Paris (França) e Bolonha (Itália), bem como de sua implantação no território europeu sob a proteção da Igreja. O segundo período refere-se ao século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma protestante. O terceiro período a partir do século XVII é marcado pelas descobertas científicas em vários campos do saber, e pelo Iluminismo do século XVIII, época em que a universidade começou a institucionalizar a ciência como uma das únicas fontes de razão e verdade. O quarto e último período no século XIX, caracterizado pela implantação da universidade estatal moderna. Essa etapa, que se desdobra até os dias atuais, introduz uma nova relação entre Estado e Universidade.

Essa recuperação histórica, ainda que panorâmica e parcial, nos ajuda a compreender a universidade como uma instituição que, apesar de certa autonomia científica, está diretamente submetida aos interesses políticos e ideológicos mais amplos, uma vez que ela se vincula a um modelo de sociedade e de pensamento. Esses fatos nos fazem refletir não só sobre a capacidade da universidade em orientar a formação de uma dada sociedade, mas também sobre o papel que essa sociedade exerce sobre ela. Nesse sentido, podemos dizer que a universidade, na busca da verdade científica supostamente desinteressada, está também pronta a responder aos interesses do campo econômico e político.

A história da universidade no Brasil, por sua vez, limitou-se, ao último período esboçado por Trindade, dado o caráter recente de sua implantação. Em linhas gerais, podemos afirmar que a história do ensino superior no Brasil, apesar da forte influência do renascimento europeu e de sua concepção de universidade, está fortemente vinculada ao surgimento e consolidação do Estado brasileiro. Por essa razão, os avanços no tocante ao surgimento e a expansão do ensino superior no Brasil estiveram (e ainda estão) orientados pelo modelo político e econômico vigente.

De acordo com a trajetória histórica do ensino superior no Brasil as primeiras experiências dessa modalidade de ensino só ocorreram 308 anos depois da chegada dos colonizadores, pois

[...] a criação de cursos superiores no país ocorreu somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. Estes se caracterizavam por duas tendências marcantes: cursos isolados – não universitário – e uma preocupação basicamente profissionalizante (MOROSINI, 2005, p. 20).

Em outras palavras a universidade brasileira decorreu de uma mudança na estrutura política que aqui se instaurou com a vinda da Coroa Portuguesa e foi determinada pelos interesses da elite que aqui aportou com D. João VI. Nesse período, foram fundadas, em detrimento da criação de uma universidade, as primeiras escolas superiores, com o objetivo de atender aos interesses da Coroa Portuguesa.

Nesse sentido, a primeira e principal ideia adotada para o ensino superior brasileiro, desde a chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro, foi a recusa da criação de uma universidade, havendo a fundação de faculdades isoladas. Essa posição foi assumida por muitos governantes brasileiros, fazendo com que a Assembléia Geral Legislativa deixasse de aprovar 42 projetos de criação de uma universidade no período imperial (CUNHA, 1986A, p. 137).

Para Helena Sampaio, o modelo de formação profissional nesse período teve em sua origem duas influências: o pragmatismo, que orientava o projeto de modernização de Portugal, e o modelo napoleônico, que separava o ensino da pesquisa científica, pois “no Brasil, a criação de instituições de ensino superior segundo este modelo, buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas” (Sampaio, 1991, p. 02). Com isto foram criadas as escolas de Medicina, Engenharia e mais tarde, de Direito, que se constituíam nas pioneiras para a formação do sistema de ensino superior brasileiro. Segundo Sampaio (1991), esse sistema, no período de

1808 a 1899, período da chegada da Coroa Portuguesa até a Proclamação da República, se desenvolveu lentamente, voltado para o ensino que dava direito a uma pequena elite de ocupar posições privilegiadas no mercado de trabalho e assegurar prestígio social (Sampaio, 1991, p. 03). Vale dizer que a elite intelectual brasileira nesse período era formada, sobretudo, por jovens das camadas mais altas da sociedade que, devido seu poder econômico e político, realizavam seus estudos superiores fora do país, notadamente, em Portugal e França.

A Universidade de Coimbra, nesse sentido foi um berço da intelectualidade brasileira que no dizer de Anísio Teixeira, foi a “primeira universidade”, pois nela se graduaram, em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os primeiros três séculos de nossa história, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil. (Teixeira, 1989)

A demora na constituição de uma universidade brasileira pode ser explicada por várias razões, desde a suposta dificuldade em constituir quadros de professores universitários interessados em trabalhar no país (uma visão mais conservadora) até a ideia de que não seria necessário constituir uma elite intelectual em um país que se prestava a ser apenas explorado em suas riquezas naturais. Dentre elas, a que nos parece mais coerente trata do desenho e interesse de continuidade da dependência cultural e política da colônia, pois esse atraso se explica pela conveniência para a Coroa Portuguesa, em manter o controle centralizado do ensino superior, representado principalmente pela Universidade de Coimbra, a qual passou a ter papel primordial na formação das elites culturais da colônia, garantindo formação alinhada às suas ideologias.

É importante observar também que a partir do contexto econômico e político vigente na época, o modelo agro-exportador que caracterizava o nosso país, não seriam necessários tantos profissionais com formação de nível superior. Vê-se, portanto, que a história da universidade e do ensino superior no Brasil, inicialmente, está fortemente alinhada aos interesses de desenvolvimento social, político e econômico externo ao país.

Apesar da existência de cursos voltados para as áreas de medicina, direito, engenharia e as carreiras militares (destinados, sem dúvida, para o conforto e proteção da Coroa Portuguesa), podemos dizer que a primeira universidade brasileira foi criada apenas em 1920, data próxima das comemorações do Centenário da Independência (1922), como resultado do Decreto nº 14.343 que permitiu à Universidade do Rio de Janeiro reunir, administrativamente, faculdades profissionais pré-existentes.

Vale dizer que essa reunião administrativa, apesar de apresentar um avanço para a consolidação da universidade brasileira não se configurou na implementação do modelo que conhecemos atualmente. Contudo, ofereceu uma alternativa universitária mais voltada ao

ensino do que à pesquisa, de caráter elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades. Comentava-se, à época, que uma das razões da criação dessa Universidade, localizada na capital do país, devia-se à visita que o Rei da Bélgica empreenderia ao Brasil, por ocasião dos festejos do Centenário da Independência, havendo interesse político em outorgar-lhe o título de Doutor Honoris Causa². O Brasil, no entanto, continuou carecendo de uma instituição apropriada, ou seja, uma universidade. (FAVERO, 1980, p. 45).

Ainda de acordo com Fávero (1980), podemos entender que a criação da universidade brasileira é caracterizada pela forte influência francesa sobre a concepção organizacional (institucional) da educação superior. Isto porque o modelo napoleônico de universidade, caracterizado por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal, marcou profundamente a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Além disso, podemos citar como exemplo as primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – caracterizadas como independentes umas das outras, distribuídas em cidades importantes (assinaladas pela presença das elites econômicas e políticas) e que também possuíam uma orientação profissional bastante elitista, seguindo o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Pois, tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, “lente proprietário”, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida.

Desta forma, o modelo francês da primeira metade do século XIX que influenciou o ensino superior no Brasil

[...] se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrada nos cursos/faculdades [...]. Do ponto de vista metodológico, entretanto, a maneira como se efetiva a relação professor/aluno/conhecimento para um ensino eminentemente profissionalizante, centrado no professor repassador e no estudo das obras clássicas de cada época – a aceitação passiva das atividades propostas, o papel da memorização do conteúdo [...], e a força da avaliação [...] – mantém e reforça elementos do ensino jesuítico [...] (CASTANHO, 2009, p. 61; 62; 63).

Para Darcy Ribeiro (1975), o padrão francês da universidade Napoleônica, ainda que não transplantado em sua totalidade, constituiu as bases da universidade brasileira: escolas

² **Doutor Honoris Causa** é o título atribuído à personalidade que se tenha distinguido pelo saber ou pela atuação em prol das artes, das ciências, da filosofia, das letras ou do melhor entendimento entre os povos. Disponível em: <www.UnB.br>. Acesso em: 10 abr. 2015.

autárquicas, supervalorização das ciências exatas, desvalorização das ciências humanas, departamentalização estanque dos cursos, currículos seriados e programas fechados, etc. Contudo, dos modelos de universidade instituídos a partir do século XVIII na Europa, o que mais se assemelha a concepção de universidade como formadora de elites dirigentes com base na constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central do ensino superior e com conseqüente ênfase na formação científica de cunho humanista, não pragmático, foi o modelo alemão³. Assim, ainda de acordo com a perspectiva histórica de criação da universidade no Brasil, data da primeira metade do século XIX o surgimento dos dois modelos distintos de ensino superior – o alemão e o francês – que tiveram uma influência significativa sobre a concepção e a estrutura inicial do ensino superior no Brasil.

Neste contexto, e a partir da criação de outras instituições universitárias, como foi o caso das “universidades privadas efêmeras, tais como a de Manaus, surgida em 1909 e extinta em 1926, a de São Paulo, originada em 1911 e extinta em 1917 e a do Paraná, criada em 1912 e extinta em 1915” (CUNHA, 1986B) os debates sobre um novo modelo de universidade que integrasse as faculdades profissionais existentes e permitisse o desenvolvimento de estudos e de uma cultura nacional tomava cada vez mais espaço no cenário intelectual e político brasileiro. Em 1926, Fernando de Azevedo, um dos principais fundadores da Universidade de São Paulo, defendia a ideia de integração da instituição universitária, com ultrapassagem da mera formação especializada e profissional, através da criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ele denunciava a insuficiência das escolas profissionais, meras transmissoras de um saber não superior porque estritamente especializado e comprometido com aplicações imediatas. Defendia o cultivo de um saber capaz de contribuir para o progresso da nacionalidade em formação. Pois, somente uma universidade que cultivasse esses valores poderia ser eficaz na formação das novas elites dirigentes.

Na transição de uma sociedade oligárquica para urbano-industrial, redefiniram-se as estruturas de poder, e o esforço para a industrialização resultou em mudanças substantivas na educação. Foi criado o Ministério da Educação, em 1930; estruturou-se a universidade pela fusão de várias instituições isoladas de ensino superior; criou-se o sistema nacional de ensino, até então inexistente.

³ O modelo alemão de universidade, fortemente vinculado à construção do pensamento filosófico, influenciou a universidade e os modos de produção de conhecimento em todo o mundo, inclusive a francesa. Tal modelo, entre tantas coisas, buscava a valorização da pesquisa, sobretudo empírica, na construção de metodologias científicas que buscassem a compreensão das formas de agrupamentos humanos nas cidades e sua complexa relação com o desenvolvimento industrial e cultural.

Assim, a Universidade de São Paulo – USP, criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior, porque na sua origem difundiram novos padrões de ensino, incluindo a pesquisa e formando as novas gerações de cientistas sociais no Brasil. Entre os componentes que tiveram papel de destaque como fundadores e idealizadores, podemos citar: Júlio de Mesquita Filho, Armando de Salles Oliveira e Fernando de Azevedo. Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. Vale salientar, que a organização da USP foi marcada por características do modelo universitário alemão do século XIX.

Segundo Helena Sampaio,

[...] o modelo de universidade de pesquisa é institucionalizado parcialmente em algumas regiões do país, sendo a USP um exemplo que se consolida, a partir do apoio de setores produtivos do Estado de São Paulo, preocupados com a formação de novas elites na área econômica e na burocracia estatal (SAMPAIO, 1991, p. 40).

Desse modo, a industrialização e a urbanização no Brasil, ocorridas em meados da década de 1940, além dos interesses políticos vigentes, contribuíram para a participação do Estado como promotor e dirigente deste processo de institucionalização da universidade brasileira, ainda que, fortemente marcado pelo conservadorismo político, paternalismo e autoritarismo.

Com a deposição do presidente Getúlio Vargas, em outubro de 1945, e o fim do Estado Novo, o país entrou em uma nova fase de sua história. Inicia-se nesse período um movimento para repensar o que estava identificado com o regime autoritário até então vigente. Surge aí a chamada “redemocratização do país” na promulgação de uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946, que se caracterizou, de modo geral, pelo caráter liberal de seus enunciados, como se pode observar no capítulo “Da declaração de direitos” e especialmente no que trata “dos direitos e das garantias individuais”.

Em 1945, o Brasil possuía cinco universidades: a Universidade do Rio de Janeiro (ou do Brasil a partir de 1937); a Universidade de Minas Gerais; a Universidade do Rio Grande do Sul; a Universidade de São Paulo e, por fim, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1946). Essas cinco universidades são fruto das profundas alterações políticas e econômicas que haviam ocorrido na sociedade brasileira, notadamente entre os anos de 1930 a 1960. Como dissemos, uma das principais mudanças é caracterizada pelo processo de

industrialização e urbanização vividos no país, que deixa de ser (no âmbito econômico sobretudo) exclusivamente agro- exportador. Soma-se a isso as reformas administrativas que confirmam o país como uma federação, com certa autonomia dos estados, impulsionando, entre tantas coisas, o desenvolvimento de forma mais distribuída pelo território nacional. Esse fato contribuiu para o desenho de novas instituições de ensino universitário e:

No ano de 1954, o Brasil já contava com 16 universidades, sendo três em São Paulo, duas no Rio Grande do Sul, uma no Paraná, três em Pernambuco, uma na Bahia, três em Minas Gerais e três no Rio de Janeiro. Destas, cinco eram confessionais e onze mantidas pelos governos federal e estaduais, ou por ambos. Entre os anos de 1955 e 1964 foram criadas mais 21 universidades, sendo cinco católicas e 16 estaduais. Nesse período ocorre o processo de federalização do ensino superior (CUNHA, 1983, p. 50).

Nas duas décadas de 1950 - 1970 as universidades federais foram implantadas em todo o país, além de algumas estaduais, municipais e particulares, sendo que o “aumento” do ensino superior ocorreu efetivamente a partir dos anos 70. Nesse período, o desenvolvimento da indústria e do comércio fez com que houvesse a necessidade de qualificação da mão-de-obra para trabalhar nesses setores. E desse modo, o governo permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse diversos novos cursos.

Convém destacar também, que a partir de 1965 a influência norte-americana sobre a universidade brasileira se faz sentir de forma acentuada e esta concepção será amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 1968, que teve como princípio básico algumas diretrizes, embasadas em categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade, etc. Além disso, o modelo de instituições de ensino superior particulares no país passou a ser incentivado pelo conjunto de leis que favoreciam a abertura de novas instituições com capital privado. Isso porque o processo educacional foi associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em um custo e um benefício. Influenciando a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades brasileiras.

Por essas razões podemos dizer que, - o ensino superior em nosso país, desde seus primórdios, se ocupou principalmente da formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho, pois “se em tese, o capital cultural é um patrimônio acumulado pela humanidade, na prática ele está regido pelo interesse econômico e tem, na educação escolar e acadêmica, o seu principal agente de legitimação” Cunha (2005, p. 21).

O objetivo aqui, visto que já foram discutidas em linhas gerais algumas modificações na sociedade, é referenciar alguns dos determinantes políticos para a forma como se expandiu

o ensino superior no país. Portanto, conforme Helena Sampaio, no modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral (SAMPAIO, 1998).

Com base na influência americana na concepção universitária, o Brasil conta com o processo de democratização no ensino superior e a partir disso adota uma nova dinâmica no sistema de educação superior marcado por uma concepção mercadológica e utilitarista que pauta as políticas vigentes.

Percebe-se que as políticas e reformas do ensino superior empreendidas no Brasil do período colonial até a ditadura, não tiveram como eixo central as necessidades da maioria da população, mas sim os interesses dos grupos dominantes que constituíam as elites e as demandas de uma economia externa que passou de capitalista mercantil, para industrial e depois monopolista e financeiro.

É possível identificar nas estatísticas oficiais referentes aos estabelecimentos de ensino superior no País e suas matrículas situações claramente distintas entre o setor público e o privado, conforme a Tabela a seguir:

Tabela 1 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro 1933-2001

| Ano | Público | | Privado | | Total |
|------|---------|------|-----------|------|-----------|
| | Número | % | Número | % | Número |
| 1933 | 18.986 | 56,3 | 14.737 | 43,7 | 33.723 |
| 1945 | 21.307 | 52,0 | 19.968 | 48,0 | 40.975 |
| 1960 | 59.624 | 56,0 | 42.067 | 44,0 | 95.691 |
| 1965 | 182.696 | 56,2 | 142.386 | 43,8 | 352.096 |
| 1970 | 210.613 | 49,5 | 214.865 | 50,5 | 425.478 |
| 1980 | 492.232 | 35,7 | 885.054 | 64,3 | 1.377.286 |
| 1990 | 578.625 | 37,6 | 961.455 | 62,4 | 1.540.080 |
| 1995 | 700.540 | 39,8 | 1.059.163 | 60,2 | 1.759.703 |
| 2000 | 887.026 | 32,9 | 1.807.219 | 67,1 | 2.694.245 |
| 2001 | 939.225 | 31,0 | 2.091.529 | 69,0 | 3.039.754 |

Fonte: Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, MEC

A partir da observação dos dados, podemos verificar uma expressiva ampliação de vagas no setor privado que, em meados de 1960, com a contribuição da Reforma Universitária de 1968, superou a oferta pública, mantendo-se até os dias atuais como maior responsável pela certificação de nível superior.

Essa discussão remete a questões do âmbito das políticas internacionais e pode ser entendida a partir da consolidação do neoliberalismo no Brasil, que gerou a contraposição estatal/público versus privado/mercantil. De acordo com Sguissardi (2009), este debate gerou uma polarização entre a desqualificação do estatal e a supervalorização do privado. A educação privada, neste contexto, passa a ser vista como simples mercadoria. Os dados sobre a educação superior constantes dos censos oficiais de educação (INEP/MEC), a partir do ano de 1999, passam a diferenciar a categoria administrativa privada em: particular (com fins lucrativos), que são gerenciadas por grandes grupos internacionais, que tem ações na bolsa de valores, e as que vêm no lucro financeiro o seu maior objetivo, e comunitária, confessional e filantrópica (ou sem fins lucrativos).

Pode-se dizer que a Educação Superior Brasileira é marcada pela “hegemonia econômico- política do neoliberalismo e de sua expressão social-democrata, ou seja, a polarização entre a carência e o privilégio exprime a existência de uma sociedade na qual o espaço público não consegue instituir-se” (CHAUI, 2001, p. 13).

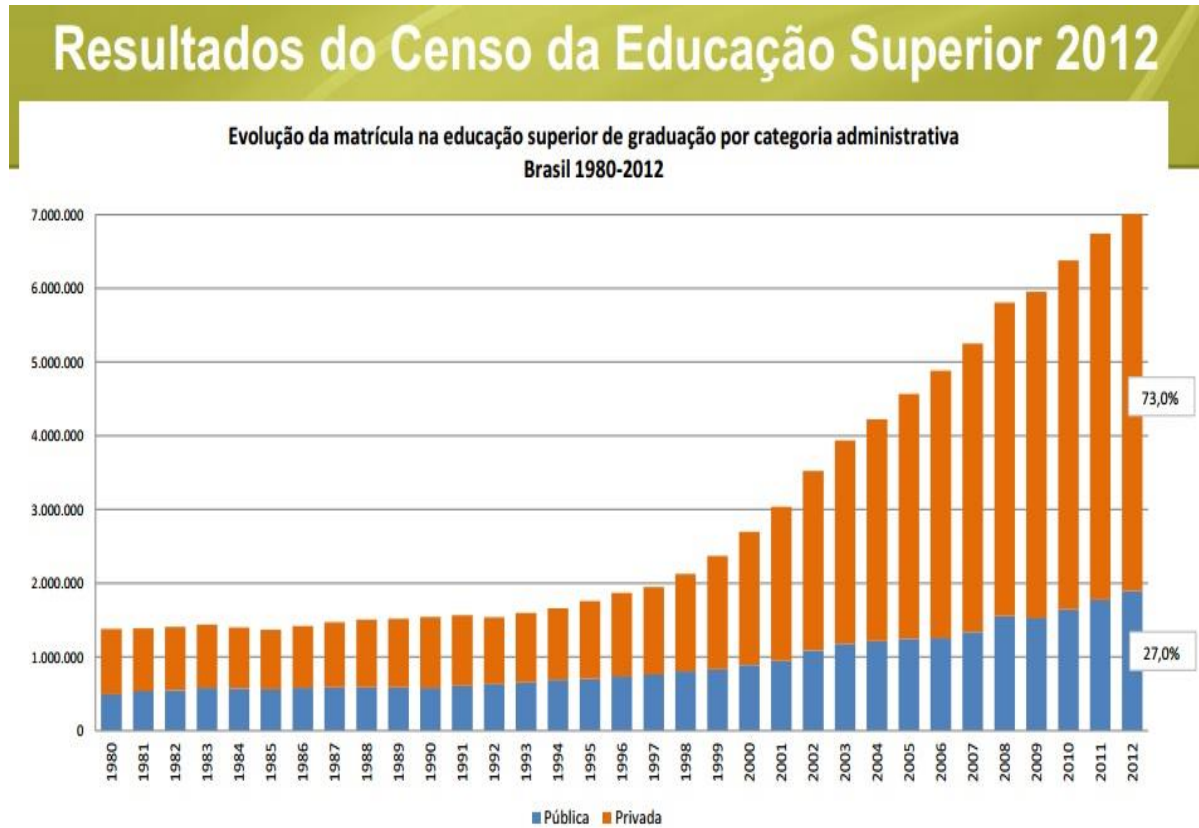
Nesta perspectiva, analisar a situação da universidade brasileira implica, obrigatoriamente, perceber o que se passa em nível mundial. Pois, o Brasil não é um caso singular em matéria de formação superior. Assim sendo, buscamos demonstrar ainda que de forma sintética que as concepções alemã e francesa, tiveram uma influência significativa na formação do ensino superior brasileiro, citamos os casos USP e URJ, na época de suas respectivas criações, também, podemos observar que estas influências até hoje se mantêm, mas, vão sendo substituídas pelo modelo norte-americano, que se tornou hegemônico sobre as nossas universidades, sobretudo a partir da Reforma de 1968. Portanto, procuramos fazer um esforço teórico no sentido de compreender estas concepções de universidade e mostrar a sua influência na criação da modalidade brasileira de universidade.

CAPÍTULO II

2 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

É uma tarefa complexa, porque inclui diferentes perspectivas, discutir a pesquisa acadêmica e a docência no ensino superior de maneira articulada a partir das tendências atuais na política de formação de professores e da prática docente do professor universitário no Brasil. Dessa forma, buscamos entender minimamente quais os saberes necessários, limites, possibilidades e as exigências apresentadas na legislação afim à prática profissional dos professores de acordo com o atual cenário educacional brasileiro.

Retomando as medidas políticas do Estado brasileiro, em referência de governos de Fernando Collor de Mello, até o segundo mandato de Fernando H. Cardoso, somando a isso a reforma da Constituição Federal de 1988, verificamos um modelo político estrutural que busca aproximar o País aos moldes internacionais de modernização do Estado, da economia e da cultura numa perspectiva de inserir o Brasil no projeto neoliberal global, caracterizado pela diminuição da presença do Estado na promoção de direitos sociais, civis e políticos. No bojo dessa adesão política e econômica do Brasil ao sabor do neoliberalismo internacional é possível observar uma forte tendência das políticas destinadas ao ensino superior em diminuir a participação do Estado, sobretudo no processo de expansão do acesso ao ensino superior, que tem ficado maiormente a cargo das instituições particulares de ensino, como mostra o gráfico a seguir.



Fonte: INEP/MEC

Esse projeto neoliberal de expansão do ensino superior, apesar das expectativas contrárias, encontrou ressonância também do Governo Lula. Em outras palavras, a expansão do acesso ao ensino superior tem ocorrido de forma mais significativa pela via privada, através de vultosas somas de isenção fiscal para as instituições privadas, com a criação do PROUNI, destinado a estudantes carentes (– medida provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004) e de outros fundos e programas de financiamento estudantil. Ao que tudo indica, esse processo que expandiu o acesso à educação superior, colocando mais estudantes neste nível de ensino, não priorizou a garantia da sua qualidade na formação oferecida.

Portanto, de acordo com esse processo de expansão no ensino superior, podemos constatar um aumento de matrículas no ensino superior, especialmente a partir da década de 1990 e principalmente em instituições privadas, nem sempre com condições adequadas ao oferecimento de uma educação de qualidade. Deste modo, conforme registra a Unesco (1999, p. 32), essa expansão possibilitou o acesso a esse nível de ensino “de categorias menos representativas, como mulheres, minoria étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais” e colocou novos desafios para os docentes responsáveis por essa formação. Pois,

o atual sistema educacional que adotou o processo de expansão do acesso ao ensino superior, proporcionou maior heterogeneidade do corpo discente, o que leva os professores à necessidade de saber lidar com uma diversidade cultural e com turmas cada vez mais numerosas.

Ainda, podemos constatar no ensino superior um aumento substancial no número de instituições de educação superior (IES), sobretudo privadas. Segundo o censo do INEP⁴, no período compreendido entre 1991 e 2007, o número de IES passou de 893 para 2.261 instituições, totalizando um aumento de 153,2%. Esse dado revela, conseqüentemente, um grande aumento no número de vagas para docentes, o qual, no mesmo período, passou de 146.988 para 334.688.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (no 9.394/96) a “preparação do professor para o ensino superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 23). Mas, é importante observar que essa preparação não tem tido a força legal própria de um dispositivo de formação e nem se configura como condição para ingresso ou permanência na docência superior, pois a referência legal, o artigo 52, inciso II da referida lei, que é levada em conta nos processos de regulação e avaliação institucional, estabelece, apenas, o percentual mínimo (cerca de 33%) de mestres e doutores no quadro funcional das Instituições de Ensino Superior (IES). Como não aborda a concepção de docência que deve sustentar esse grau de ensino, fica indeterminada a perspectiva dos saberes a serem mobilizados para tal. Mas, a pós-graduação *stricto sensu* é percebida como o lugar privilegiado para a formação do docente universitário. Todavia, os programas concentram sua atenção na formação do pesquisador e não do professor.

Para efeito de análise, retomamos aqui a formação do professor, centrando a discussão nas condições de formação, buscando identificar seus fundamentos no quadro atual. Mas, nesse campo das possibilidades da organização segundo LDB, pode-se identificar uma situação desfavorável em relação ao professor pesquisador. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 190) esclarecem que “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico”.

Entretanto, a exemplo dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),

⁴ O Censo da Educação Superior – Inep disponível em: portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 10 de abril de 2015.

concebem a formação do docente universitário como consequência natural da formação do pesquisador.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é um dos principais, senão o principal, documento de formulação para o campo científico no Brasil, pois estabelece diretrizes mais claras do que as contidas na LDB. Ao lado do Plano Nacional de Educação (PNE), ele deve exercer um papel fundamental nos rumos da pós-graduação, estimulando a integração entre o sistema universitário nacional e as políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico-tecnológico do país. Além disso, conforme a ANPEd, sua elaboração e sua implementação devem ser consequências de uma política de Estado para o ensino e a pesquisa no Brasil, evitando, assim, que decisões vulneráveis aconteçam segundo o jogo das circunstâncias (ANPEd, 2004).

Ao longo do tempo, foram elaborados e postos em prática quatro planos desse nível: o I PNPG (1975-1979), o II (1982-1985), o III (1986-1989) e o IV (2005-2010). Atualmente, estamos em um período *entre planos*, já que o IV PNPG teve seu prazo esgotado em 2010 e foi publicado recentemente o V PNPG⁵ (2011-2020).

Para melhor compreender as atuais discussões a respeito da formação de professores e as recentes políticas regulamentadoras dessa atividade, é importante lembrar o contexto mais amplo em que a LDB foi aprovada. Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecendo o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

Quando se discute a questão da formação docente para o ensino superior vale salientar as atuais condições e políticas da educação brasileira. Isso porque são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, tais como salários pouco atraentes, as condições de trabalho muitas vezes com jornada excessiva e a não existência de um plano de carreira, entre outros.

Nesse cenário complexo, outro elemento que chama a atenção nas políticas públicas é a não exigência de uma formação para o professor da educação superior que contemple os

⁵ A respeito consulte o documento – V Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPEd por: Revista Brasileira de Educação – ANPEd-N.27-2014. A ANPEd compreende que a educação de modo geral e especificamente o ensino superior e os estudos pós-graduados, deve ser objeto de atenção privilegiada do governo, da comunidade científica e da sociedade como um todo (Revista Brasileira de Educação, 2004, p.198).

saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação e o planejamento, enfim, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades.

Para Severino,

[...] o ensino não pode realizar-se de forma aleatória, diletante, espontaneisticamente conduzido, mesmo quando o professor tenha um domínio muito grande da matéria, adquirido por acúmulo de experiência. Toda aula, como intervenção pedagógica, exige, da parte do professor, um cuidadoso planejamento (SEVERINO, 2008, p. 17).

Portanto, surgem questionamentos sobre as orientações para a formação pedagógica do professor universitário, uma vez que a legislação- não tem apresentado - os pressupostos pedagógicos como base no processo de formação docente.

Conforme Pimenta e Anastasiou,

[...] a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que – resumida à titulação acadêmica ou notório saber – reflete, e termina por sedimentar, a “antiga” crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior (p. 154). Pois, nas últimas décadas, o corpo docente universitário se constitui, em grande parte, por profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, tendo como base a profissão paralela que exercem ou exerciam no mundo do trabalho, acreditando que tendo a experiência profissional, automaticamente, sabem ensinar (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 40).

Para a autora Maria Isabel de Almeida (2012, p. 47) “essa política universitária contemporânea – e todos os elementos articuladores das relações entre universidade e sociedade – apresenta-se fortemente influenciada pelas relações do capitalismo globalizado”. Deste modo, considerando limites e possibilidades na formação docente para o ensino superior, nos cabe realizar uma reflexão aprofundada sobre como os professores têm articulado a prática pedagógica e a pesquisa como atividade institucional, uma vez que, sabemos por um lado, que na maioria dos casos, as atividades pedagógicas se sobrepõem as atividades de pesquisa, sobretudo nas instituições particulares e, por outro lado, as atividades de pesquisa nem sempre estão voltadas para a docência.

De acordo com a atual legislação:

A exigência legal para o ingresso do professor na carreira docente restringe-se à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso (FERNANDES, 1998, p. 95-96).

Vale salientar que os Programas de Pós-graduação, conforme já citado, se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores. A Resolução 3/99 do CNE exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Desse modo, o governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de *preparação* de seus docentes, orientadas por tais parâmetros.

Maciel (2004) aponta que o projeto neoliberal implementado pelas políticas públicas do governo desde o final da década de 1980, no Brasil, trata a formação docente como algo simplista e fragmentado, tornando o professor vulnerável e com baixo prestígio social. As políticas neoliberais introduziram na educação o conceito de qualidade total, fazendo com que a quantificação resultante de modelagens matemáticas, que hoje são aplicadas nas empresas, fosse adaptada ao sistema educacional.

Nessa perspectiva, a desobrigação do Estado com a educação faz com que o professor assuma a responsabilidade da sua formação e também seja responsabilizado pelos resultados produzidos por essa formação. Desse modo, o que deveria ser uma prática social passa a ser uma prática individual, desviando as responsabilidades constitucionais do Estado para os indivíduos.

CAPÍTULO III

3 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: O TRIPÉ DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo, buscamos discutir e compreender no que consiste o tripé que estrutura e fundamenta a universidade.

Para tanto, se faz necessário e importante refletir sobre as funções do ensino, da pesquisa e da extensão no trabalho universitário, buscando compreender os processos de produção de conhecimento, bem como entender que se trata de algo fundamental na construção de um conhecimento de qualidade e com eficiência na educação da universidade. Desse modo:

Sobre esses princípios, o Grupo de Incentivo à Pesquisa Científica nas Universidades Brasileiras/CESP, conceitua-os de acordo com a singularidade e interdependência entre as funções que exercem. Assim, o ensino corresponde às atividades de formação profissional; a pesquisa a produção de conhecimento e a extensão ao comprometimento com as atividades sócias equivalentes à extensão (LOPES, 2009, p. 20).

De acordo com a legislação, o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da Universidade Brasileira. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que “as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Para confirmar a importância dessa proposta, em julho de 1996, também foi aprovada no XXXII Conselho Nacional das Associações de Docentes – CONAD a Proposta da ANDES/SN (Associação Nacional de Docentes do ensino Superior/Sindicado Nacional) para a Universidade Brasileira que:

O princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização desse princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciam na avaliação institucional (ANDES, 2003, p. 17).

Porém é possível observar controvérsias, pois do ponto de vista histórico, as funções ensino, pesquisa e extensão foram contempladas com status diferenciado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, considerado por Maria de Lourdes Fávero (1980, p. 196) “o marco estrutural da concepção de universidade em nosso país”.

Além disso, sobre os aspectos da história do ensino, pesquisa e extensão na educação superior, podemos destacar que, a legislação educacional do Brasil, **infelizmente removeu o princípio da indissociabilidade da Constituição Nacional com o decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001**⁶. No entanto, é precisamente esse conceito o responsável por garantir a pretendida integração entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras.

Como ressalta Santos (2004, p. 17), é possível afirmar que, desde sempre, “as formas privilegiadas de conhecimento, quaisquer que elas tenham sido, num dado momento histórico e numa dada sociedade, foram objeto de debate sobre a sua natureza, as suas potencialidades, os seus limites e o seu contributo para o bem-estar da sociedade”.

Nessa direção, são necessárias transformações acadêmicas. Pois, segundo Pereira Júnior (2005), para o caso brasileiro, inicialmente a pesquisa científica promoveu o florescimento de uma comunidade que – com a implantação tardia das universidades e demais instituições de pesquisa – vem crescendo em etapas: procurou-se, inicialmente, aprender a fazer ciência, não se hesitando em eventualmente “reinventar a roda” como forma de desenvolver uma competência local. Depois, em outra etapa que se estende até os dias atuais, os cientistas, geralmente já agrupados nas universidades, promovem a criação e a consolidação do sistema de pós-graduação, formando uma nova geração de mestres e doutores para alcançar, em vários grupos de pesquisa, o nível de excelência científica: revela-se, assim, a busca de padrões de qualidade e excelência nos trabalhos de pesquisa com publicações direcionadas para periódicos de primeira linha.

Logo, a indissociabilidade pode ser entendida como um princípio orientador da universidade nascido sob o influxo dos debates que estabelecem o lugar da universidade no seio da sociedade em geral, recebendo daí uma nítida influência da última tendência sugerida por Pereira Júnior (2005) – a de um conhecimento científico em diálogo permanente com as demandas sociais. Por isso, também se apresenta como princípio básico sugerido por Santos (2004, p. 31), “a inserção da universidade na sociedade e a inserção desta na universidade”. Nesse sentido,

⁶ Foi consultado a íntegra do decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 através do seguinte endereço online: portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860. Acesso em: 15 de abr. de 2015.

[...] a extensão se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento. Para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana, e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocar no mundo com uma postura mais ativa e crítica. A extensão trabalha no sentido de transformação social (CASTRO, 2004, p. 14).

Porém, no âmbito das políticas em relação ao ensino, pesquisa e extensão e a configuração do ensino superior brasileiro, temos três Decretos os quais estipulam que somente as universidades poderão desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendendo ao que dispõem os artigos 52, 53 e 54 da Lei nº 9.394, de 1996. Quanto às outras instituições, não consta dos Decretos a obrigatoriedade de desenvolverem atividades de pesquisa e extensão.

Posteriormente, o Decreto 2.306 de agosto de 1997⁷, que alterou o sistema federal de Ensino Superior e a organização acadêmica das IES, regulamenta essa nova instituição e seu lugar no Ensino Superior brasileiro. O decreto estabelece que as Instituições de Ensino Superior podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

Segundo o Decreto nº 5.773/06, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como:

- I – faculdades;
- II – centros universitários; e
- III – universidades.

As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam:

⁷ Ver decretos no portal da legislação do governo federal. Cf. www4.planalto.gov.br. Acesso em 10 de março de 2015. Decreto 2.306/97 foi revogado pelo Decreto 3.860/01 que também foi revogado pelo Decreto 5.773/06

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

§ 1º A criação de universidades federais se dará por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional.

§ 2º A criação de universidades privadas se dará por transformação de instituições de ensino superior já existentes e que atendam ao disposto na legislação pertinente (MEC, DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006.).

São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

Segundo dados do INEP, a maioria absoluta das IES, 2.069 (91,8%), é representada por Centros Universitários, Faculdades, CEFET e IFET, sem compromisso com a realização de pesquisa e extensão. Analisando esses dados, portanto, é possível verificar que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão realiza-se de forma muito limitada nas IES e que sua predominância se concentra nas IES públicas.

Além disso, a LDB nº 9394/96, não reafirmou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entre outros motivos, porque certamente foi aprovada ao sabor dos interesses muito mais do governo e dos setores que representam a educação privada do que pelos que defendem a escola pública de qualidade, uma vez que tal legislação, apesar de promover sensíveis avanços em todo o sistema educacional, foi acusada de neoliberal ao facultar, entre outras coisas, um processo de mercantilização da educação.

Refletindo sobre essa questão, pode-se inferir que alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.

Olhando, então, para o passado é possível compreender primeiramente a problemática profissional do professor no ensino superior, quanto à afirmação de sua identidade e as condições do exercício profissional resultantes de uma ausência de uma formação inicial e

continuada favorável ao desenvolvimento da articulação entre ensino e pesquisa, constatada como insuficiente frente ao novo modelo de sociedade e seus paradigmas emergentes. Considerando o campo científico como *lócus* da formação acadêmica, retoma-se a importância da universidade em investir na formação inicial e continuada calcada no ensino, pesquisa e extensão, conforme as metas e objetivos do projeto pedagógico.

Segundo Cunha:

A concepção de que a formação do professor universitário se ergue atualmente sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas. Entretanto, nem sempre foi assim. O modelo histórico do ensino superior no Brasil, em seus primórdios, foi preocupado mais com a formação profissional do que com a geração de novos conhecimentos. Contudo, nas décadas de 60 e 70, acompanhando o modelo desenvolvimentista que permeou as políticas públicas, a universidade foi vista como um possível espaço privilegiado para a produção de um conhecimento necessário para o fortalecimento do Estado nacional. Por outro lado, a mesma concepção de Estado, vivida num período autoritário, usou essa estratégia para diminuir e até anular a ideia clássica da universidade, onde o pensamento crítico e universal era a tônica, possibilitando a liberdade e a contestação. (CUNHA *apud* MOROSINI, 2000, p. 45).

Conforme nossas reflexões e discussões neste trabalho em relação ao processo de formação profissional no ensino superior e em particular à prática docente, apontamos a pesquisa como base para a prática pedagógica. Pois, concordamos com Severino, ao apresentar as razões da pesquisa e a relevância do ensino:

[...] na Universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Tanto quanto o aluno, o professor precisa da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz (SEVERINO, 2008, p. 13).

Desse modo, entendemos que a pesquisa seja um espaço de reflexão e de problematização do ensino favorável a uma formação profissional mais eficiente. Assim como, os processos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão formam uma construção integradora em seus aspectos complementares.

No entendimento de Cunha (1989, p. 69), “a universidade tem como objetivo a produção e a disseminação da ciência, da cultura e da tecnologia”. A partir dessa conceituação pode-se então compreender que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são os meios pelos quais a universidade se concretiza de forma mais plena.

CAPÍTULO IV

4 RELAÇÕES ENTRE PESQUISA E DOCÊNCIA

Pontuamos que a pesquisa deve ser considerada a atividade central do campo científico, desse modo é pertinente compreender como se estabelece e como deve ser desenvolvida na prática pedagógica e científica do professor do Ensino Superior.

Convém destacar ainda que a formação docente precisa ter como eixo a pesquisa, compreendida como processo de produção do conhecimento. Bernard Charlot afirma que,

[...] a pesquisa não deve servir para dizer ao profissional o que ele deve fazer, mas deve sim servir como instrumento para melhor entender o que acontece em seu cotidiano, na sua prática, para dar um direcionamento e facilitar o entendimento de suas ações na busca da melhoria da qualidade do processo de construção do conhecimento (CHARLOT, 2002, p. 91).

A pesquisa é vista como veículo de excelência para a formação de conhecimento, atendendo assim o próprio objetivo do ensino, que segundo Castanho:

É uma atividade voltada para a formação de um conhecimento que auxilie a descobrir o mundo em que vivemos, incorporando as experiências de vida e o saber já acumulado pela história humana, e ajudando a resolver os problemas atuais que a vida apresenta. Para isso, é preciso considerar que a pesquisa é uma atividade da vida cotidiana que se sistematiza e amplia o conhecimento, mas que também pode desenvolver muito o ensino, e, finalmente, é necessário considerar que o ensino precisa apoiar-se na pesquisa (CASTANHO, 2009, p. 103).

Contudo, é possível observar que os critérios de avaliação da qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a pesquisa, desse modo uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico.

Pimenta e Anastasiou, referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 259).

E ainda, estudos convergem no sentido do reconhecimento da necessidade de programas institucionais de formação continuada dos professores da educação superior, uma vez que há uma lacuna a respeito da sua formação acadêmica anterior.

Em pesquisa, Cunha (2008) mapeou os usuais lugares de formação dos professores universitários e indicou que eles não se constituem em territórios, compreendidos dentro de uma estrutura de poder, em que há o reconhecimento da sua legitimidade. O que se percebe é que há múltiplos lugares sendo assumidos, com uma duração temporária e pouco institucionalizados. Ficam à mercê de políticas eventuais e carecem, muitas vezes, de reconhecimento da comunidade acadêmica.

É possível observar também que a prática da pesquisa na área do ensino salienta, então, o desafio de se estar construindo categorias explicativas de leitura da realidade educacional que de fato compreendam as múltiplas relações que se estabelecem entre o sistema educacional e o sistema social mais amplo. Além do mais, a formação do profissional da educação não se efetiva de uma só vez: é um processo que não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz apenas através de um curso. É o resultado de condições históricas, conjugadas ao fazer político que, segundo ALVES (1995, p. 66): “Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta e determinada realidade esta que não pode ser tomada como coisa pronta e acabada, ou que se repete indefinidamente, mas uma realidade que se faz no cotidiano”.

Para Masetto,

O professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação [...] Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um ‘político’, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não desprega de sua pele no instante em que ele entra em sala de aula. Pode até querer omitir esse aspecto em nome da ciência que deve transmitir, e que, talvez ingenuamente, ainda entenda que possa fazê-lo de forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político e, como profissional da docência, não poderá deixar de sê-lo (MASETTO, 2002, p. 23).

Nesse sentido, podemos afirmar que o professor, no exercício de sua prática, envolve-se em uma diversidade de situações que exigem uma gama de saberes sobre o processo de ensino. Segundo Tardif (1992, p. 220), “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Nesse contexto de ampla discussão acerca da formação do professor universitário e as condições pelas quais esses profissionais ingressam na vida acadêmica, surgem reflexões sobre os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência e também representam desafios na formação docente, neste sentido convém apresentar também os saberes necessários dos professores universitários que se relacionam com o eixo pedagógico e desse modo podem ser agrupados, conforme estudos realizados pela professora Maria Isabel da Cunha em:

- saberes relacionados com o contexto em que se desenvolve a prática pedagógica, que implicam a compreensão do papel da universidade na construção do Estado democrático, bem como das políticas que envolvem essas instituições;
- saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que envolvem o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social e os caminhos da integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes;
- saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes, que se traduzem em habilidades de compreensão da condição cultural e social dos estudantes, de estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica;
- saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos estudantes e as metas de aprendizagem e de dominar o conhecimento específico e estabelecer relações;
- saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, que pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes;
- saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, que exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem, ao professor, a identificação das estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes, a partir da retomada dos objetivos previstos e da trajetória percorrida (CUNHA, 2010 *apud* Soares e Cunha, 2010, p. 586).

Com isso, podemos perceber que os saberes docentes não se limitam somente a prática pedagógica em sala de aula. Além disso, os saberes exigidos podem ser construídos e integrados na formação, apresentando uma dimensão mais ampla com ênfase na formação da pessoa.

Gil também contribui com esta reflexão da seguinte forma:

O professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, [...] precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função (GIL, 2010, p. 01).

Segundo Pimenta e Anastasiou:

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Para que a identidade de professor se configure [...] há o desafio de pôr-se [...] em condições de proceder à análise crítica desses saberes [...], confrontando-os ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 88).

Percebe-se também a necessidade de se formar um profissional questionador, investigador, reflexivo e crítico; para que ele encontre formas de responder aos desafios da prática, e que o ensino possa ser colocado como prioridade ao lado da pesquisa no processo de formação docente. Como afirma Santos,

[...] a integração entre ensino e pesquisa na universidade representa um grande problema que precisa ser superado, se realmente se pretende a melhoria do ensino. Percebe-se também que essa integração só será possível quando o ensino for colocado como prioridade ao lado da pesquisa, dispensando-lhe o interesse e os cuidados conferidos a esta última (SANTOS, 2001, p. 23).

A partir da teoria proposta pelos autores citados neste trabalho nos remetemos ao conceito de ação reflexiva que pode ser entendido como possibilidade de repensar a própria prática. Mas, entendemos que essa ação reflexiva é possível somente quando o sujeito, o professor, tem uma base de conhecimentos científicos sobre os quais, pode refletir para intervir no contexto educacional, neste caso, especificamente do ensino superior.

CAPÍTULO V

5 O CAMPO CIENTÍFICO COMO *LOCUS* DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Tendo a pesquisa científica, a formação e a prática docente como categoria de pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho é necessário pensar sobre o que faz o professor em relação ao campo científico. Assim como, quais condições de trabalho ele enfrenta no ensino superior e a importância do seu papel profissional.

Para Cunha,

O pressuposto de que toda ação humana é um ato político e representa opções e interesses é que tem nos levado a procurar estudos de Pierre Bourdieu sobre o campo científico, para estudar a universidade. O autor francês afirma que o campo científico revela as mesmas disputas concorrenciais do campo econômico, portanto, não há atitude desinteressada quando se pensa na produção de conhecimento na sociedade capitalista. Mais precisamente, diz o autor, que o espaço universitário, como lugar onde se produz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros (CUNHA, 2008, p. 32).

Para Bourdieu (2004), o espaço social é configurado por diferentes campos. O campo é um espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de suas leis próprias. Esse microcosmo não escapa às leis sociais do espaço social global, mas possui em relação a este uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. Um campo é definido, entre outros aspectos, por meio da definição dos objetos de disputa e dos interesses específicos nesse espaço. E, para que funcione, é necessário que haja objetos de disputa e indivíduos prontos a disputarem o jogo, dotados de *habitus* que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes ao jogo, dos objetos de disputa etc. (BOURDIEU, 2003).

O *habitus* é uma espécie de senso prático, um sistema adquirido (incorporado) de preferências, de princípios de visão e de divisão, de estruturas cognitivas duradouras, que permite estabelecer uma relação inteligível e necessária entre determinadas práticas e uma situação, cujo sentido é produzido por ele em função das categorias de percepção e apreciação (BOURDIEU, 2005, 2008). O *habitus* é o princípio unificador e gerador de práticas que retraduzem as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida próprio, em um conjunto unívoco de escolhas (BOURDIEU, 2005). O fato de as categorias de

percepção do mundo social serem o produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social leva os agentes a tomarem o mundo social como natural, o que dificulta a possibilidade de se revoltarem contra ele (BOURDIEU, 2010).

Neste sentido o *habitus* é um elemento essencial unificador das práticas de todos os indivíduos que combatem a mesma posição ou trajetória social:

Aqueles que adquirem, em um campo diferente do que estão inscritos, as disposições que não são as que este exige, correm o risco de se apresentarem deslocados. Mas há a possibilidade de resistência: os agentes podem, em vez de submeterem seus *habitus* às estruturas, lutar com as forças do campo, tentar transformar as estruturas a fim de conformá-las às suas disposições (BOURDIEU, 2004, 29).

Deste modo é relevante questionar: Qual é o papel da educação superior no novo contexto sócio-político do país século XXI? Qual é o papel da Universidade na sociedade brasileira diante das transformações na ciência, nas tecnologias e no mundo sócio profissional? Qual é o papel da universidade na formação profissional hoje? E como a Universidade Brasileira se situa nesta formação? Enquadramento ao sistema mercantil, empregabilidade, competitividade, produtividade e utilitarismo, ou, humanização, reflexão crítica da realidade social, responsabilidade social e democracia crítica? Muito ensino e pouca pesquisa ou muita pesquisa (produtividade) e pouco ensino? Universidade enquanto espaço de formação e de produção do conhecimento? Ou Universidade enquanto locus de discussão das grandes temáticas da vida cotidiana? Universidade enquanto tendência para a consolidação de funções instrumentais? Qual é o sentido social das pesquisas? Como o ensino, a pesquisa e a extensão participam na formação de futuros profissionais e se inserem nestes novos tempos? Qual é o papel da Universidade e de suas atividades de extensão? Como compatibilizar o avanço da ciência e da técnica com a simultânea ampliação das desigualdades sociais? Como compatibilizar o atendimento às necessidades e demandas regionais e locais e ao mesmo tempo sintonizar com a globalização, suas demandas e interesses pretensamente hegemônicos? São muitas as inquietações e poucas as respostas. Quais as análises sociológicas possíveis para delineamento de respostas a essas indagações?

Algumas pistas talvez possam ser levantadas.

Pierre Bourdieu, por exemplo, dedicou-se à análise do sistema de ensino (francês), evidenciando a distância entre a educação escolar praticada e o modelo preconizado pelas políticas educacionais. Embora seja um autor interpretado conceitualmente de várias maneiras, as discussões bibliográficas na perspectiva deste autor, giram em torno dos

questionamentos referentes ao compromisso de engajamento político e social, concebido de forma inseparável do trabalho científico. Para este pesquisador a lógica da pesquisa segue uma série de retomada na dimensão da reflexividade e análise das condições de produção, assim como sua teoria fornece as ferramentas para discutir normas indiscutíveis e tomar posição através do trabalho científico, desvelando os mecanismos de dominação.

Nesta direção, uma contribuição, volta-se, sem dúvida, a construção de bases interpretativas que conduzem para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. Nessa perspectiva, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades educacionais, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos, pois “todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo, de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultivadas” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 36).

Desse modo, a percepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais por meio da instituição escolar é, basicamente, inevitável. E assim a função do trabalho científico pode ser entendida como objetivo primordial possibilitando fornecer as ferramentas necessárias para pensar sobre o mundo social, mas desvelando o que parece natural em sua estrutura de acordo com a problemática de poder.

Quando utilizamos a noção de campo defendida por Bourdieu, vale destacar ainda, que ele pontua o campo econômico como campo dominante e abre precedente para pensar sobre o sistema de ensino que contribui para ratificar também a herança cultural familiar.

Nesse sentido, Bernard Lahire, (em Reprodução ou prolongamento críticos?), extrai da obra de Bourdieu os elementos fundamentais e relativamente invariantes da definição do campo:

- Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global.
- Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos irreduzíveis às regras do jogo ou aos desafios dos outros campos (o que faz ‘correr’ um matemático – e a maneira como ‘corre’ – nada tem a ver com o que faz ‘correr’ – e a maneira como ‘corre’ – um industrial ou um grande costureiro).
- Um campo é um ‘sistema’ ou um ‘espaço’ estruturado de posições.
- Esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições.
- As lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo (o monopólio do capital específico legítimo) e/ou da redefinição daquele capital.
- O capital é desigualmente distribuído dentro do campo e existem, portanto, dominantes e dominados.

- A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo, que é, portanto, definida pelo estado de uma relação de força histórica entre as forças (agentes, instituições) em presença no campo.
- As estratégias dos agentes entendem-se se as relacionarmos com suas posições no campo.
- Entre as estratégias invariantes, pode-se ressaltar a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão (o estado da relação de força existente). As primeiras são mais freqüentemente as dos dominantes e as segundas, as dos dominados (e, entre estes, mais particularmente, dos ‘últimos a chegar’). Essa oposição pode tomar a forma de um conflito entre ‘antigos’ e ‘modernos’, ‘ortodoxos’ e ‘heterodoxos’
- Em luta uns contra os outros, os agentes de um campo têm pelo menos interesse em que o campo exista e, portanto, mantêm uma ‘cumplicidade objetiva’ para além das lutas que os opõem.
- Logo, os interesses sociais são sempre específicos de cada campo e não se reduzem ao interesse de tipo econômico.
- A cada campo corresponde um habitus (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo (por exemplo o habitus da filologia ou o habitus do pugilismo). Apenas quem tiver incorporado o habitus próprio do campo tem condição de jogar o jogo e de acreditar n(a importância d)esse jogo.
- Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu habitus e sua posição no campo.
- Um campo possui uma autonomia relativa: as lutas que nele ocorrem têm uma lógica interna, mas o seu resultado nas lutas (econômicas, sociais, políticas...) externas ao campo pesa fortemente sobre a questão das relações de força internas (Lahire, 2002, p. 47-48).

Assim, nos remetemos à definição apresentada por Pierre Bourdieu (1983), quando caracteriza o campo científico e discute a competência científica do professor como resultante da imbricação entre competência técnica e poder social, sendo a primeira definida no próprio campo científico, pelos pares.

Deste modo, partindo dos desafios que produz a lógica do conhecimento, cabe ao ensino universitário apropriar-se da Ciência como forma de esclarecer histórica e sociologicamente as relações complexas entre o saber e o poder, bem como, oferecer condições para que sejam compreendidas epistemologicamente as relações entre prática científico-tecnológica e responsabilidade social.

Portanto, formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, através de uma formação que inclui, reflexão e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora deste trabalho foi: **Como e por que articular pesquisa e docência no ensino superior?** Portanto, retornamos aos objetivos específicos do trabalho:

- Apresentar os determinantes históricos, sociais e políticos para discutir a prática científica e a formação do professor do ensino superior.
- Verificar quais são os desafios para uma ação docente de qualidade no campo científico.
- Identificar e analisar os possíveis caminhos teóricos e metodológicos do conhecimento científico para intervir no contexto do ensino superior possibilitando o desenvolvimento da pesquisa.
- Reconhecer a noção de campo científico e a compreensão do *habitus* a partir do pensamento de Pierre Bourdieu.

Neste estudo discutimos a Educação Superior a partir das políticas implementadas no campo educacional, tendo como base o que pode constituir o papel e as funções da universidade na vida social e na formação dos indivíduos. Pois, o objetivo proposto foi apresentar os determinantes históricos, sociais e políticos para tentar compreender a forma como surgiu a docência e a pesquisa científica no ensino superior brasileiro. Desse modo, buscamos mostrar a importância e a necessidade da articulação entre pesquisa e docência no ensino superior, assim como, pontuamos possibilidades e limites da prática pedagógica.

Neste percurso, os estudos empreendidos sobre a temática, permitiram traçar em linhas gerais o desenvolvimento da educação superior brasileira, marcado por momentos que vão desde a demora na implementação dos primeiros cursos superiores, até o controle para autorização e funcionamento de novas faculdades e universidades, ou seja, de seus primórdios até os dias atuais. Neste sentido, abordamos a formação pedagógica do professor do ensino superior ampliando o entendimento e a compreensão de que a formação do professor não deve se limitar ao desenvolvimento apenas dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém, inclui dimensões relativas a questões éticas, e político-sociais envolvidas na docência.

A condução deste estudo também possibilitou refletir sobre o embasamento teórico na formação de professores, pois isso é algo indispensável no preparo desses profissionais, sendo extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura o não desenvolvimento da formação científica e pedagógica. Em outras palavras, ao refletir e analisar a prática docente, o professor desenvolve uma atitude investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não mais especialista técnico que apenas reproduz

conhecimentos. Nesse contexto, defendemos no campo universitário o modelo de formação de professores baseado na reflexão e numa “epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta” (PIMENTA, 2002, p. 19).

O referencial teórico que fundamentou este trabalho, reforça o entendimento de que a pesquisa na formação de professores pode contribuir para que estes profissionais possam formar imagens e conceitos mais produtivos sobre sua profissão, além de aprenderem a problematizar e investigar a própria prática. Contudo, apesar da relevância da pesquisa, reconhecemos as dificuldades para essa modalidade de atividade, e também sabemos dos entraves internos e externos para que um pesquisador desenvolva o seu trabalho. É impossível deixar de mencionar as condições impostas as Universidades e pesquisadores para a concessão de bolsas. E sem subsídios como fazer pesquisa? Ficam alguns questionamentos: Quem pode ser pesquisador? Qual seu perfil? Onde pode ser enquadrado? As ações são muito burocráticas e pouco favoráveis ao campo educacional. Os programas de pesquisa são fechados, visam mais os interesses próprios e particulares de cada Universidade do que os interesses coletivos.

Constatamos, no que diz respeito às funções e ao papel da universidade, que há duas posições: os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional. Portanto, neste sentido, a universidade é convocada a ser o palco de discussões sobre a sociedade, bem como deve ser o espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas.

Concluimos, a princípio que as reflexões sobre um trabalho intelectual crítico sobre a formação do professor para o nível superior requer uma compreensão abrangente da atuação e do papel das instituições de ensino superior, incluindo os fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática no ensino superior. Neste estudo, verificamos também os aspectos relacionados aos princípios do ensino, pesquisa e extensão, e pelo que foi exposto no decorrer desta pesquisa, podemos afirmar que a resposta para o problema de pesquisa está ancorada na compreensão de que o papel da teoria é oferecer subsídios para análise da realidade social, histórica, cultural e de si mesmo. Conforme Bourdieu (2004) o agente científico é responsável pelo processo reflexivo sobre suas funções, os usos e efeitos do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, Nilda (Org.) **Formação de Professores: pensar e fazer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção Questões da Nossa Época.

ANASTASIOU, L. das G. C. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, L. das G. C; CAVALLET, V. J. Docência do ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores – desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

ARAÚJO, José Carlos S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de Ensino: por que não?** 21 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**; organização Maria Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Zaia (Org.) **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção Questões da Nossa Época.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394 de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de dezembro de 1988**.

CADERNOS ANDES. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira, Número 2, 3ª edição Atualizada e Revisada, outubro/2003, Brasília/DF. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/documentos/caderno2_andes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.) **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: da colônia à era de Vargas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação de formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: INEP, 2001

CUNHA, M. I. **O Bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, 2008.

CUNHA, M. I. **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

FAVERO, Maria de Lourdes. **Universidade & Poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, O. A trajetória da Pós-Graduação em Educação no âmbito institucional. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**. Documento Avaliação e perspectivas na área de educação 1982-91. Porto Alegre: 1993.

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (Org.) **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamento críticos? Educação e Sociedade. Campinas, SP, **CEDES**, abril 2002, ano XXIII, nº 78, p. 37-55.

LOPES, R. **Universidade: ensino, pesquisa e extensão**. 2009. Disponível em: <<http://www.ifpi.edu.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

MACIEL L. S. B. A Formação do professor pela pesquisa: ações e Reflexões. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.) **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

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

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MINAYO, M. C. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MORAIS, R. **A Universidade desafiada**. Campinas: UNICAMP, 1995.

MOROSINI, Marília Costa. (Org). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. – Vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

PAULA, Maria de Fátima. **A modernização da universidade e a transformação da inteligência universitária**. Florianópolis: Insular, 2002.

PEREIRA JÚNIOR, Alfredo. **A universidade pública e os desafios do desenvolvimento**. *La Insígnia*: Brasil, 2005.

PIMENTA, S. C. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro – 1808-1990**, NUPES/USP, São Paulo, 1991.

SAMPAIO, Helena. **O Setor privado de ensino superior no Brasil**. 1998. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

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

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Ensino e Pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. **Cadernos de pedagogia universitária USP**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 27, n. 96, p. 1021 – 1056, out. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos de FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, Maria das Graças. **Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária?** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, Caxambu, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968, p. 21-82.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. São Paulo. **Estudos Avançados** 14 (40), 2000.

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

VASCONCELOS, M. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASCONCELOS, M. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.