

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE LOURDES COELHO

PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO
DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
O REUNI NA UFMG

Belo Horizonte

2012

MARIA DE LOURDES COELHO

PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO
DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
O REUNI NA UFMG

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte das exigências do doutorado.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.

Belo Horizonte

2012

378
C672p
2012

Coelho, Maria de Lourdes
O processo de constituição da docência
universitária: o Reuni na UFMG [manuscrito] / Maria de
Lourdes Coelho. – 2012.
268 f., enc.

Orientadora: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas
Dalben.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

1. Reuni. - Teses. 2. Formação docente. - Teses
3. Representação social. – Teses 4. Políticas públicas. –
Teses . I. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de. II.
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de
Educação. III. Título.

CDU: 378

BANCA EXAMINADORA

Tese intitulada **PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O REUNI NA UFMG**, de autoria de **Maria de Lourdes Coelho**, aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Titulares:

Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – Orientadora
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Profa. Dra. Leila de Alvarenga Mafra
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas

Prof. Dr. Écio Antônio Portes
Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ

Profa. Dra. Maria do Carmo Lacerda Peixoto
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Profa. Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Profa. Dra. Juliane Corrêa
Faculdade de Educação – FaE/UFMG

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o Mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.”

Camões

Ao meu esposo Aerton e aos filhos Pedro, Paulo e Dalila, companheiros
e cúmplices na formação da minha família – realização maior.

Aos meus pais Sebastião Coelho Perpétuo e Maria de Socorro Silva, *in
memorian*, pela oportunidade de existir e prosseguir com o ciclo da vida.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria de Lourdes Rocha de Lima pelas orientações durante os dois primeiros anos de doutoramento, na elaboração do projeto de pesquisa inicial, no encorajamento na mudança de tema, indicações de leituras, pela disponibilidade constante para acompanhar a elaboração da tese e pelas aprendizagens assimiladas no decorrer das disciplinas Didática do Ensino Superior, Tecnologias Educacionais e Seminários de Pesquisa.

À professora Ângela imaculada Loureiro de Freitas Dalben, pelo parecer no projeto de pesquisa, com indicação de recortes decisivos para o desenvolvimento deste trabalho, pela aceitação em prosseguir como minha orientadora e por ter sido por ela orientada com objetividade e direcionamento que se fizeram necessários para a conclusão desta tese, e mais, pela parceria, incentivo e confiança constantes, pelos gestos sutis de acolhida e afeto, expressos no permanente sorriso.

Aos professores Antônio Mendes Ribeiro e Ângelo de Moura Guimarães, pelo companheirismo e apoio que proporcionaram relevantes aprendizagens, transmitidas pela postura exemplar adotada no acolhimento presencial e virtual aos alunos, pelas sábias palavras, pelos ensinamentos educacionais e tecnológicos apreendidos e, especialmente, pelo silêncio, que fez do nosso ambiente de trabalho um local de florescimento de ideais férteis, leituras e reflexões, essenciais para a elaboração desta tese, concomitantemente ao exercício do trabalho pedagógico.

Ao chefe do Departamento de Ciência da Computação, professor Roberto Bigonha da Silva, pela liberação parcial do trabalho técnico-administrativo/Pedagógico para o cumprimento dos créditos, participação em eventos (na falta de liberação institucional para a capacitação), e para o trabalho junto ao Giz-Prograd.

Ao pessoal do Giz, especialmente à coordenadora Juliane Corrêa, e aos profissionais e bolsistas Zulmira Medeiros, Maria José Batista, Rafaela Godinho, Guilherme Macedo, Leonardo Zenha, Bianca Rückert, Bréscia Nonato, Inajara Salles, Luciana Zenha, Helen Cristina do Carmo, Symaira

Poliana Nonato e Cristiana Braga pela aprendizagem colaborativa nas parcerias durante o planejamento e execução das atividades formativas desenvolvidas na implantação do Reuni na UFMG e na coleta e organização de dados da presente tese.

Aos professores entrevistados que participaram da equipe de adesão e implantação do Reuni na UFMG, aos que palestraram sobre a docência do ensino superior e, em especial, ao grande mestre Aluísio Pimenta – primeiro entrevistado nesta pesquisa.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação da FaE-UFMG, particularmente da disciplina Seminários de Pesquisa, em especial às amigas Juliana Brito e Sandra Lúcia de Oliveira, pela aprendizagem coletiva durante as leituras e sugestões no desenvolvimento do projeto de pesquisa, pelo companheirismo, indicações de leitura, discussões, acolhimentos, guiados sabiamente pela professora exemplar Maria de Lourdes Rocha de Lima.

Aos servidores técnico-administrativos da FaE-UFMG que atuam na Secretaria da Pós-Graduação e na Biblioteca, especialmente à secretária Rosemary da Silva Madeira e os auxiliares Ernane Henrique de Oliveira e Daniele Cristina Carneiro de Souza, e às bibliotecárias Mary Elizabeth Dantas e Marli Lopes de Araujo Pinto, pela atenção e acolhida nos atendimentos e indicações de leitura.

Ao meu esposo Aerton e filhos Pedro, Paulo e Dalila, e aos demais familiares, especialmente aos irmãos, cunhados, sobrinhos, e a prima Aline Costa, pelo carinho, incentivo, confiança e auxílios na escuta, leitura, sugestões e apoios tecnológicos.

A todos os amigos, mestres e companheiros que direta ou indiretamente participaram da elaboração desta tese, ao me proporcionarem conforto e equilíbrio entre corpo, mente e alma, no acerto dos passos na vida pessoal, profissional e acadêmica.

À CAPES pela concessão da bolsa CAPES/Reuni, que tornou possível minha participação no trabalho do Giz/Prograd/UFMG, no desenvolvimento das ações de formação docente inicial e continuada e no estudo de caso da presente pesquisa.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo estudar os processos de constituição da docência universitária diante das políticas públicas que fundamentam as diretrizes, as práticas e as estratégias de formação dos docentes nas Universidades Públicas, em especial na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, criado através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. A partir da proposta do Reuni, foram levantadas duas hipóteses: 1) a articulação entre a pós-graduação e a graduação resulta em uma relação pedagógica triangular entre pós-graduandos, professores efetivos e graduandos, com a perda da hegemonia do professor tradicional no processo de gestão do ensino universitário; 2) os cursos de pós-graduação dividem o foco de seus currículos entre a formação do pesquisador e a formação para a docência, com possibilidade de agregar valor para a docência. Diante dessas hipóteses, questionou-se como a UFMG se organizou para promover o desenvolvimento de formação de seus docentes, conforme as exigências das políticas educacionais de 2007; quais as influências das políticas universitárias na prática docente e na constituição do professor; e se está a se consolidar um novo modelo de docência na UFMG, no contexto atual. Para responder a essas questões, fez-se necessário conhecer as políticas públicas que interferem nos processos de constituição da docência no atual contexto e analisar os documentos de adesão e implantação do Reuni na UFMG. Para a preparação do corpo docente, a UFMG criou o Giz – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. O estudo das ações do Giz possibilitou o registro e a análise do modelo docente que ora se configura. Além disso, questionou-se quem é o(a) professor(a) universitário(a) hoje. Para isso, aplicou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo para se conhecer as representações sociais sobre o(a) professor(a) universitário(a), elaboradas pelos professores e pós-graduandos que participaram dos programas de formação docente promovidos pelo Giz, no período de 2008 a 2011. Ao analisar o momento atual, verificou-se que a UFMG se encontra no processo de realização da proposta do Reuni, no que se refere à expansão do número de vagas e de cursos, e à preparação do corpo docente, por meio das ações formativas do Giz. Percebe-se a necessidade da manutenção dessas ações e o crescimento de sua abrangência para a efetivação do trabalho em equipe, com práticas inovadoras e de integração entre os níveis de graduação e de pós-graduação. Nota-se, também, a necessidade da ampliação de oportunidades para a formação de docentes universitários, que continua em desvantagem, nos programas de pós-graduação, em relação à formação de pesquisadores.

Palavras-chave: Reuni; Formação Docente; Políticas Públicas; Representações Sociais.

ABSTRACT

This thesis aims to study the processes of formation of university teaching on public policies that base the guidelines, practices and strategies of teachers training in public universities, especially at the Federal University of Minas Gerais - UFMG, with the implementation of Support Program to Plans of Restructuring and Expansion of Federal Universities - Reuni, created by Decree No. 6096 of April 24, 2007. From the proposal of Reuni were raised two hypotheses: 1) the relationship between the graduate and undergraduate results in a triangular relationship between graduate students, engaged professors and undergraduate students, with the loss of hegemony of the traditional teacher in the process of management of university education, 2) graduate courses divide the focus of their curriculum between the researcher training and formation for teaching, with the possibility of adding value to teaching. Given these hypotheses, it was questioned how UFMG has organized to promote the development of training of their teachers, as per the requirements of the educational policies of 2007, what are the influences of university policies on teaching practice and on development of the teacher, and if it is consolidating a new model of teaching at UFMG in the current context. To answer these questions, it was necessary to know the policies that interfere on processes of teachers training in the current context and examine the documents of accession and implementation of Reuni at UFMG. For the preparation of teachers, UFMG created Giz - Practice Development Network in Higher Education, linked to the Undergraduate Rectory. The study of the actions of the Giz made possible the registration and analysis of the teaching model that is now set. Also it was questioned who is the university teacher today. For this, it was applied the technique of Collective Subject Discourse to understand the social representations on university teacher, developed by professors and graduate students who participated in teacher training programs sponsored by Giz from 2008 to 2011. In analyzing the present time, it was found that UFMG is in process of realization of the proposed Reuni in regard to expanding the number of places and courses, and preparation of teachers, through the formative actions by Giz. We can see the need to maintain these actions and the growth of its scope for effective teamwork with innovative practices and integration between undergraduate and graduate. It is noted, too, the need to expand opportunities for teacher training, which remains in disadvantage in graduate programs, for the training of researchers.

Keywords: Reuni; Teacher Training; Public Policy; Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa conceitual-metodológico.....	40
Figura 2 - Logomarca do GIZ.	110
Figura 3 - Nuvem de palavras do <i>tagueamento</i> do fórum sobre a docência universitária do <i>Percurso Formativo</i>	156
Figura 4 - Diagrama estrutural.....	177
Figura 5 - Organização do <i>Curso Formação em Docência do Ensino Superior</i> no ambiente Moodle.....	180
Figura 6 - Nuvem de palavras do <i>tagueamento</i> do fórum sobre docência universitária do <i>Curso Formação em Docência do Ensino Superior</i>	195
Figura 7- Síntese das representações sociais do(a) professor(a) universitário(a).....	199

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução do número de vagas nas universidades federais, no período de 2003 a 2012.....	77
Gráfico 2 - Expansão da Rede Federal de Educação Superior no período 1919-2010.....	77
Gráfico 3 - Recursos do MEC para a Educação Superior, no período de 2003 a 2011.....	79
Gráfico 4 - Distribuição da Escolaridade e Titulação das Funções Docentes em Exercício por Categoria Administrativa– Brasil– 2009.....	80
Gráfico 5 - Distribuição dos participantes de bolsistas CAPES/Reuni e não bolsistas, por semestres da oferta do <i>Curso Formação em Docência do Ensino Superior</i>	126
Gráfico 6 - Distribuição dos participantes do <i>Curso Formação em Docência do Ensino superior</i> , no período de 2008 a 2011, por áreas do conhecimento.	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Representações sociais do(a) professor(a) universitário(a) elaboradas pelos participantes do Curso Formação em Docência do Ensino Superior durante a aula inaugural do segundo semestre de 2010.	188
Quadro 2 - Apresentação e descrição das representações dos professores universitários elaboradas pelos participantes do Curso Formação em Docência do Ensino Superior.	189
Quadro 3 - Perfil da função Docente por Categoria Administrativa – Brasil 2009.	191
Quadro 4 - Representações do(a) estudante universitário(a) elaboradas pelos participantes do <i>Curso Formação em Docência do Ensino Superior</i>	202
Quadro 5 - Descrição das representações do(a) estudante universitário(a) elaboradas pelos participantes do <i>Curso Formação em Docência do Ensino Superior</i> das turmas do segundo semestre de 2010.....	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das matrículas de graduação nas redes públicas e privadas, 2001 e 2010, por categoria administrativa.	76
Tabela 2 - Evolução do número de Instituições da Educação Superior por Organização Acadêmica – 2004 - 2009.	78
Tabela 3 - Número de vagas nos cursos de graduação em 2008.	79
Tabela 4 - Número de Funções Docentes em Exercício, por Regime de trabalho, segundo Categoria Administrativa – Brasil - 2009.	81
Tabela 5 - Novas vagas propostas pelo Reuni e efetivadas no vestibular da UFMG, no período de 2008 a 2011.	106
Tabela 6 - Distribuição dos participantes do Curso Formação em Docência do Ensino Superior por semestre, no período de 2008 a 2011, conforme a condição de bolsista CAPES/Reuni ou não Bolsistas Reuni.	126
Tabela 7 - Professores UFMG participantes do <i>Percurso Formativo</i> por áreas de conhecimento, nas ofertas de 2010 e 2011.	129
Tabela 8 - Número de participantes nos fóruns temáticos do <i>Percurso Formativo</i> de 2010 e 2011.	144
Tabela 9 - Perfil do Aluno de Graduação por Modalidade de Ensino – Brasil – 2009.	205

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

APUBH: Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros

CAD: Centro de Atividades Acadêmicas

CPPTD: Comissão Permanente de Pessoal Docente

DCC: Departamento de Ciência da Computação

EAD: Educação a Distância

FaE: Faculdade de Educação

ICEx: Instituto de Ciências Exatas

IFES: Instituições Federais de Ensino Superior

MEC: Ministério da Educação

MOODLE: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

PAC: Programa de Aceleração do Crescimento

PDE: Plano Decenal de Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

PROGRAD: Pró-Reitoria de Graduação

PRORH: Pró-Reitoria de Recursos Humanos

PROUNI: Programa Universidade para Todos – PROUNI

PUC Minas: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Reuni: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RJU: Regime Jurídico Único

SDC: Sujeito do Discurso Coletivo

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UMG: Universidade de Minas Gerais

UNE: Universidade Nacional de Educação a Distância

UNILA: Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UOC: *Universitat Oberta de Catalunya*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	A origem do objeto de estudo	17
1.2	A consolidação do objeto de pesquisa	21
1.3	A estrutura do trabalho.....	23
2	OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA DE PESQUISA	26
2.1	A constituição da docência: hipóteses e questionamentos.....	26
2.2	O professor em seus campos de formação: pessoal, profissional e institucional	28
2.3	Caminhos percorridos: coleta e análise dos dados	33
2.3.1	Os sujeitos da pesquisa	35
2.3.2	Instrumentos de coleta de dados e categorias de análise	35
3	A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO E CARREIRA	41
3.1	A formação docente: aspectos históricos e conceituais	41
3.2	A docência em diferentes modelos universitários e orientações políticas... ..	44
3.3	Modelos constitutivos da formação de professores	55
3.4	A identidade dos professores: significados sociais e políticas educacionais.....	59
4	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	65
4.1	Eventos precedentes e contexto da criação do Reuni	65
4.1.1	Movimentos universitários que antecederam a criação do Reuni.....	71
4.2	A expansão do ensino superior no Brasil.....	73
4.3	O ensino superior na década 2001-2010.....	75
5	A UFMG NO CENÁRIO NACIONAL: DA FUNDAÇÃO AO PROGRAMA REUNI.....	83
5.1	Breve história da UFMG: do surgimento às Reformas	83
5.2	As mudanças ocorridas na UFMG a partir da Reforma de 1968.....	86
5.3	O Reuni e a preparação dos docentes universitários	89
5.4	O processo de adesão e implantação do Reuni na UFMG.....	91
5.4.1	A concepção de Universidade e o processo de adesão ao Reuni	93
5.4.2	Aceitação e resistência da comunidade universitária.....	95
5.5	A formação inicial e continuada dos professores através do Giz – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior	96
5.6	O processo de implantação do Reuni na UFMG e perspectivas.....	98
6	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A IMPLANTAÇÃO DO REUNI NA UFMG	104
6.1	A implantação do Reuni na UFMG	104
6.1.1	A formação docente na implantação do Reuni	109
6.2	Ações do Giz para atender a demanda do Reuni	111
6.2.1	Acompanhamento da implantação dos novos cursos.....	112
6.2.2	Diagnóstico e assessoria às Equipes Didáticas no acompanhamento das disciplinas dos novos cursos.....	116
6.2.3	Seminários, oficinas pedagógicas, fórum e <i>Workshop</i>	119
6.2.4	Oficinas Pedagógicas	121
6.2.5	Participação na XV Semana de Graduação.....	122
6.2.6	Produção de Material Didático	124

6.2.7	Cursos de formação docente promovidos pelo Giz	125
6.3	O Giz em números	131
6.4	As ações do Giz: contrapontos e convergências	132
7	O PERCURSO FORMATIVO DOS PROFESSORES: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA UFMG E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	139
7.1	O Percurso Formativo: Conteúdos programáticos e procedimentos metodológicos.....	139
7.2	Metodologias de ensino e inovações metodológicas discutidas pelos professores.....	144
7.2.1	Questões metodológicas e tecnológicas discutidas pelos participantes do <i>Percurso Formativo</i>	145
7.3	Representações Sociais sobre o professor universitário	152
7.3.1	Depoimentos dos participantes do <i>Percurso Formativo</i>	155
7.3.2	Ser professor(a) universitário(a) segundo os professores aposentados participantes do evento <i>Sucessos do ofício</i>	160
7.3.3	Depoimentos dos professores efetivos que participaram do processo de adesão e implantação do Reuni na UFMG	169
8	O CURSO FORMAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES DOS MESTRANDOS E DOUTORANDOS SOBRE O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	176
8.1	<i>O Curso Formação em Docência do Ensino Superior</i>	176
8.1.1	Conteúdo programático do <i>Curso</i> e organização das atividades presenciais e a distância.....	179
8.1.2	Grupo Focal I: representações sociais sobre o(a) professor(a) universitário(a) elaboradas pelos mestrandos e doutorandos	186
8.1.3	Representações do professor(a) universitário(a) pelos participantes do <i>Curso Formação em Docência do Ensino Superior</i>	194
8.2	Atividades avaliativas do <i>Curso Formação em Docência do Ensino Superior 200</i>	
8.2.1	Grupo Focal II: representações do(a) estudante universitário(a).....	201
8.2.2	O programa, a prática pedagógica e a aprendizagem na visão dos participantes do <i>Curso</i>	208
8.2.3	As professoras-tutoras na avaliação dos cursistas	214
8.3	Considerações sobre a formação inicial dos mestrandos e doutorandos e suas representações sobre o(a) docente universitário(a)	217
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
9.1	A constituição da docência na UFMG na implantação do Reuni	222
9.2	Políticas públicas de expansão e reestruturação universitária	225
9.3	A docência na UFMG na implantação do Reuni	228
9.3.1	Modelos de docência e de universidade	232
9.4	Representações Sociais do professor universitário.....	235
9.5	Tutoria em equipe: formadores em formação.....	238
10	EPÍLOGO	241
	REFERÊNCIAS	244
	APÊNDICES	254
	ANEXOS	261

1 INTRODUÇÃO

1.1 A origem do objeto de estudo

O interesse pela constituição da docência universitária decorre de minha formação e escolha profissional. Fui aluna do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação – FaE, da UFMG, no período de 1985 a 1989, e formei-me com habilitações para Orientação Educacional e Licenciatura das Disciplinas do Curso de Magistério, antigo Curso Normal.

Logo nos primeiros semestres como estudante da FaE, encantei-me com as diversas leituras e discussões ocorridas que reafirmaram minha escolha para a referida área da Educação. Os estudos sobre a organização social, política e histórica do trabalho e da sociedade, o contato com autores como Karl Marx, Émile Durkheim, Ivan Illich e Harry Braverman envolveram-me de tal forma que me senti transformada na maneira de agir, de pensar e de ser, bem como passei a dar valor à compreensão sobre o trabalho educativo.

Durante a graduação e a licenciatura, atuava na UFMG como técnica em Química (cargo para o qual tinha sido concursada), no auxílio aos pós-graduandos em suas pesquisas práticas no laboratório. Presenciei a formação de bons pesquisadores que logo se tornaram professores universitários e, desde então, observava que muitos não recebiam a adequada formação para desempenhar tal função.

Paralelamente ao trabalho técnico e aos dois últimos semestres da graduação, atuei como professora das disciplinas pedagógicas nos Cursos Emergenciais de Formação Docente, promovidos pela Secretaria do Estado de Minas Gerais, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica – PUC Minas. Esses cursos visavam à formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e eram ministrados durante os períodos de férias, em diversas cidades do estado. Iniciei, dessa forma, minhas experiências docentes no ensino de terceiro grau.

Atualmente, exerço o cargo de Pedagoga na UFMG, assumido após a minha

formação inicial, mediante concurso público, e, em paralelo, exerço a docência em outras instituições de ensino superior. Nos anos iniciais de minha atuação como Pedagoga, fui lotada na *Cátedra da UNESCO de Formação Docente na Modalidade de Educação a Distância* da Faculdade de Educação dessa Instituição.

O objetivo da *Cátedra* era promover a preparação dos docentes para o uso das novas tecnologias de informação e de comunicação no ensino e de introduzir a Educação a Distância – EAD na Universidade. Assim, além de formar grupos de estudos, promovia cursos, oficinas e seminários dos quais participei dos planejamentos, execuções e na assessoria aos professores visitantes, entre eles, Roberto Aparici, professor da Universidade Nacional de Educação a Distância – UNED, da Espanha, no decorrer do ano de 1998. Aparici trouxe um novo olhar para as modalidades educacionais e promoveu o pensamento sobre a indissociabilidade da Educação presencial e da EAD, bem como sobre a necessidade de democratização dos meios de comunicação e sua inserção nas escolas como recurso educacional imprescindível para os tempos vindouros.

As experiências na *Cátedra*, além da oportunidade de trabalhar com a formação de professores da educação básica e superior, possibilitaram a minha formação em serviço, como Pedagoga, e o ensejo de inserir-me em um campo emergente de conhecimento, ou seja, o das novas tecnologias na educação. Assim, vislumbrava o potencial da *internet*, que se instalara na UFMG há menos de uma década, para a formação continuada e em serviço dos professores. Porém, fazia-se necessário conhecer experiências iniciais ou criá-las, pois ainda estavam por vir os estudos científicos sobre o uso da internet em atividades formativas.

Nos eventos promovidos pela *Cátedra*, aumentavam paulatinamente as apresentações sobre as experiências do uso da internet em cursos a distância. Um deles foi o *Curso Tecnologia de Ensino a Distância*, ministrado via *web* pela Escola de Engenharia Elétrica da UFMG – pioneira no uso dessa modalidade educacional, para outros professores interessados em trabalhar com EAD. Mesmo sendo um curso criado para atender as solicitações de professores de outras escolas de Engenharia, intrigava-me saber que possuía uma evasão de 50%. Quais seriam as causas das desistências e o que contribuía para a permanência dos concluintes? Com esses questionamentos, desenvolvi o projeto de pesquisa com o qual me ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

Dessa forma, minha dissertação, denominada *A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência*, tratou de um estudo de caso do referido curso. Como o título indica, conhecer as causas da evasão foi tão relevante quanto enumerar os fatores que contribuíram para a permanência dos participantes do referido curso a distância.

A pesquisa partiu das seguintes suposições a respeito das causas da evasão em cursos via internet: um dos grandes empecilhos para o acompanhamento dos cursos a distância é a falta da tradicional relação face a face entre professor e alunos; a inabilidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância; a ausência de reciprocidade da comunicação inviabiliza a interatividade; e a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física faz com que o aluno de EAD não se sinta incluído num sistema educacional. Embora essas suposições não tenham sido contempladas, a investigação apontou outras causas como a "falta de tempo" do professor universitário para lidar com o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais e para se dedicar à sua formação continuada (COELHO, 2001).

O curso analisado figurou entre os primeiros da UFMG a usar a internet na mediação pedagógica e foi possível constatar que o espaço virtual demanda uma adaptação e uma nova organização temporal e espacial para que os alunos se comprometam com os estudos e os professores deem conta da demanda de trabalho no novo formato. As reflexões e o conhecimento obtidos durante o mestrado possibilitaram a minha inserção em outros grupos de trabalho na UFMG.

Ainda como Pedagoga na *Cátedra*, participei das discussões da implantação do Projeto Veredas e da adesão da FaE à Universidade Aberta do Brasil – UAB, com a oferta do Curso de Pedagogia a distância. Nesse ínterim e por acreditar no potencial da formação a distância de professores e de outros profissionais, desenvolvi o projeto de um Polo de Apoio Presencial da UAB para a minha cidade natal, Divinolândia de Minas que, ao se concretizar, tem oportunizado aos jovens desse município o ingresso no ensino superior, sem as despesas para estudar longe de sua própria terra, investimento possível apenas para uma minoria das famílias da região.

Passei, então, a ocupar um espaço de trabalho no Departamento de Ciência de Computação – DCC, do Instituto de Ciências Exatas – ICEx, da UFMG, para o desenvolvimento de outras experiências em EAD. Ao conhecimento tecnológico,

pude agregar outros saberes humanísticos e pedagógicos na convivência e no trabalho compartilhado com alguns professores do DCC. Porém, era perceptível a resistência de muitos professores desse Instituto à adoção de metodologias diferentes da tradicional exposição oral e para a inserção das novas tecnologias computacionais nas atividades de ensino presencial e a distância, conforme a demanda dos últimos tempos.

Diante dessa realidade da educação superior, algumas perguntas me acompanham: O que habilita de fato a prática do professor universitário? Que saberes deveriam fazer parte dessa formação? Que critérios deveriam ser utilizados na avaliação dessas práticas? Que efeitos produzem a qualidade da docência universitária e a organização pedagógica do trabalho no ensino superior, na sala de aula?

Ao refletir sobre minhas experiências profissionais e após duas décadas de minha formação inicial, observo que as práticas dos professores e as queixas dos alunos universitários referentes aos seus professores, aos seus saberes e conteúdos e à falta de saber para ensinar, pouco mudaram. Pelo visto, os questionamentos feitos quando ainda cursava a graduação persistem no meio universitário, pelas várias áreas de cursos de graduação. Assim, apesar das mudanças do quadro docente ocorridas nas últimas décadas, da definição da carreira docente e das exigências de produtividade dos dias atuais, instiga-me, hoje, conhecer como se dá a constituição dos docentes universitários e o processo pelo qual iniciam a sua prática.

Ingressei-me no doutorado no mesmo ano da implantação das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – Reuni (ANEXO A), ou seja, em 2008. Fui então convidada a participar das reuniões sobre a gestão pedagógica do Reuni nessa Instituição. No ano anterior, havia vivenciado o processo de adesão a esse Programa, que foi precedido por inúmeros debates entre os docentes, discentes e técnicos administrativos, sobre suas vantagens e desvantagens. Percebi opiniões diferentes de vários segmentos da UFMG, bem como posturas destoantes de profissionais da mesma categoria, como de professores de diferentes áreas do conhecimento. Assim, levantei alguns questionamentos e considerei propício o prosseguimento dos meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Instituição, situando este contexto como espaço preferencial de minhas análises.

1.2 A consolidação do objeto de pesquisa

No atual momento histórico de ampliação da globalização, diante da crise econômica do sistema capitalista, a expansão do ensino superior apresenta metas quantitativas (como o aumento do acesso às universidades públicas federais) e metas qualitativas (como a flexibilização curricular, renovação de práticas pedagógicas e uso de tecnologias de apoio à aprendizagem). Para a articulação entre a graduação e a pós-graduação, como descrito na proposta do Reuni, a preparação dos professores e dos pós-graduandos bolsistas ficou a cargo de cada instituição. Conforme priorizado na justificativa do Reuni, a utilização da modalidade educacional a distância, somada às atividades presenciais, será uma forma de democratizar as oportunidades e diminuir as diferenças sociais (MEC, 2011).

Para a implantação do Reuni na UFMG, entre outras medidas administrativas para dar sustentação ao aumento quantitativo de cursos e de vagas, foi formada uma equipe para a gestão pedagógica, da qual participo desde a sua concepção. A equipe inicial era composta por cinco integrantes do até então Núcleo de Tecnologias e Metodologias e foi ampliada com novos integrantes contratados e pós-graduandos bolsistas. Com isso, ocorreu a criação do Giz – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior, em substituição ao Núcleo, para consolidar as ações da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. O Giz ganhou espaço próprio no segundo andar do anexo do prédio da Reitoria.

O Giz tem como meta principal atender a demanda pela formação de professores novatos, veteranos e bolsistas de pós-graduação para o ensino universitário na consolidação do Programa Reuni. Para a realização das atividades formativas, no final de 2010, o Giz integrava mais de quarenta pessoas, entre professores, técnico-administrativos e bolsistas da graduação e da pós-graduação, distribuídos nas seguintes equipes: Formação Docente, Produção de Vídeo, Assessoria aos Projetos de Elaboração de Materiais Didáticos, Alimentação do Repositório¹ e Apoio para a Utilização do *Moodle*² e do Portfólio Acadêmico Digital³.

¹ O Repositório de Objetos de Aprendizagem da UFMG foi desenvolvido com objetivo de disponibilizar à comunidade acadêmica um ambiente adequado para guarda, disponibilização e recuperação de materiais digitais apropriados às práticas de ensino/aprendizagem, cujo acesso é feito através do endereço http://www.lcc.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=18.

Por ter experiência com formação de professores e com utilização de novas tecnologias na educação, passei a fazer parte da Equipe de Formação do Giz, com duas ações: o *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, que propõe a formação inicial dos mestrandos e doutorandos de todas as áreas de conhecimento da UFMG e o projeto *Percurso Formativo*, que trata da formação continuada dos professores efetivos da UFMG, como prevê o Reuni.

Juntamente com outros integrantes da equipe que também cursavam o mestrado ou o doutorado no mesmo programa que eu, iniciamos o planejamento do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, durante o primeiro semestre de 2008, para ser ofertado para uma turma piloto no semestre seguinte. O *Curso* foi pensado em razão das novas demandas do ensino de graduação na UFMG e da expansão do número de vagas e de curso, da reestruturação curricular e da apropriação e desenvolvimento de metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem. Em suas primeiras ofertas, o *Curso* contou com a participação de professores recém-concursados em algumas das turmas. Atualmente, atende somente aos pós-graduandos, preferencialmente os que são bolsistas do Reuni, ficando a formação dos professores novatos realizada no *Percurso Formativo*.

Como integrante do Giz, participei da concepção, do planejamento, da execução e da avaliação do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, durante a oferta das 14 turmas concluintes, no período de 2008 a 2011. Vislumbrei, desde as primeiras experiências do Giz, a necessidade de registrar suas ações, a inovação pedagógica contida nos seus programas de formação docente, bem como de pesquisar empiricamente sobre as contribuições dessas ações, a partir das percepções dos cursistas, considerando suas expectativas e as possíveis respostas encontradas para a reflexão e o desenvolvimento das atividades de ensino.

Seguindo sugestão da equipe, a partir da solicitação de representantes da Pró-Reitoria de Graduação – Prograd, à qual o GIZ está vinculado, elaborei o projeto

² “O Moodle – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* é um pacote de software para a produção de sítios Web e disciplinas na Internet. É um projeto em desenvolvimento desenhado para dar suporte a uma abordagem social construcionista do ensino” (Informações disponíveis no site <http://docs.moodle.org/pt/Sobre_o_Moodle>, acesso em 12/02/2010).

³ Portfólio Acadêmico Digital consiste em uma atividade proposta para os alunos dos cursos novos do Giz, acompanhada pela respectiva equipe, responsável pela distribuição de *pendrives* para cada estudante arquivar a sua produção acadêmica e os documentos do seu curso, durante a graduação.

desta investigação, tendo a UFMG como *locus*, a implantação do Programa Reuni como contexto e as ações do Giz para estudo da consolidação atual da docência universitária, no que tange a formação inicial e continuada em serviço. Assim, a presente pesquisa se delinea em torno dos interesses de investigação que vieram ao encontro dos estudos elaborados durante o mestrado e as inquietações surgidas desde a graduação e através da prática profissional como pedagoga.

Ao mesmo tempo em que acato a consolidação da docência imbricada no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, como concebido por Nóvoa (1991, 1992 e 2009) e reconhecido por Pimenta e Anastasiou (2005) ao referirem-se ao docente universitário, percebo coincidências e questões importantes relacionadas à minha constituição como profissional da Educação, nesse universo institucional no qual se deu a minha formação inicial, continuada e em serviço.

Dessa forma, este trabalho se propõe a estudar a constituição do professor universitário diante das políticas públicas que fundamentam as diretrizes e as práticas de formação dos docentes nos espaços de trabalho das Universidades Públicas, em especial na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, criado através do Decreto nº 6.096, 24 de abril de 2007.

Assim, este trabalho se embasa no estudo teórico sobre as políticas públicas que interferem nos processos de constituição da docência no atual contexto da UFMG. Empiricamente, foram analisados os documentos e os dados fornecidos pelos professores responsáveis pela implantação do Programa Reuni, pessoal técnico-administrativo, professores que ministraram as aulas inaugurais e professores, mestrandos e doutorandos que participaram dos programas de formação docente promovidos pelo Giz/Prograd/UFMG, no período de 2008 a 2011, por considerar ser esse um momento de renovação do pensamento sobre o professor universitário.

1.3 A estrutura do trabalho

Ao se realizar a leitura do presente estudo, decidiu-se pela divisão em nove capítulos, que incluem esta introdução, as considerações finais e, por fim, apresenta-

se um epílogo com as considerações pessoais. Assim, optou-se por usar, nesse derradeiro tópico, como uma volta em espiral, o tratamento na primeira pessoa do singular como feito na parte inicial desta introdução.

A introdução apresenta a origem e a consolidação do objeto da presente investigação, e, em seguida, o segundo capítulo acrescenta as questões e hipóteses formuladas, bem como a metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa, com descrição dos sujeitos, dos instrumentos de coleta e de análise dos dados.

O terceiro capítulo, intitulado *A constituição da Docência: formação e carreira* faz um percurso histórico e conceitual, tendo em vista organizar e analisar os pensamentos sobre o processo de formação da identidade dos professores, considerando os diferentes modelos de docência e de universidade e orientações políticas educacionais de cada época e sociedades distintas.

No capítulo seguinte, situa-se o contexto da criação do Reuni, com destaque para os eventos que a precederam, a partir de uma análise da evolução do ensino superior, com destaque especial para a década 2001-2010, tendo como referência alguns documentos oficiais, como o Censo da Educação Superior de 2009, o relatório de primeiro ano do Reuni e os primeiros resultados de 2010 contidos na Sinopse das Ações do Ministério da Educação referente à educação superior. Dessa forma, o capítulo apresenta o contexto, os eventos e movimentos que antecederam o Reuni, bem como a análise documental da expansão do ensino superior como prevista pelo Plano Nacional de Educação – PNE de 2001.

O quinto capítulo descreve o cenário da pesquisa a partir de uma breve história da UFMG, desde a sua fundação até os dias atuais, tendo a Reforma Universitária de 1968 como um marco significativo de mudanças que antecederam o Reuni. As informações foram obtidas principalmente por meio de entrevistas às pessoas que participaram dos dois momentos de mudanças nas universidades brasileiras e na UFMG em particular.

Na sequência, o sexto capítulo trata das ações do Giz/Prograd/UFMG para a implantação do Reuni na UFMG referentes à formação docente inicial e continuada para o atendimento da demanda emergente de professores qualificados em decorrência do próprio Reuni. Com isso, foram estudados modelos de formação para a docência do ensino superior que ora se consolida no atual contexto. Fez-se necessário analisar alguns documentos relativos ao Reuni, gerados pelo MEC, e outros elaborados na UFMG, como a Proposta da UFMG ao Reuni e os relatórios

das ações ocorridas no período de 2008 a 2011.

Os capítulos sétimo e o oitavo tratam especificamente de duas ações formativas do Giz: o *Percurso Formativo*, que é o programa de formação continuada dos professores efetivos da UFMG e o *Curso Formação em Docência no Ensino Superior*, destinado à formação inicial de mestrandos e doutorandos de todas as áreas do conhecimento da UFMG. Em ambos os capítulos procurou-se identificar as representações sociais dos participantes sobre 'ser professor(a) universitário(a)', no atual contexto de expansão e reestruturação da universidade.

As considerações finais apresentam algumas análises, inicialmente, a partir das hipóteses levantadas, seguidas dos dados tratados no desenvolvimento da tese a respeito da constituição da docência, das políticas educacionais voltadas para o ensino superior e das representações sociais do professor(a) universitário(a).

2 OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA DE PESQUISA

No presente capítulo são apresentados alguns apontamentos considerados na constituição da docência para a formulação das hipóteses e questões de investigação para a elaboração do objeto de estudo da presente pesquisa, bem como a metodologia empregada no seu desenvolvimento, com descrição dos sujeitos, dos instrumentos de coleta e de análise dos dados.

2.1 A constituição da docência: hipóteses e questionamentos

As representações dos professores já foram tema de filmes hollywoodianos, comumente usados em cursos de formação de professores, e de reportagens que, vez por outra, são exibidas na mídia brasileira. Neles o professor ou a professora são exibidos como herói ou heroína, que, pelo esforço próprio, vence as dificuldades cotidianas de suas ações educativas, e que toma o trabalho mais como ofício do que profissão. Para exemplificar, temos o filme *Conrack*⁴ (1974), que trata especificamente da prática de um professor do ensino fundamental (tive oportunidade de analisar as práticas pedagógicas do protagonista do filme durante minha graduação e também o exibi nas aulas que ministrei) que tenta alfabetizar alunos pobres e negros de uma ilha da Carolina do Sul (EUA) e o *Sorriso de Monalisa*⁵ (2003), que conta o drama vivido por uma professora do ensino superior, uma representante do sexo feminino em um cargo predominantemente ocupado pelo sexo oposto, que assume a difícil tarefa de ministrar aulas de História da Arte e, ao mesmo tempo, convencer suas alunas a derrubar preconceitos e tradições que alienavam as mulheres no *american way of life* dos anos 50.

As lutas dos professores por melhores condições salariais e de trabalho, a partir da década de 70, também resultou em projeção de suas imagens na mídia. Para Arroyo (2000), os professores, naquele momento histórico, "incomodaram os gestores e os governantes [...], e se afirmaram como sujeitos políticos e também

⁴ *Conrack*. (*Conrack*). Direção: Martin Ritt. 1974.

⁵ *O Sorriso de Monalisa*. Direção: Mike Newell, EUA, 2003.

pedagógicos". Assim, ao se pensar numa abrangência local e global, questiona-se: como se forma a identidade do(a) professor(a)? Como se dá a sua constituição como um profissional inserido no contexto de uma sociedade capitalista que se declara democrática, em meio a tantas desigualdades socioeconômicas e culturais?

Tradicionalmente, associa-se a imagem dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, antigo ensino primário, ao sexo feminino, e a dos níveis mais elevados de ensino, ao sexo masculino. Acredita-se que as representações sociais da professora ou do professor são influenciadas pelas condições sociais e políticas determinantes para a escolha dessa profissão, ora como opção, ora como falta de opção, e refletem na oscilação do prestígio ou do desprestígio desses profissionais nos diferentes espaços de atuação. Para Arroyo (2000), a imagem da cultura do magistério é constituída de muitos fios e de várias dimensões devido à complexidade do trabalho docente.

Nos anos 70, o professor era visto pela sociedade como um representante das elites, por ser uma pessoa que trabalha a educação numa ótica reprodutivista. Na década de 80, o professor é considerado como um profissional da educação (FREITAS, 2002) e 'ser professor' não se restringe a passar por um curso, mas considera-se que a formação profissional e pessoal ocorre ao longo do exercício da profissão. Além disso, uma grande questão surge no campo da docência: o professor é também sujeito – ele não é professor por causa do curso que fez, mas é uma pessoa que tem uma representação sobre a docência muito antes de passar por um curso de formação (NÓVOA, 1992).

O docente traz consigo uma representação sobre ser professor aprendida na infância, ao longo de seu processo de escolarização na família, na sociedade. E, muitas vezes, ele tem uma imagem constituinte do modelo de professor. E, a partir desse modelo, a tendência do docente é ser o professor que ele traz na cabeça, ou seja, busca repetir a prática por ele vivenciada como aluno (TARDIF, 2002). Então, usa o modelo que ele pensa que deve ser. Tudo isso traz a dimensão subjetiva da docência, da experiência de vida, do capital cultural de herança familiar. Essas dimensões da formação do professor não eram nem discutidas e nem tocadas. Uma delas é também o espaço da escola como um local que forma o professor, como defendido por Nóvoa (1992 e 2009).

2.2 O professor em seus campos de formação: pessoal, profissional e institucional

A compreensão da formação integral do professor como pessoa e profissional foi baseada nos estudos de Nóvoa (1992), que apresentou como a profissão docente se constituiu a partir do século XVIII, em estreita relação com congregações religiosas, desenvolvendo-se ao longo dos séculos XIX e XX, com configurações conforme o contexto sócio-histórico e político dos diversos tempos. Apesar das pesquisas de Nóvoa nos remeterem a Portugal, as constatações aproximam-se da realidade educacional brasileira, o que possibilita tomar suas obras como referência significativa para nossas pesquisas, ressaltando a especificidade de nosso contexto.

Em um trabalho mais recente, Nóvoa (2009, p. 11) sintetizou o ocorrido nas instituições educacionais nas últimas décadas:

nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois dos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.

Na teorização da formação de professores, Nóvoa (2009) identifica duas tendências: a romântica e a tecnicista. A primeira permanece até a década de 60 e considera o papel da professora e do professor como uma vocação, uma missão ou um sacerdócio, referindo-se à maneira de ser e de se estar na profissão. Para o autor, essa visão contribuiu e continua a contribuir para a desvalorização da profissão docente, pois desconsidera a necessidade de profissionalização. A segunda ganha campo na década de 70 e coloca em segundo lugar os universos afetivo, pessoal, ético e relacional, a favor de uma visão tecnicista, com base em uma pedagogia por objetivos.

A valorização pelas titulações e o discurso da competência do trabalho docente próprios do mercado capitalista prevalece nos dias atuais, principalmente em relação ao nível de ensino superior. O autor defende a integração dessas duas tendências e avalia que várias experiências foram feitas nesse sentido, como o movimento dos professores reflexivos, da década de 90, que considera as dimensões profissional e pessoal no contexto educativo, porém sem dar conta dessa integração.

Nóvoa (1992) introduz a teoria da profissionalidade, visando entrelaçar a dimensão pessoal e profissional, bem como a visão romântica e técnica da profissão docente. O professor, enquanto pessoa e profissional, precisa encontrar espaço entre as dimensões pessoal e profissional, apropriando-se do seu processo de formação, dando sentido à sua história de vida. Nesse sentido e baseado em Jennifer Nias, Nóvoa (p. 25) afirma: “O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. O autor destaca a importância da experiência e do investimento na pessoa do professor e esclarece que a sua formação não se dá por acúmulos de cursos, conhecimentos ou técnicas, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade”. Para Nóvoa, a formação contínua é consolidada num ambiente que possibilita a troca de experiência da prática profissional e de saberes. Assim, a formação do professor se dá enquanto atua como formador, através da reflexão e do diálogo entre seus pares, encontrando sentido para a sua vivência.

Conforme Mizukami (1986 p. 66), “para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, o professor precisa conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho”. A autora contribui com o entendimento da possível existência de um repertório de competências e de um *corpus* de conhecimentos, habilidades e disposições imprescindíveis a uma atuação eficaz nas mais diversas situações de ensino e aprendizagem.

De acordo com Freire (1997), a postura a ser adotada na educação é a de que seus participantes manifestem senso crítico acerca daquilo que ensinam e aprendem mutuamente. Baseado nessa premissa, ele destaca a relação entre educador e educando como primeiro saber necessário à prática educativa. Para Freire, um dos saberes indispensáveis ao educador é a compreensão de que o educando também produz saber e “ensinar não é o mesmo que transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção” (p. 22).

A valorização da formação de professores reflexivos, com base nos saberes que eles já construíram e trabalharam, do ponto de vista teórico e conceitual, é fundamental para que eles se tornem protagonistas na definição de políticas educacionais (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2002). Porém, Nóvoa (2009, p. 21) questiona: "Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos [...] do que muitos dos seus colegas que exerceram a

docência num tempo em que ainda não se falava em professor 'reflexivo'?" Para ele, a intenção da formação continuada do professor por meio da prática reflexiva se concretiza nos compromissos profissionais, sociais e políticos.

Os professores, ao assumirem-se produtores de sua profissão, tornam-se agentes de mudança, pois a formação é um componente da mudança e não se faz antes, mas durante e em interação dos profissionais com o contexto, dando novo sentido às práticas formativas. A mudança educacional depende dos professores, de sua formação e da alteração das práticas em sala de aula. O desafio da formação dos professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo onde trabalhar e formar sejam atividades complementares no cotidiano escolar e não funções à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

É assim que Nóvoa (1992, p. 30) concebe a ideia de formação continuada, sem um modelo determinado a seguir que condicione as práticas, mas através de trocas de experiências, aliando as escolas às instituições de ensino superior, "criando progressivamente uma nova cultura de formação de professores". Dessa maneira, a formação continuada dos professores, através da identificação e socialização de práticas inovadoras, ao estabelecer uma rede de trabalho formativa, resultaria numa "transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento". Caso contrário, projetos de formação e mudanças que chegam prontos na escola podem causar resistências pessoais e institucionais.

A aliança entre projetos profissionais e institucionais poderá desencadear uma prática reflexiva ao associar a valorização pessoal da profissão, numa rede de comunicação. Nóvoa (1992 e 2009) destaca que o grande desafio do professor do século XXI é saber comunicar e que o futuro das escolas dependerá da construção de redes de comunicação com os outros atores sociais que fortemente interferem na educação das pessoas.

Especificamente a respeito do professor universitário, visando entender a sua constituição no contexto atual, foi dado prosseguimento nos estudos sobre sua formação e carreira, no nível geral e local, ou seja, na UFMG, tendo como recorte o período inicial de implantação do Programa Reuni, de 2008 e 2011.

Na prática, foi observado um aumento das exigências para ingresso nas universidades federais como docente. Há algumas décadas, ingressava-se com a formação *lato sensu* e o professor iniciava-se na carreira como auxiliar. Suas atividades de ensino eram acompanhadas por professores veteranos e, depois de

algumas experiências de ensino universitário, continuava seus estudos na pós-graduação *stricto sensu*. Muitas vezes era licenciado e recebia bolsa de pesquisa para se dedicar à sua formação. Atualmente, muitos concursos de professores exigem a titulação de doutorado e as instituições recebem pessoas preparadas para a pesquisa sem que tenham passado por experiências ou formação para o ensino.

São observadas, também, mudanças nas formas de representação desses profissionais, influenciadas talvez pelas políticas públicas atuais, que interferem na jornada de trabalho e na constituição da carreira docente. Isso, possivelmente interfere na relação do professor com os alunos e na forma como são percebidos e imaginados pela sociedade em geral, e por eles mesmos.

Por isso, procurou-se, nessa investigação, conhecer como o professor veterano narra suas experiências, como as descreve e se apresenta ou se representa como docente. Por outro lado, dos professores e dos pós-graduandos, cujas bolsas de pesquisas estão atreladas às atividades de ensino, e que, com as ações demandadas pelo Reuni, têm a oportunidade de se prepararem para o ensino universitário, buscou-se saber igualmente as suas representações sobre o professor universitário.

Numa análise preliminar da forma de organização dos sujeitos envolvidos no rearranjo do corpo docente e discente praticado pela UFMG, em função da adesão ao Reuni, verificou-se a formação de uma tríade entre professores de graduação, graduandos e alunos pós-graduandos para as atividades de ensino e de aprendizagem. Supõe-se que as mudanças sugeridas pelo Reuni são inovadoras e podem trazer resultados inesperados, portanto, análises sistêmicas de ações passadas e presentes serão necessárias no decorrer de sua implantação.

Com base nas referências levantadas, nos teóricos da área educacional que contribuem para analisar os programas de formação de professores, nos textos legais que regulamentam a Educação no Brasil bem como subsidiam a expansão universitária nos últimos tempos, foram levantadas as seguintes hipóteses:

- A articulação entre a pós-graduação e a graduação proposta pelo Reuni inclui uma relação pedagógica triangular entre pós-graduandos, professores efetivos e graduandos. Isso pode provocar a perda da hegemonia do professor tradicional no processo de gestão do ensino universitário;
- Os cursos de pós-graduação, conforme proposto pelo Reuni, dividem o foco

dos seus currículos entre a formação do pesquisador e a formação para a docência. Isso possibilita agregar valor para a docência, para a formação e atuação profissional dos futuros mestres e doutores.

No atual contexto de reconfiguração das formas de produção e do trabalho, questiona-se se haverá um modelo de educação mais adequado para a nossa sociedade. Interpela-se se os professores da graduação estão preparados ou a se preparar para receber e atender a presente demanda dos alunos, ao se considerar a reestruturação universitária, com agrupamentos de turmas até com mais de 100 alunos e atividades de ensino divididas entre os estudantes de pós-graduação, coordenadas pelos professores, com atividades presenciais e mediadas pelas tecnologias computacionais. Ao mesmo tempo, questiona-se como se dão a formação inicial desses pós-graduandos (que dividem seu tempo entre pesquisa, atividades de ensino e participação no *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*) e a formação continuada dos professores por meio do *Percurso Formativo*.

Assim, de acordo com o exposto acima, foram levantadas as seguintes questões:

- Quais são as habilidades e os conhecimentos necessários para lecionar para a geração que entra nas universidades nos tempos atuais?
- Quais as influências das políticas universitárias na prática docente e na constituição do professor?
- Como a UFMG se organizou para promover o desenvolvimento de formação de seus docentes, conforme as exigências das políticas educacionais de 2007?
- Está a se consolidar um novo modelo de docência na UFMG, no contexto atual?
- Quem é o(a) professor(a) universitário(a) hoje?

A partir das questões e das hipóteses apresentadas, foram traçados os percursos metodológicos, em busca de respostas.

2.3 Caminhos percorridos: coleta e análise dos dados

Esta pesquisa consiste em uma investigação teórico-empírica, com abordagem qualitativa, condizente com a singularidade do estudo de caso proposto a se investigar. Na parte teórica, para melhor compreender as mudanças demandadas pela atual expansão na UFMG e a constituição do seu corpo docente, foram levantados pressupostos teóricos e argumentos explicativos a partir dos documentos oficiais que retratam as atuais políticas públicas de expansão das universidades federais e dos programas de formação de professores para o ensino superior.

À luz da teoria, foram analisados os textos legais que determinam as mudanças a favor da expansão e da reestruturação das Universidades Públicas Federais e tomados como base a legislação de ensino superior de expansão e reestruturação universitária referente à Lei 9.394/96 e ao Decreto 6.096/2007, que criou o Programa Reuni (BRASIL, 1996; 2007).

Para tanto, fez-se necessário estudar sobre a docência e as políticas públicas educacionais, especialmente no que se referem ao ensino superior; a história da UFMG, para melhor situá-la no contexto atual; bem como os modelos de docência e de universidade consolidados e que vieram a influenciar a atual reforma e reestruturação da universidade pública brasileira, para bem entender o percurso histórico de constituição do docente do ensino superior que se configura no presente contexto.

Ao lado dessa parte teórica, foram elaborados, ainda, estudos empíricos sobre a implantação do Reuni na UFMG e as modalidades criadas por esta Instituição para utilizar e desenvolver a preparação do docente do ensino superior, face às possíveis estratégias pedagógicas inovadoras surgidas após a adesão ao Reuni, ao se considerar a expansão do número de vagas e de cursos no período dos Governos Luiz Inácio Lula da Silva.

Inicialmente, procurou-se conhecer a história da UFMG, suas transformações em diferentes períodos históricos, na busca de indícios para compreender o contexto atual. Ao se identificar a Reforma Universitária de 1968 como um marco que trouxe mudanças significativas para essa Instituição, procurou-se pelos nomes dos seus dirigentes daquela época. Dentre vários, foi encontrado o do Professor Aluísio

Pimenta e, ainda na construção do objeto de pesquisa, para ouvir do ilustre professor a história por ele contada, foi feita uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A). Por supor que o conhecimento do momento político e dos processos de mudança almejados naquela época daria suporte para bem entender a implantação das atuais mudanças propostas pelo Programa Reuni e pelas contribuições obtidas, foram utilizados os dados e a análise do conteúdo dessa entrevista na constituição da história da UFMG.

Tal investigação empírica inclui estudo documental e de conteúdo de outras entrevistas (APÊNDICE B) realizadas com quatro professores e um técnico-administrativo que trabalharam na elaboração da documentação da adesão ao Programa Reuni, no planejamento da expansão de vagas e de cursos e na consolidação das ações de implantação da expansão e da reestruturação universitária na UFMG. A seleção dos sujeitos a serem entrevistados foi feita por meio de consulta aos documentos publicados na página da UFMG na *web* e por indicação das pessoas consultadas sobre o assunto. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas para compor um histórico da implantação do Reuni na UFMG.

O estudo parte do conhecimento prévio das ações realizadas na UFMG para a concretização do Programa Reuni nesta Instituição. Como descrito anteriormente, foi criado o *GIZ – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior*, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação – Prograd, para a consolidação dos saberes docentes, a fim de promover a reflexão e a prática, conforme proposto pelo Reuni. Entre assessorias à implantação de novos cursos, seminários, oficinas dirigidas à comunidade universitária em geral e a grupos específicos, como ocorrido desde a adesão ao Reuni e descrito no decorrer deste trabalho, foram analisadas as duas ações que estão sistematizadas com formatos e públicos distintos, que são o *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* e o *Percurso Formativo*. O primeiro visou especialmente à formação do aluno de pós-graduação com bolsa de pesquisa atrelada às atividades vinculadas ao ensino da graduação; e o segundo, à formação continuada dos professores veteranos e novatos, a fim de prepará-los para a nova demanda surgida com o Reuni. Ambos partiram das inovações nas práticas pedagógicas e do uso das tecnologias computacionais, objetivando o ensino com foco na aprendizagem.

2.3.1 Os sujeitos da pesquisa

A composição da recente história da UFMG contou com a colaboração dos professores desta Instituição que participaram da implantação do Programa Reuni na UFMG, cujos dados foram obtidos por meio de entrevistas. Assim sendo, além do professor Aluísio Pimenta, citado anteriormente, foram entrevistados cinco professores e um técnico-administrativo que atuou juntamente com a equipe técnica de elaboração dos projetos dos novos cursos criados a partir do Reuni. Esses professores entrevistados sobre a implantação do Reuni na UFMG também responderam à pergunta sobre quem é o professor universitário. As respostas foram transcritas e analisadas no quinto capítulo.

Outros sujeitos desta pesquisa foram os estudantes de pós-graduação, especialmente os bolsistas do Programa CAPES/Reuni, que participaram das duas turmas do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, durante o segundo semestre de 2010, tomados por amostragem, e os professores participantes da oferta do *Percurso Formativo* ocorrida em 2010.

A escolha desse *Curso* se deve à regularidade de sua oferta e pelo volume de dados já registrados, ou seja, foi realizado a cada semestre, a partir do segundo de 2008 até 2011. O *Percurso Formativo*, também escolhido, tende a ter essa mesma regularidade de oferta.

Foram pesquisados ainda elementos sobre as práticas do(a) professor(a) universitário(a), com destaque para as definições sobre a docência contidas nos conteúdos das cinco palestras (que foram gravadas e transcritas) dos professores aposentados da UFMG. O evento em que ocorreram as palestras, denominado *Sucessos do Ofício*, foi promovido durante o início das duas ocorrências do *Percurso Formativo*.

2.3.2 Instrumentos de coleta de dados e categorias de análise

Especificamente a respeito da expansão e reestruturação implantada na UFMG, conforme descrito anteriormente, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com o pessoal envolvido nas discussões, planejamento e elaboração da documentação aprovada pelo MEC na adesão ao Programa Reuni nesta Instituição, ocorrida em 2007.

As entrevistas semiestruturadas, com questões abertas, foram escolhidas para que o encontro com os entrevistados ocorresse como uma conversa informal, sujeita a novas perguntas, a fim de serem obtidos dados direcionados ao assunto investigado (LAKATOS & MARCONI, 1996). Procurou-se entender e registrar os movimentos ocorridos para a adesão da UFMG ao Reuni e as decisões tomadas a respeito de sua expansão e reestruturação, como abertura de vagas e criação de novos cursos. Os dados das entrevistas foram gravados, transcritos e seus conteúdos analisados na reconstituição da história da UFMG, no que se refere ao contexto atual.

Conforme a descrição anterior, foram coletados dados junto ao *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* e ao *Percurso Formativo*, promovido pelo Giz, que consistiram em um estudo de caso sobre os processos de constituição da docência na UFMG nesse momento histórico de expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES brasileiras. Assim, houve uma busca para se conhecer as possíveis representações sobre a docência universitária, assumidas na UFMG após a implantação do Reuni, a fim de se melhor compreender os modelos de docência que ora se configuram.

As entrevistas coletivas, nesse caso, foram realizadas através da técnica dos grupos focais para a coleta de dados junto aos concluintes do *Curso de Formação em Docência do Ensino Superior*, das turmas concluintes. De acordo com Gondim (2008, p. 10), “a metodologia de pesquisa apoiada na técnica dos grupos focais considera os produtos gerados pelas discussões grupais como dados capazes de formular teorias, testar hipóteses e aprofundar o conhecimento sobre um tema específico”. Assim, foram tomadas como amostragem as duas turmas que realizaram o *Curso* durante o segundo semestre de 2010.

O Grupo Focal I consistiu no desenvolvimento da técnica de dinâmica de grupo denominada “Caracterização do(a) professor(a) Universitário(a)” e da entrevista coletiva (APÊNDICE C). A técnica de dinâmica de grupo foi desenvolvida de forma lúdica, com a elaboração coletiva de representações sociais por meio de imagens desenhadas de professores universitários, evocadas pelos participantes. Em seguida ocorreu a entrevista coletiva. De forma semelhante, através do Grupo Focal 2, foi aplicada a técnica denominada “Caracterização do(a) estudante universitário(a)”, durante o término do encontro de encerramento do *Curso*. Na sequência, questões foram dirigidas aos participantes (APÊNDICE D), a fim de

serem levantadas as características dos alunos e dos possíveis desafios e necessidades formativas do professor para o relacionamento com os estudantes, bem como as contribuições do *Curso* para a preparação dos mestrandos e doutorandos para a docência.

Após o Grupo Focal I, foram abertos os fóruns de discussão nos ambientes virtuais de cada turma, juntamente com os registros fotográficos dos materiais produzidos coletivamente pelos participantes, para dar continuidade às discussões iniciadas no presencial e oportunizar os registros dos comentários. No dia seguinte ao encerramento do último encontro presencial, com o Grupo Focal II, foi disponibilizado o questionário *online* (ANEXO C), com questões fechadas e abertas para avaliação do *Curso* e autoavaliação de seus participantes. Tudo isso se somou ao material para as representações trazidas pelos mestrandos e doutorandos que participaram do *Curso*, a respeito do(a) docente universitário(a), antes e depois de suas reflexões e estudos teóricos proporcionados pelo *Curso*.

Os professores participantes do *Percurso Formativo* participaram do fórum de discussão *online* sobre a docência universitária como atividade inicial, seguida da aula inaugural com o evento *Sucessos do Ofício*. O Conteúdo desse fórum foi recuperado, a fim de se obter indicativos sobre as representações sociais dos participantes do *Percurso Formativo*.

Para análise dos dados colhidos por meio dos fóruns de discussão sobre a docência e nas respostas referentes ao questionamento sobre “o que é ser professor(a) universitário(a)” descritos anteriormente, foram utilizados dois recursos tecnológicos disponíveis na *web*. O primeiro, usado para identificar os *tags*⁶, por meio do recurso de levantamento de dados, fornece uma *nuvem de palavras*⁷, e permite uma análise qualitativa dos dados apresentados visualmente, a partir da operação denominada *tagueamento*. O segundo foi o *Software Qualiquantisoft* para a obtenção do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, definido por Lefèvre e Lefèvre (2003) como uma técnica de análise das representações sociais, da pesquisa quali quantitativa. Para os autores, o pensamento coletivo é composto de um número

⁶ *Tags* são palavras-chave normalmente usadas na *Web* para localizar algum assunto. O movimento inverso chama-se *tagueamento*, que se refere a levantar as palavras-chave de textos já digitalizados, através do auxílio de um software apropriado. Nesse trabalho foi usado o software *Tagcrowd*, disponível em <http://tagcrowd.com/>. Acesso em 23 de Nov. de 2011.

⁷ *Nuvem de palavras* é a representação visual dos *tags* levantados pelo software apropriado, com a imagem da frequência das palavras expressas em números e tamanhos proporcionais às mesmas.

variado de discursos individuais sobre o que se pensa acerca de determinados temas.

Para Lefèvre e Lefèvre (2003), o pensamento coletivo é composto de um número variado de discursos individuais a respeito de determinados temas, formando uma matéria prima a ser trabalhada. A técnica do DSC prevê a identificação das expressões-chave e das ideias centrais, o que permite categorizar e tabular os dados qualitativos para se chegar a uma síntese do discurso e da apresentação dos resultados da investigação. Assim, o *tagueamento* foi usado para identificar as palavras-chave usadas na construção do DSC tanto dos professores que participaram do *Percurso Formativo* quanto dos mestrandos e doutorandos que fizeram o *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*. Ao ser utilizada a técnica do DSC, com o auxílio dos referidos *softwares*, as expressões-chave e as ideias centrais foram identificadas, ao se levar em conta as suas repetições, para se obter uma síntese dos discursos individuais de ambos os seguimentos.

Com inspiração na metodologia de Lefèvre e Lefèvre (2003), foi adaptada a técnica de análise das representações sociais usada para a elaboração do DSC a partir de textos escritos, para se chegar a uma síntese das imagens dos professores(as) universitários(as), como representadas pelos grupos.

Em síntese, os sujeitos desta pesquisa são constituídos pelo pessoal envolvido no planejamento da adesão e da implantação do Reuni na UFMG. São professores efetivos e aposentados, mestrandos e doutorandos, participantes do *Percurso Formativo* e do *Curso Formação de Docentes do Ensino Superior*, promovido pelo Giz/Prograd/UFMG.

A fim de inferir quem é o(a) professor(a) universitário(a), a partir da análise do DSC dos professores e dos pós-graduandos, buscou-se ainda contrapor as representações desses dois segmentos acadêmicos. A análise dos dados baseou-se em teóricos contemporâneos sobre a docência e as políticas educacionais, nos documentos oficiais e relatório interno da UFMG, a fim de identificar os elementos presentes nas representações sobre a docência do ensino superior, tendo a representação social como categoria de análise para se verificar as mudanças e as permanências que a determinam e por elas são determinadas.

Utilizou-se ainda de outro *software*⁸ para a elaboração do mapa conceitual,

⁸ O *software* utilizado denomina-se *CmapTools*, disponível em <http://cmap.ihmc.us/>. Acesso em 12 de Jun. de 2011.

recurso que permite a organização e a síntese de dados de forma não linear, como apresentado na

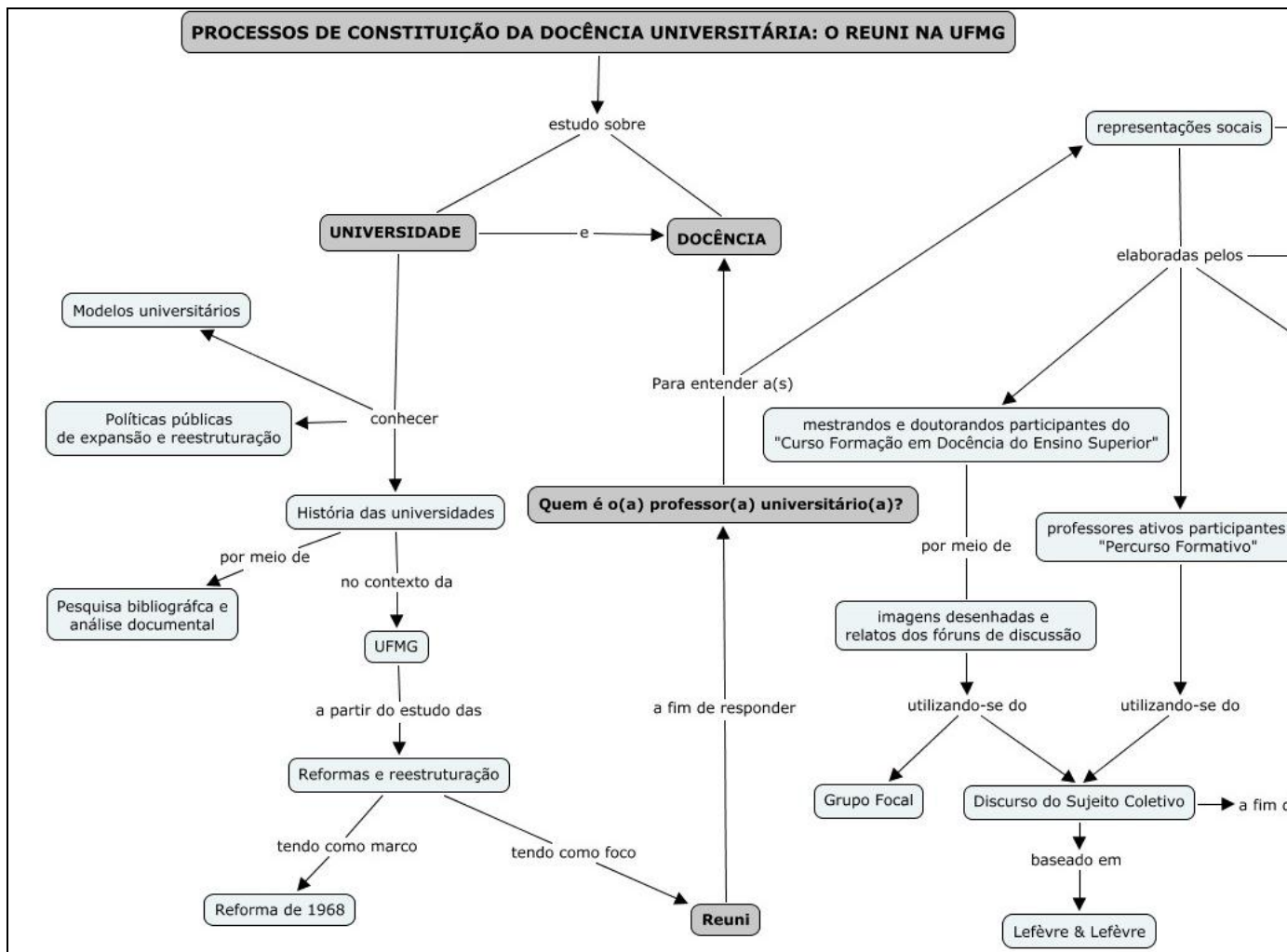


Figura 1.

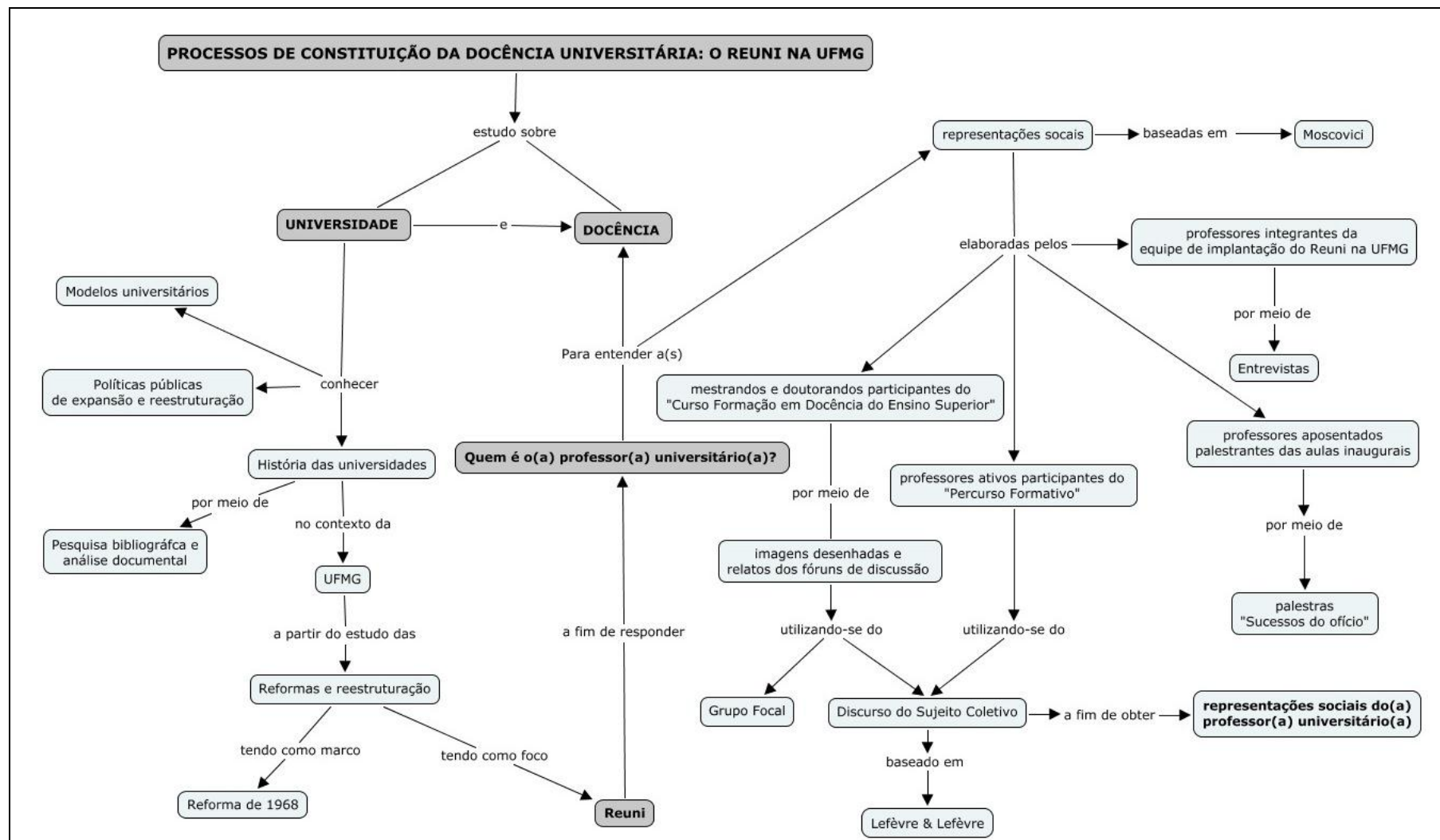


Figura 1 - Mapa conceitual-metodológico.

3 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO E CARREIRA

Apresenta-se no presente capítulo um estudo sobre a docência, de modo geral e, em particular, os fatores que influenciam a sua constituição para o ensino superior, a fim de subsidiar a pesquisa empírica sobre a formação de professores na UFMG, de acordo com os critérios do Programa Reuni, que será apresentada nos capítulos posteriores. Assim, o estudo apresentado busca distinguir os diferentes modelos universitários e de docência que influenciam na identidade do professor do ensino superior e em sua constituição.

3.1 A formação docente: aspectos históricos e conceituais

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), desde o século XIX, a função docente se constituiu como uma profissão, seguindo, porém, modelos diferenciados, com enfoque ora na transmissão dos conteúdos tradicionalmente consagrados, ora produzidos pela pesquisa científica, conforme as características das escolas. Esses modelos são definidos pelos contextos de cada época, a depender dos interesses políticos da sociedade às quais estão inseridos.

De acordo com Saviani (2009), estudos sobre a constituição da docência ganharam espaço nas pesquisas educacionais, numa ótica histórica, política, sociológica e pedagógica, e revelaram, no decorrer dos tempos, a fragilidade e as indefinições dos sujeitos docentes. Embora no século XVII, Comenius tenha apregoado a necessidade de formação de professores, somente dois séculos depois, após a Revolução Francesa, é que ocorreu a institucionalização da formação, com a criação das Escolas Normais, devido à definição política da instrução pública.

Desde a criação da primeira Escola Normal, ocorrida em Paris, em 1795, já havia distinção entre aquelas que formavam professores para o ensino

primário (denominada de Escola Normal Primária) e aquela para o ensino secundário (Escola Normal Secundária). Para Saviani, a disseminação dessas escolas seguiu modelos distintos, desde a sucessora da primeira, criada em Pisa e instituída por Napoleão Bonaparte, nos moldes da francesa. A formação de professores para o ensino secundário, porém, "se transformou em instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico" (SAVIANI, 2009, p. 143).

Ao finalizar o esboço histórico sobre as Escolas Normais, Saviani (2009, p. 148) concluiu que as mudanças ocorridas ao longo dos dois séculos analisados, "revelaram um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas". Para ele, falta um caminho satisfatório para as questões pedagógicas na formação de professores. Somaram-se a isso, a precariedade das políticas formativas e a falta do estabelecimento de um "padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país".

Ao ampliar a perspectiva histórica sobre a formação docente, a legislação atual definida pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, através da Resolução CNE/CP nº 01/2006, art. 2º, parágrafo 1º, compreende a docência como:

ação educativa e processo pedagógico, metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Assim sendo, ficaram sugeridas as características do profissional para atuar na educação básica, como ter formação em nível superior no curso de Licenciatura e, no caso do professor para Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ter curso de Pedagogia ou Normal Superior, além de domínio dos conhecimentos necessários para a compreensão da educação e da escola, sua função social, em seu contexto histórico, cultural, social, político, econômico, ético e estético.

Também numa perspectiva histórica, Freitas (2002, p. 138), ao traçar um

panorama da formação de professores no Brasil das últimas décadas do século passado, avalia que a luta dos educadores pela sua formação e profissionalização, “a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico”. Para a autora, “os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então”. Com isso, houve um avanço nas concepções de *formação do educador*, com ênfase para o caráter sócio-histórico, “com pleno domínio da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139).

De fato, podemos verificar que foi a partir da década de 80 do século passado, que houve um processo emancipatório da educação e, como Freitas (2002) afirma, a formação do professor, no sentido de formar o profissional de educação, passou a ser o centro do debate de muitas políticas. Nessa década, o professor ganha centralidade no campo da pesquisa, de uma maneira mais ampla. Pela primeira vez começou-se a estudar o professor para além dos cursos de formação, pois até então numa visão tecnicista, ser docente significava passar por um curso, fazer estágio e já se estava pronto para ser um professor. A partir dos anos 80, isso caiu por terra, a preparação docente ganhou um caráter de continuidade, considerando os cursos de Licenciatura como formação inicial; e a formação contínua como direito fundamental da profissão docente, que se realiza tanto em cursos de atualização, aperfeiçoamento, quanto em especialização, mestrado e doutorado.

As discussões sobre o campo da docência fizeram parte de muitos trabalhos e muitas pesquisas nacionais e internacionais, nas décadas finais do século passado. Essas discussões começaram em países desenvolvidos, como os Estados Unidos, Portugal, Inglaterra e França, e chegaram ao Brasil de fora para dentro. Lelis (2001, p. 41) considera que a literatura internacional sobre a profissão e a profissionalização docente serviu de alerta sobre os perigos advindos do controle político do trabalho docente e a "consequente separação entre as atividades de concepção e execução, das ideologias que sustentam o

princípio da racionalidade técnica presente na definição de profissão docente". A autora reconhece, com base nos estudos de Nóvoa (1992) e Perrenoud (2000), que é preciso investir "na compreensão dos vários sentidos atribuídos ao trabalho docente para além de certas formulações que insistem em discutir se o magistério é profissão, ocupação semiprofissionalizada ou em via de profissionalização".

Essa análise da formação docente para a educação básica acaba também por sinalizar um grande silêncio das pesquisas em direção à formação do ensino superior.

Historicamente, a exigência legal no Brasil, desde a institucionalização das primeiras universidades, ou seja, da UFRJ, em 1920, da UFMG, em 1927 e da USP em 1934, demarcou a opção pelo professor catedrático com formação equivalente ao doutorado, devido ao concurso de Livre Docência na área teórica das disciplinas do currículo dos cursos superiores.

A respeito da formação de professores para o ensino superior, a Lei 9.394/96, no artigo 66, determina que "a preparação para o exercício do magistério far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996). Essa determinação correspondente ao primado da racionalidade técnica que despontou no país graças ao desenvolvimento e, ao mesmo tempo, dado ao desaquecimento das políticas de Bem-Estar-Social e a ruptura com processos de planejamentos lineares que ampararam o surgimento da Lei 5540/1968 (BRASIL, 1968).

3.2 A docência em diferentes modelos universitários e orientações políticas

Entre o período do surgimento das universidades na Europa, no século XII, até o século XVIII, a Universidade passou por uma etapa de confusão, pelo fato de não existir um conceito claro da docência universitária. Nos séculos seguintes, foi disseminando o modelo jesuítico, com "objetivo de salvar as almas para Deus", cabendo aos docentes a transmissão de um conteúdo

indiscutível, através de aulas expositivas, a ser memorizado pelos alunos (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 146).

Embora essas práticas de ensino estejam presentes em diferentes níveis, inclusive no ensino superior, surgiram outras formas de exercer a docência nos distintos modelos de universidade consolidados em tempos e sociedades diversos. Dentre eles, destacamos o modelo francês ou napoleônico e o alemão ou humboldtiano, surgidos, segundo Sguissardi (2006), com o subsídio da crise e das reformas em diferentes graus do antigo regime, seguidos do modelo utilitarista norte-americano. Esses modelos, de formas diferentes e em momentos distintos, influenciaram a estruturação das universidades brasileiras, bem como o exercício da docência, desde as suas origens, e mesmo “que dificilmente encontrassem correspondência real em qualquer instituição universitária”, “servem de parâmetro e referência” (SIGUISSARDI, 2006, p. 352).

No modelo francês, para Pimenta e Anastasiou (2005), o professor é um transmissor de conteúdos e cabe aos alunos a aceitação das verdades impostas, da memorização e da submissão a avaliações, sem espaço para a inovação de conhecimentos. Divide-se entre o academicismo e a pesquisa empírica e experimental nos altos institutos. Com a criação da Universidade de Paris, em 1808, as instituições francesas de ensino de todos os níveis passaram a ser subordinadas a ela (CASTANHO, 2000).

No modelo alemão a docência e a pesquisa eram concebidas como atividades livres e criativas, desenvolvidas cooperativamente entre professores e alunos, pois havia a “busca desinteressada da verdade como caminho também do autodesenvolvimento e autoconsciência” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 148). Esse modelo sofreu mudanças em suas concepções, principalmente na época do nazismo, como a redução da autonomia, da perda da liberdade acadêmica e da cassação de muitos intelectuais, passando ao pragmatismo, influenciada pelo modelo norte-americano de universidade. Isso influenciou a abertura da universidade para diversos seguimentos da sociedade, com mudança das orientações das universidades para a prática profissional (CASTANHO, 2000).

Para Castanho (2000, p. 30) o modelo norte-americano foi baseado no princípio da pedagogia escolanovista e seu pensamento utilitarista. Este modelo prezava por estudantes ativos e interessados. “O corpo docente tem de ter 'imaginação' e criatividade para captar esses interesses e orientá-lo para uma ação que gere nos alunos, um desenvolvimento 'autônomo’”.

Com a expansão do sistema capitalista e o imperialismo norte-americano, o modelo utilitarista de universidades, desenvolvido nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial (1940-1945), passou a influenciar as mudanças nas universidades europeias e latino-americanas, como ocorreu no Brasil, após o golpe militar de 1964. O trabalho intelectual passou pela fragmentação, associando-se aos interesses da sociedade de consumo e à lógica de mercado, dando significados distintos ao ensino e à pesquisa (CHAUÍ, 2001).

A Reforma Universitária de 1968, instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, aprovada pelo Congresso Nacional, foi um marco importante nos rumos tomados pelas universidades brasileiras. Com influências do modelo universitário alemão, na intenção de aliar a pesquisa ao ensino, e do modelo americano de organização universitária, visava atender aos anseios do crescimento econômico do país daquela época, conforme Fávero (2006). Assim sendo, buscava o aumento da eficiência e da produtividade da Universidade, introduzindo as seguintes estratégias e medidas de organização racional e desenvolvimento do sistema público: o sistema departamental e o de crédito, o vestibular unificado, o ciclo básico e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação (FÁVERO, 2006).

A Reforma Universitária de 1968 foi baseada nos estudos do Relatório Atcon, elaborado pela equipe de técnicos educacionais norte-americanos, chefiada pelo teórico Rudolph Atcon e no Relatório Meira Matos, coronel da escola superior de Guerra, sendo aprovada de cima para baixo (CHAUÍ, 2001, FÁVERO, 2006; CUNHA 2007). A departamentalização representa a mais importante mudança na estrutura organizacional da instituição universitária pública federal, determinada pela Reforma. A questão do departamento já havia sido tratada no Decreto-lei n.º 53, de 18 de novembro de 1967, antes da Lei

5540/68, em seu artigo 11 (BRASIL, 1968). Na perspectiva acadêmica, os docentes passariam a não se especializar na formação de determinado profissional, mas no ensino e na pesquisa de determinada disciplina de uma área do conhecimento, lotados em uma unidade organizacional e atendendo a alunos de diversos cursos.

A Reforma determinava a extinção da cátedra e sua substituição pelos departamentos, a unificação do vestibular que passa a ser classificatório, aglutinação das faculdades em universidade, visando a uma maior produtividade com a concentração de recursos, criação do sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplina, além da nomeação dos reitores e diretores de unidade, escolhidos não necessariamente entre os componentes do corpo docente da universidade, mas entre pessoas de prestígio da vida pública ou empresarial.

Fávero (2006, p. 31) destacou algumas das propostas do plano Atcon incorporadas pela Reforma Universitária, como a criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras e ainda:

Defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime do trabalho docente; criação do centro de estudos básicos.

Entre as medidas adotadas pela Reforma, no sentido de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, a implantação do sistema departamental como base da organização universitária, sendo o departamento como a unidade de ensino e pesquisa, teve apenas caráter nominal, pois em muitos casos as cátedras não foram extintas, devido a resistência de alguns que eram contra a implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, o departamento, frequentemente, ainda é um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a lei nº 9.394/96, o departamento não constitui mais exigência legal (FÁVERO, 2006, p. 34).

Chauí (2001) afirma que a departamentalização foi uma importante

modificação decorrente da Reforma, porém seguiu os objetivos contrários do que ocorreu na UnB. A departamentalização concebida por Darcy Ribeiro visou à democratização da universidade, pois permitiu ao corpo docente a participação nas decisões, sem o poder centrado nas cátedras. Ao contrário, na Reforma, os departamentos são concebidos no sentido econômico, objetivando o controle administrativo e ideológico, ao reunir em um mesmo departamento todas as disciplinas afins, para atender a cursos diversos, no mesmo espaço, além de reduzir gastos com materiais e com pagamento de professores. Dessa forma, o governo garantiu também a dispersão da comunidade acadêmica, e deixou estudantes e professores sem referências de turmas.

A mesma lógica foi seguida pela matrícula por disciplina, pelo sistema de crédito e pela implantação do ciclo básico, determinados pela Reforma que, para Chauí (2001), visava reunir alunos de diferentes cursos na mesma sala de aula, podendo a mesma disciplina ser obrigatória para uns e eletivas para outros, o que possibilitou a um mesmo professor ensinar para um número maior de pessoas, e assim aumentar “a produtividade’ do corpo docente (p. 48). Para a autora, o vestibular unificado e o ingresso por classificação visavam também reduzir os gastos do governo com a universidade e a diminuição das vagas ociosas, ao permitir a entrada de um maior número de estudantes para o ciclo básico e a opção pelo curso segundo o critério do aproveitamento. A fragmentação da graduação com a criação das “licenciaturas curtas em ciências, estudos sociais e comunicação-expressão, permitem, a curto prazo, satisfazer a demanda crescente dos estudantes e mantê-los por pouco tempo nas escolas” (p. 50), garantindo assim a diminuição de gastos e aumentar a oferta de mão-de-obra para os cursos médios, o que pode ter contribuído para reduzir a remuneração do professorado.

Cunha (2007) afirma que a Reforma de 1968, teve suas bases nas ideias de modernização que se desenvolveram desde a década de 1940 e reconhece que:

(...) não é exagero dizer que o processo de reforma do período de 1962-68, definido no contexto do reforço da subordinação política e econômica do país, foi o responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista, o modelo norte-americano (CUNHA, 2007, p. 15).

Porém, em suas pesquisas, o autor aponta outros protagonistas para a Reforma, além dos consultores norte-americanos e os tecnocratas da ditadura, como a influência ideológica de Napoleão Bonaparte no Brasil dos anos de 1960. Após a Revolução Francesa de 1789, Bonaparte se opôs à política universitária definida pelos alemães, voltada para o “cultivo do saber livre e desinteressado de aplicações práticas” (CUNHA, 2007, p. 18), em prol da formação de quadros profissionais, para atender prioritariamente aos interesses da burguesia. Segundo o autor, os pensadores alemães também influenciaram ideologicamente na elaboração da doutrina da Reforma de 68, o que resultou na incorporação de Faculdades de Filosofia nas universidades, com destaque para a produção de conhecimento e para a pesquisa. Quanto à parte organizacional, o modelo universitário que prevaleceu após a Reforma foi o norte-americano que, em suas origens, foi influenciado pelo modelo alemão no que tange à formação de pesquisadores. Porém, no Brasil ocorreu a reserva da pesquisa para a pós-graduação, e deixou-se a responsabilidade do ensino para a graduação (CUNHA, 2007).

Ao institucionalizar a pós-graduação, com a “finalidade de formar pesquisadores de alto nível, de professores universitários e mão-de-obra altamente qualificada para as burocracias empresariais e estaduais” (CHAUÍ, 2001, p. 50), a Reforma favorece a estrutura de poder e de salários dentro da universidade e fora dela, e o aumento da diferença nas condições de trabalho entre os graduados e os pós-graduados.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), os acordos MEC-USAID foram determinantes do período denominado de universidade funcional, em que ocorreu a transformação da concepção de universidade, que passa de instituição social para organizacional, ao longo do estabelecimento do processo neoliberal. Foram estagnados os trabalhos que as universidades latino-americanas realizavam no período anterior à ditadura militar, como o desenvolvimento do “pensamento científico, crítico e participativo, até entre os graduandos de diversos cursos, comportamento indesejável no período ditatorial” (p. 152).

Nesses moldes, do período da Reforma Universitária de 1968 até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de número 9.394/96, prevaleceu nas universidades o modo tradicional de ensino trazido pelos jesuítas como herança do modelo napoleônico de ensino, dissociado da pesquisa quase inexistente na graduação, que ainda estava presente, mesmo com as prescrições da Lei vigente. Outros modelos como o alemão e o americano influenciaram os rumos das universidades em momentos diferentes e instituições distintas. Como exemplo, temos a UERJ, fundada sob a influência francesa e USP, seguidora do modelo alemão de universidade, com fomentos à pesquisa e envolvimento na vida pública do país, a partir da reforma educacional promovida por Fernando Azevedo (ROMANELLI, 1978).

Quanto à formação do professor universitário até a Reforma Universitária de 1968, esta ocorria no interior das cátedras, inseridas desde as primeiras instituições de ensino superior criadas por Dom João VI, antes mesmo da existência das universidades. O professor catedrático, de acordo com Fávero (2006), geralmente escolhia um de seus alunos, entre os que mais se destacavam pelo desempenho ou até mesmo pelo grau de parentesco, para introduzi-lo nas atividades docentes. Este iniciava como auxiliar até se tornar regente de turma e assumir uma ou mais disciplinas. Ao professor catedrático cabiam as decisões de nomear seus auxiliares a outros cargos, como chefes de laboratórios e assistentes.

Segundo Souza (2008), a Reforma de 1968 mudou o cenário do ensino superior do Brasil e as estruturas de poder no interior das universidades, com a extinção das cátedras, bem como “estabeleceu uma carreira docente, com progressão por titulação, simulando assim a qualificação dos professores” (p. 122). Em decorrência dessas mudanças, foi elaborado o I Plano Nacional de Pós-Graduação – PNG, em 1974, com objetivos de “intensificar as atividades de pesquisa e, em consequência, propiciar o desenvolvimento científico e tecnológico do país e capacitar o corpo docente” (p.126). A formação docente que antes se dava no interior das cátedras, passou a ocorrer nos programas de pós-graduação, com a integração no currículo da disciplina Metodologia ou

Didática do Ensino Superior.

De acordo com Lima, (1995), a partir da década de 70, a Disciplina Didática do Ensino Superior passou a compor oficialmente o currículo dos cursos de Pós-Graduação com enfoque no ensino, ao destacar as estratégias de ensino e de avaliação, o planejamento didático, os projetos e as pesquisas voltadas para o ensino, com ênfase para a teoria da ação didática, visando à formação para a inserção na docência. Porém, na prática, verificamos que a introdução dessa disciplina e as decisões de torná-la obrigatória ou eletiva ficaram a cargo dos programas de pós-graduação existentes nas universidades.

Referindo-se ao sistema de cátedras, Lima (1997, p. 44) afirma que, “para o exercício eficiente da docência bastava o domínio adequado daquele campo de saber” e acreditava-se que os melhores professores eram os que apresentavam mais conhecimento teórico-científico em seu campo específico. Porém, Lima (p.43), apoiada no enfoque de Cunha (1993), defende que “elementos de Didática na prática do professor universitário antecedem a legislação da Reforma Universitária de 1968 e que a Metodologia/Didática do Ensino Superior emergiu no bojo da cátedra”, embora não houvesse existência própria formal e estrutura como disciplina dos Cursos de Pós-Graduação, que ainda não haviam sido criados.

Haja vista a publicação de Nérici (1967), do livro que trata especificamente de Metodologia do Ensino Superior, obra pioneira no Brasil, com o objetivo de discutir metodologias de trabalho em salas de aula da graduação, bem como os depoimentos dos professores catedráticos entrevistados por Lima (1997). A autora reconhece que a prática docente se voltava mais para a transmissão do saber científico, porém estavam embutidos “os modos didáticos de ensinar - aprendendo com a própria prática” (p. 48), que traziam como base a formação “praticada pelos catedráticos na organização didática do trabalho docente universitário, quando exigia de sua equipe um trabalho organizado e sistemático do ensino” (p. 47).

Ferenc e Mizukami (2005), destacam ainda que a atual LDB explicita apenas que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, sem

uma definição do termo, apresentando uma flexibilidade de processo. As autoras destacam que não há uma exigência de conhecimentos básicos para a docência no ensino superior e, quando existe, está circunscrita na Disciplina Metodologia ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, nos cursos de pós-graduação:

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor (FERENC & MIZUKAMI, 2005, p. 27).

As autoras consideram que a “omissão sobre o ensinar procura justificativa na autonomia” (p. 28) e como não há exigências criteriosas a respeito do ensinar, o professor do ensino superior investe mais na sua formação de pesquisador. Elas também consideram que, a formação do docente, muitas vezes, ocorre pela observação realizada durante a sua escolarização e pela experiência do aprender fazendo, sem uma compreensão consistente da profissão. As autoras avaliam que este é um campo fértil para investigação, ou seja, como o professor universitário aprende a ensinar, entre outras questões.

Pimenta e Anastasiou (2005) comentam que a LDB, ao admitir que o docente do ensino superior seja preparado – e não formado – nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* quanto *lato sensu*, sem a obrigatoriedade destes, tem favorecido iniciativas que valorizam a formação continuada ou em serviço mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, palestras, estágios, etc. “No entanto, essas iniciativas não constituem regra geral, pois há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 36). Segundo as autoras, a questão do *método de ensino* subjaz à concepção do professor acerca da ciência, do conhecimento e do seu próprio saber escolar. A visão do docente acerca do currículo determina sua prática pedagógica e a maneira de elaborar suas estratégias de ensino. Para elas, a visão de ciência onde o conhecimento é tomado como neutro, descontextualizado, distanciado do seu processo de produção, definitivo e

verdadeiro, não reflete uma visão contemporânea.

Pimenta e Anastasiou (2005) assinalaram que a reflexão sobre as marcas deixadas pelos seus professores na graduação e sobre as necessidades do estudante universitário atual contribuem para que os professores possam “ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres” (p. 188), construindo saberes imprescindíveis na formação profissional do docente universitário.

Numa visão contemporânea, as referidas autoras destacaram como conceitos imprescindíveis os seguintes: a formação por competências e a reflexão sobre a prática, que, para elas, constituem em um valor inesgotável à gênese do ser e do agir pedagógico do professor. Enfatizaram também o papel primordial da docência universitária como propiciadora da formação profissional e, para além de ensinar, recomendam que o professor deva saber fazer, refletir e orientar a prática, aliando conhecimentos, habilidades, atitudes e pesquisa, aos saberes didáticos que vão construindo coletivamente. Tal pensamento é consubstanciado pela fala de Perrenoud (2000), ao reforçar que o grande desafio é ensinar ao mesmo tempo atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas.

Bazzo (2011) compartilha da ideia de que, ao ensinar, o professor utiliza do capital cultural acumulado sobre a prática docente desde o início de sua escolarização, podendo ser essa a fonte principal de formação inicial ou até mesmo a única. Em suas pesquisas com professores universitários, alguns declararam que agiam como haviam recebido e pela força do *habitus*, desconhecendo a necessidade dos conhecimentos pedagógicos. Como afirmou Tardif (2002. p. 20), o professor vive em sala de aula aproximadamente 16 anos como aluno, sendo essa vivência formadora que contribui para as “crenças, representações e certezas sobre a prática de ensino, bem como sobre o que é ser aluno”. Nesse sentido, Lelis (2001) considerou que as disposições profissionais são síntese viva de um conjunto de experiências relativas às marcas da escolarização a que foram submetidos, aos processos de formação prévia, à cultura da organização escolar na qual construíram uma forma de ser professor, pessoal e intransferível.

Nas palavras de Bolzan e Isaia (2010, p. 20), a reflexão no processo formativo do professor torna-se um “componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória, envolvendo as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado com as redes de interação”.

Nesse sentido, Cunha (2005, p. 5) ponderou que embora exista uma “literatura que procura redimensionar a profissionalidade docente no sentido da autonomia e da reflexão, os mecanismos oficiais que avaliam o que chamam de competência profissional centram-se na racionalidade técnica”. A autora avaliou que esse discurso da profissionalidade, que há alguns anos foi se formulando nos países desenvolvidos, chegou ao Brasil e ganhou espaço nas atuais discussões pedagógicas no que tange a definição do papel docente em meio à crise da educação formal e aos desafios contemporâneos, como por ela descrito:

O professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam: as novas tecnologias da informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica da produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea (p. 6).

Ao longo da história, a função do professor foi se constituindo como aquele que ensinava às novas gerações o conhecimento cultural e científico legitimado pela sociedade, por meio da palavra escrita e falada, e a “escola detinha praticamente o monopólio da transmissão do conhecimento e da informação”. Da década de 1950 pra cá, as mudanças foram radicais e intensificadas com a quase universalização da televisão, e daí para o computador, com recursos visuais e virtuais, retirando a “exclusividade da palavra como recurso informacional” e “deixando a escola com desvantagem no espaço cultural” (CUNHA, 2005, p. 6).

Somado a isso, destacam-se as conseqüências do avanço das políticas neoliberais e da lógica capitalista da organização da sociedade que exigiram, “com maior ênfase, que a escola passasse a realizar a preparação para o trabalho, isto é, fizesse o conhecimento científico se tornar aplicável às

necessidades do mercado” (CUNHA, 2005, p. 6 e 7), ao mesmo tempo em que transferiu para a escola a lógica da empresa, com a divisão social do trabalho. Como consequências ocorreram a descaracterização e a “intensificação do trabalho do professor e a avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando especialmente o produto final” (p. 7). Dessa forma, com a “produtividade interpretada de maneira qualitativa”, aumentou-se a pressão sobre os docentes, com intensificação, compartimentação do seu tempo e aceleração do “processo de proletarização do trabalho docente” (p. 9) e a perda de autonomia nas decisões de suas ações.

3.3 Modelos constitutivos da formação de professores

As questões referentes à formação de professores, conforme Saviani (2009) alertou, surgiram antes mesmo de suas configurações a partir do século XIX, pois desde o século XI e com a constituição das universidades, a formação ocorria conforme o princípio do aprender fazendo, como se dava nas corporações.

Porém, a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu a organização dos sistemas nacionais de ensino. [...] E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários (SAVIANI, 2009, p. 148).

Surgiram assim, dois modelos contrapostos de formação de professores relacionados pelo autor: "modelo dos conteúdos culturais-cognitivos", em que prevalecem a cultura geral e o conhecimento do conteúdo da disciplina que o professor irá lecionar; e o "modelo pedagógico-didático" que inclui o preparo pedagógico-didático.

De fato, Saviani (2009) destaca que na universidade prevalece o "modelo dos conteúdos culturais-cognitivos", pois não há uma preocupação com a formação pedagógico-didática dos professores. Mesmo constando da organização curricular, faz parte da cultura da universidade a crença de que o domínio da cultura geral e do conteúdo específico que o professor irá lecionar

são suficientes; o preparo do conhecimento específico para ensinar virá com a prática. O autor avalia que essa tendência aproxima a universidade brasileira do modelo napoleônico de universidade, embora com influências do modo organizacional do modelo alemão, pela via dos Estados Unidos, principalmente após a Reforma Universitária de 1968.

A formação de professor que se consagrou na universidade brasileira alia os modelos mencionados em duas unidades universitárias distintas, sendo que o domínio do conteúdo específico da área a ser ensinada ficou sob a responsabilidade dos institutos ou faculdades específicos e o preparo didático-pedagógico, das Faculdades de Educação. A articulação entre esses dois modelos gera um dilema, como Saviani definiu, pois na sua raiz "está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo" (SAVIANI, 2009). Assim, os cursos de Pedagogia ficam desfalcados de conteúdos e os de Licenciatura concentrados nos conteúdos de suas disciplinas. Ao mesmo tempo em que as Faculdades de Educação concentram os especialistas das formas, "os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam" (p. 151).

Uma dos caminhos para superar o dilema da separação entre os dois aspectos da formação docente seria a recuperação da indissociabilidade do ato docente. O autor descreve a possibilidade dos livros didáticos fazerem essa ponte e afirma: "Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões" (p. 152).

Saviani (2009) conclui que o problema da formação de professores não pode ser dissociado das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, como as questões do salário e da jornada de trabalho. "Enquanto predominam no discurso as virtudes da educação, as políticas predominantes se pautam pela busca de redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante" (p. 153). Assim, segundo o autor, maiores investimentos na educação, como na infraestrutura, na formação e na carreira docente, resolveriam vários problemas do país,

como saúde, segurança, desemprego, pois tornaria a profissão mais atraente aos jovens, que passariam a investir suas energias, tempo e recursos na sua qualificação, elevando a qualidade da Educação em todos os níveis.

Especificamente a respeito da docência universitária, Cunha (1989) destaca que a forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, ou seja, o conhecimento próprio da área é mais valorizado do que o conhecimento pedagógico. Quando é solicitado o trabalho do pedagogo, muitas vezes é para validar a forma discursiva para os documentos encaminhados aos órgãos oficiais, como planos curriculares, projetos pedagógicos e processos avaliativos. Porém, para Bolzan e Isaia (2010, p. 16)

a pedagogia universitária deve ser entendida como um campo de aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios do magistério superior, estando vinculado à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que o desempenho pedagógico do professor não é definido pelo seu reconhecimento como pesquisador, embora essa prática traz acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes. As autoras apresentaram alguns modelos ideológicos que têm marcado a ação dos professores, como:

No enfoque *tradicional* ou *prático-artesanal*, a finalidade do ensino é de transmitir os conhecimentos diretamente vinculados às habilidades para fazer coisas ou objetos e aos modos, usos, costumes, crenças e hábitos, reproduzindo-os e, portanto, conservando os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 183).

As autoras explicam que, nesse modelo “a docência é considerada um 'dom inato': o professor já nasce 'pronto' e deve tão somente ser treinado na prática profissional, não sendo necessário investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 183 e 184).

Outro modelo citado pelas autoras é baseado no enfoque *técnico* ou *academicista* em que o professor transmite os “conhecimentos elaborados produzidos pela pesquisa científica. E sua formação se baseia na aquisição de

competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento” (p. 184). Neste modelo está imbricado os princípios da racionalidade técnica, que tem o conhecimento científico como neutro.

Em contraposição aos modelos anteriores, as autoras apresentam o enfoque *hermenêutico* ou *reflexivo* para o qual “o ensino é uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 185). Sendo assim, a formação do professor requer investimentos acadêmicos para proporcionar “conhecimentos científicos do seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática” bem como investimento em sua

formação contínua nas instituições, nas quais instaure práticas democráticas e participativas de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tomar o ensino numa conquista para todos os alunos (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 186).

Nesse sentido, as autoras afirmam que existem algumas iniciativas no meio universitário que apontam para a melhoria na profissionalização docente, “pautadas pela pesquisa da prática e pela exploração dos saberes da experiência que vêm sendo desenvolvidos junto a docentes do ensino superior” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 186).

Quando se trata da profissão docente, temos vários modelos para defini-la. Trata-se de um termo polissêmico, pois se refere a uma profissão que não é autônoma e nem é totalmente uma profissão pública sob o controle do Estado absolutamente, mas possui algo de público e algo de liberal também. Não existe a preocupação com um modelo coletivo, mas sim com as diferentes profissões que se vai incorporando como professor. Atualmente, discute-se a profissão docente, ou seja, as diferentes maneiras de ser professor, independentemente do nível e da modalidade de ensino em que se atua.

Na modalidade a distância, são associadas novas nomenclaturas à docência, como a de *polidocência* e *teletrabalho* apresentadas por Mill e

Fidalgo (2011, p. 1), conforme as funções exercidas:

A relação ensino-aprendizagem agora conta, por exemplo, com o docente-tutor — que não é exatamente um professor. Entre as denominações atribuídas a este docente, estão: tutor virtual, tutor eletrônico, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e diversas outras. O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação tecnológica. O docente-tutor participa do ensino-aprendizagem mais como um mediador e motivador na relação do aluno com material didático, em busca do conhecimento. Independentemente da denominação que recebe, esse tutor é responsável pela mediação pedagógica da construção do saber de seus alunos.

A ocupação dos novos papéis e funções assumidas pelos docentes nos espaços de Educação a Distância está ainda em construção e é tema das pautas de discussão dos sindicatos dos professores das redes públicas e particulares, na defesa da preservação dos direitos trabalhistas já conquistados pelos professores. De fato, observou-se na prática que a denominação de tutor veio acompanhada, em muitos casos, de perdas de identidade do professor e da identificação do profissional com a categoria de professores.

Diante das novas exigências para a atuação do professor, a sua formação vem sendo pensada, agregando novos saberes que incluem o enfoque na comunicação e na aprendizagem. A prática do trabalho com educação a distância acaba por modificar a atuação na sala de aula presencial, como a agregação das tecnologias computacionais e dos objetos de aprendizagem, possibilitando visualizar a não existência da separação entre essas modalidades educacionais.

3.4 A identidade dos professores: significados sociais e políticas educacionais

A identidade de uma profissão está relacionada ao valor construído e a ela atribuído pela sociedade na qual os respectivos profissionais estão inseridos. A construção da identidade docente "atualmente está bastante

comprometida em função da profunda crise em que se encontra o magistério no Brasil e em várias partes do mundo”, conforme afirma Diniz-Pereira (2011, p. 60 - 61). Como as identidades e as representações sociais estão em constante construção, com resultados incertos e imprevisíveis, o “conceito específico de identidade docente é também altamente complexo e igualmente relacional e contrastivo”. Assim, a identidade docente se constitui tanto em relação ao Estado, às instituições formadoras, ao local de trabalho e aos sindicatos, quanto em relação aos estudantes, às famílias, aos professores e aos dirigentes escolares. Portanto, ela não se constrói de forma definitiva, mas está em constante transformação, resultante das “complexas teias de relações sociais, históricas, econômicas e culturais”.

Os parâmetros da construção da identidade docente são determinados, por um lado, pelo “significado social da profissão do magistério” e, por outro, pelo “significado que os professores atribuem ao seu ofício”, a partir de “sua história pessoal, sua trajetória educacional e profissional, seus interesses, valores e sentimentos, bem como, suas representações sociais e conhecimentos” resultando no “significado de ‘ser professor’ na vida de cada docente” (p. 61).

Um dos primeiros passos para a construção da identidade docente, segundo Diniz-Pereira (2011), é assumir-se como tal, a partir do credenciamento adquirido com o curso de licenciatura, mesmo se se considerar que essa é uma formação inicial e que a profissionalização ocorre ao longo do exercício da profissão e da formação continuada. Porém, a crise da profissão do magistério interfere “no significado social dessa profissão, fortemente marcado por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade”. Para o autor, as políticas públicas educacionais são responsáveis pela construção e perpetuação desse significado, “uma vez que a valorização do profissional da educação não consegue ir além de um discurso demagógico, que não se traduz em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 62).

Como também destacado por Saviani (2009), a formação de bacharéis é privilegiada em relação à licenciatura, o que torna a formação de professores

pouco atrativa para os jovens. Muitos licenciandos se reconhecem mais com o conteúdo daquilo que estão se preparando para ensinar do que com a formação para o magistério e se dizem, por exemplo, matemáticos, biólogos ou químicos, ao invés de professores das respectivas disciplinas. Diniz-Pereira (2011) afirma que os próprios professores formadores não se enxergam como tal, e se reconhecem mais como pesquisadores. Tudo isso dificulta na formação da identidade dos professores, desde a sua formação inicial.

Ao explicar o lado relacional do conceito de identidade docente, o autor explicita que essa se inicia a partir de uma experiência concreta, ou seja, quando “uma pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 63). Isso não é a nossa realidade, pois muitos concluem o curso de licenciatura ou de pós-graduação sem nunca ter assumido de fato o papel de professor.

Para Nóvoa (2009, p. 16), "é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão" e explica que os professores devem ter um lugar predominante na formação de seus colegas. Ele considera que, para haver uma mudança significativa na educação é preciso que a "comunidade de formadores de professores" e a "comunidade de professores" se tornem mais permeáveis e imbricadas. O autor tomou como exemplo os hospitais escolares e o modo de introdução dos novos médicos, através da formação em serviço, como parte de sua formação inicial, e indicou que poderiam servir de inspiração para a formação de professores.

Nas últimas décadas, Nóvoa (2009) avaliou que os movimentos pedagógicos a favor da inovação educacional, baseados em redes e associações informais têm sido fracos. Para ele, esses movimentos são essenciais para a identidade profissional do professor, pois assim, o sentimento de pertença, através da reflexão coletiva, dá sentido ao desenvolvimento profissional. Para ele, é fundamental alterar as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores, pois,

É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com esse propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2009, p. 20).

Para o autor, o cerne da identidade profissional docente não está apenas numa matriz técnica e científica, mas na construção do conhecimento pessoal, ou seja, do autoconhecimento, no interior de um conhecimento profissional, para os quais Nóvoa empregou a teoria da personalidade e da profissionalidade entrelaçada com o autoconhecimento do professor.

Ao tratar da construção da identidade do professor do ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 25) problematizam-a em relação a “diversas configurações das instituições universitárias, que têm seu corpo docente composto de um conjunto de profissionais de diferentes áreas que, em sua maioria, não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da profissão”.

Nesse ponto, as autoras fazem referência a Nóvoa (1992), e destacam os três processos essenciais para a construção da identidade docente: os desenvolvimentos pessoal, profissional e institucional, conforme apresentamos anteriormente. Sugerem ainda começar “pela discussão das formas de os professores atuarem em sala de aula, utilizando suas próprias descrições e registros” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 26). Assim, o confronto dos aspectos registrados com a história da universidade brasileira, ao se tomar como base a organização curricular e a prática em sala de aula, fornecerá dados para a identificação realizada pelos docentes, de forma individual e coletiva.

Na construção da identidade do docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática. Esse método de descrever as práticas cotidianas configura num processo essencialmente reflexivo (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p.113).

As autoras ponderam que o processo da construção da identidade do docente como explicitado é dificultado pela ausência das práticas de reflexão coletiva e pela dificuldade dos docentes de deixar-se conhecer, pois são “acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária” (p. 113). A superação dessa forma de atuação é processual e a adesão aos grupos de trabalho e à

reflexão coletiva se dá em ritmo desigual.

De acordo com Cunha (2010),

A sociedade vem atribuindo responsabilidades crescentes à educação escolarizada e aos professores de todos os níveis, decorrentes das mudanças no mundo do trabalho, da revolução midiática e da alteração da estrutura da organização familiar (p. 139).

De fato, o momento atual de flexibilização e incertezas quanto aos papéis profissionais, exige adaptabilidade às situações imprevistas, e reflete na imposição da escolaridade, cada vez mais elevada, e, conseqüentemente, cobra mudanças curriculares e no papel do professor. Se antes era sua função “repartir informações segundo o critério lógico do conhecimento, independente de sua contextualização, hoje se requer uma construção ativa, com conexões complexas e situações temporais” (CUNHA, 2010, p. 139). Com isso, a organização curricular passa a ser mais maleável e a aprendizagem focada na interação através das comunidades colaborativas, com uso de materiais interativos, como os possibilitados pelo computador. Por parte dos estudantes, também são exigidas mudanças, como atitudes mais ativas, que substituem a memorização, a competição e o ensino individualizado.

Cunha (2010), ao discutir o conceito de formação, defende a importância de aprendermos com as experiências passadas, considerando as mudanças contextuais e as perspectivas futuras, pois “somos formados (e formamos) a partir das representações do passado, vivemos as tensões do presente e somos cobrados por antecipar o futuro, uma vez que nossos alunos serão adultos em outras condições históricas”. A autora afirma que “poucas profissões são tão exigidas como a docência”, e que não há mais soluções técnicas para as demandas da área, quando se entende a educação “como um espaço de disputa ideológica e de confronto de expectativas e práticas” (p. 130).

Várias áreas do conhecimento humano têm sofrido mudanças significativas, nos últimos anos, e é cada vez maior o papel exercido pelas chamadas tecnologias da informação e da comunicação. Os processos educacionais não ficam fora dessa evolução, pois inúmeras experiências e projetos estão sendo realizados, na busca de responder às necessidades

atuais dos estudantes. Em razão da adoção de novos paradigmas de produção do conhecimento torna-se premente avaliar conceitos e processos de formação do docente universitário, principalmente quando se faz enfrentamento dos programas de expansão universitária e das relativas políticas públicas do governo brasileiro atual. Este assunto faz parte dos estudos do capítulo, a seguir.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

A proposta deste capítulo é situar o contexto da criação do Reuni, com destaque para os eventos que a precederam. Para tanto, apresenta a evolução do ensino superior no Brasil, com destaque especial para a década 2001-2010, a partir da análise de conteúdos dos seguintes documentos: *Censo da Educação Superior de 2009 – Resumo Técnico*; *Reuni 2008 – Relatório de primeiro ano do Reuni*; *Sinopse das Ações do Ministério da Educação* e *Censo da Educação Superior 2010 – Divulgação dos principais resultados*.

4.1 Eventos precedentes e contexto da criação do Reuni

O Brasil encerrou o século XX com novos investimentos na educação, e com o reconhecimento também, do elevado potencial das novas tecnologias de informação e comunicação para sua utilização nas instituições educacionais. A tendência mundial atual é a de ampliação do número de instituições educacionais, pois é crescente a demanda por profissionais capacitados e por medidas democráticas e equitativas.

Tudo indica a inauguração de uma nova era para a educação, com ampliação de seu acesso e de sua extensão territorial e temporal como um caminho sem volta. É prudente considerar o momento atual como de mudanças e que existem riscos resultantes dos interesses políticos e econômicos. Na mesma medida, devemos reconhecer os ganhos sociais e acompanhar as medidas adotadas para a concretização dos programas governamentais, no que se refere ao plano global e local.

Um marco importante na inauguração dessa nova fase e que reforça o compromisso das nações, firmado na Declaração Universal dos Direitos

Humanos, ocorreu em 1993. Trata-se da Conferência Mundial sobre a “Educação para todos” realizada em Jomtien, na Tailândia, promovida por algumas organizações, como a UNESCO. Essas organizações recomendam a elaboração de programas educativos especiais, dentre eles o de formação de professores para o ensino superior, contemplando a proclamada necessidade do direito à educação para todos (UNESCO, 1993, citado por CARNOY & LEVIN, 2007).

Ao dar continuidade à discussão a respeito do papel da educação, visando a uma reflexão globalizada, a UNESCO criou a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que elaborou um documento conhecido como Relatório Jacques Delors, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996. Ao definir a educação para o século XXI, a Comissão que elaborou o Relatório, assentou-a sobre quatro pilares: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos”, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e “aprender a ser”. Esse último é a “via essencial que integra as três precedentes” (DELORS, 1999, p. 89 e 90). Esses pilares vêm ao encontro do que se espera dos estudantes de cursos superiores: maior autonomia e responsabilidade pela sua formação, novas habilidades para resolver as múltiplas situações de aprendizagem, novas formas de conviver com os colegas e professores, presencialmente ou distantes geograficamente e em diferentes tempos.

A educação, numa tendência global contemporânea sustentada pelo Relatório de Delors (1999), tem como função “procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (p. 48). Para que a educação cumpra esse papel, é preciso ultrapassar as principais tensões que constituem o cerne da problemática das primeiras décadas do século XXI: as tensões entre o local e o global, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, entre a solução em curto prazo e a em longo prazo, entre a indispensável contradição e a igualdade de oportunidades, e entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação dos homens. Portanto, “cabe à educação a nobre tarefa de

despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, a elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo” (DELORS, 1999, p.16).

Para o cumprimento da nobre tarefa educacional relatada por Delors, impõe-se cada vez mais o conceito de “‘educação ao longo da vida’ dadas as vantagens que esta oferece em matéria de diversidade, flexibilidade e acessibilidade no tempo e no espaço” (DELORS, 1999, p. 18). Amplia-se a ideia da educação permanente, encenada na transição do milênio, não só com as alterações da vida profissional, mas como uma construção humana continuada. Ao pressupor que a prática educativa seja histórica e que tenha historicidade, Freire (1997) afirma que, “enquanto prática social, a prática educativa em sua riqueza, em sua complexidade é um fenômeno típico da existência e, por isto mesmo, um fenômeno exclusivamente humano” (p. 54). A inserção das novas tecnologias de comunicação em vários setores de serviços e produção da sociedade atual traz novos elementos para se repensar a educação, como fator de inclusão social, além de provocar mudanças significativas nos programas educacionais em todos os níveis de ensino, numa escala global.

Na Europa, o ensino superior passa por modificações trazidas pela Declaração de Bolonha, iniciada pela assinatura da Declaração de Sorbonne, em 1998, na qual os ministros da Alemanha, França, Itália e Reino Unido defenderam a coerência e a compatibilização entre os sistemas educativos europeus. A Declaração, assinada em 1999 por ministros de 29 países, estabelece a criação de um *Espaço Europeu de Ensino Superior* até 2010, com objetivo de aumentar a competitividade do ensino superior europeu e promover a mobilidade e a empregabilidade na Europa. As mudanças propostas pela Declaração tratam da reorientação pedagógica do ensino centrado no aluno, e visam a uma aprendizagem mais ativa, autônoma e prática, baseada em aulas práticas de laboratório e de campo, na resolução de problemas, no estudo de casos, no desenvolvimento de projetos e na aprendizagem à distância (CAMPUS, 2009).

Na América Latina e no Caribe iniciativas semelhantes à europeia têm ocorrido no sentido da ampliação de acesso ao ensino universitário e da integração dos povos latino-americanos, como é o caso da fundação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, inicialmente no território brasileiro. A nova Universidade resulta da iniciativa do Ministério da Educação, que elaborou o projeto de Lei em 2007 e instituiu em março de 2008 a Comissão de Implantação da UNILA, ao integrar as universidades federais brasileiras. A UNILA apresenta como principal objetivo promover o desenvolvimento e a integração latino-americana, “com ênfase no MERCOSUL, por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico e da cooperação solidária entre as universidades, organismos governamentais e internacionais” (UNILA, 2011).

Seguindo a tendência mundial, o Brasil, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, elabora o Plano Nacional de Educação – PNE, ao instituir a década da Educação. A elaboração desse plano iniciou-se um ano após a promulgação da Lei 9.394/96. O PNE, com duração prevista para dez anos, estabeleceu metas para a Educação nos seus diversos níveis e modalidades, para todo o território nacional. A sua elaboração contou com a participação solidária de estados e municípios, a partir das recomendações da Conferência Mundial sobre a “Educação para todos”, ocorrida em Jomtien.

Com a elaboração do PNE, iniciou-se a década da Educação. A meta para o ensino superior era elevar o número de jovens ingressos de 18 a 24 anos, de aproximadamente 12% para 30%, até o fim dessa década, e atingir 40% da oferta de vagas no ensino público. O PNE considerou também a existência de quase um milhão de professores da educação básica sem a necessária formação educacional, através do ensino superior, como prevista pela atual LDB (MEC, 2011).

Na busca de amenizar o déficit de matrículas no ensino superior, em 2004, o Governo Federal cria o Programa Universidade para Todos – PROUNI, institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, e tem “como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de

graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior”. Desde a sua criação, o PROUNI atendeu a um número significativo de estudantes: no primeiro semestre de 2011, completaram-se cerca de 900 mil beneficiados, 70% deles com bolsas integrais. Apenas 4% dos bolsistas deixaram o ensino superior antes da conclusão do mesmo, e o percentual de evasão chega a 16% nas instituições privadas (PROUNI, 2011).

Voltado para a rede pública de ensino superior e beneficiando-se das experiências anteriores, em 2005, foi criado o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, lançado através do Edital MEC-SEED nº. 01, de 20 de dezembro de 2005, e que culminou em uma política pública nacional, tendo em vista prioritariamente a formação de professores para a educação básica (BALMANT, 2006; UAB, 2011). Até o segundo semestre de 2011, foram abertos aproximadamente 1.000 polos, com quase 800 mil vagas criadas em todo o território nacional (MEC, 2011).

Antes mesmo de completar o prazo de vencimento do PNE, o MEC lança o Plano Decenal de Educação – PDE, em 24 de abril de 2007, cuja receptividade foi contemplada pela opinião pública e pela ampla divulgação na imprensa. Para Saviani (2009), o principal aspecto responsável pela recepção positiva do PDE foi a questão da qualidade do ensino, com foco prioritariamente em todas as escolas de educação básica.

O PDE agrega 30 ações sendo que algumas se referem à educação superior, como destacado por Saviani (2009, p. 10):

“FIES-PROUNI”, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI; “Pós-doutorado”, destinado a reter no país pessoas qualificadas em nível de doutorado, evitando a chamada “fuga de cérebros”; “Professor Equivalente”, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais; e o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, que visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior.

O autor destaca ainda que a essas ações foram acrescentadas outras: “Programa de Apoio à Extensão Universitária – PROEXT”, “Prodocência”,

“Nova Capes”, “Iniciação à docência”, “Incentivo à Ciência” e “Formação da Saúde”. Algumas dessas ações refletem no investimento na educação básica, como é o caso do “Prodocência”, que se destina a consolidar os cursos de licenciatura e melhorar a qualidade da formação docente; a “Nova Capes”, que atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a tarefa de atuar na qualificação dos professores da educação básica; e a “Iniciação à Docência”, que cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, destinado a alunos dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia das universidades públicas para desenvolver projetos de educação nas escolas da rede pública da educação básica. Além disso, Saviani destaca que “as ações da UAB, do PIBID e da Nova Capes são responsáveis pelo futuro sistema nacional de formação de professores” (p. 17).

Ao comparar o PNE com o PDE, Saviani (2007, p. 1240) afirma que esse se configura mais como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituem em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Na educação superior, “ao fixar para as universidades federais a meta da duplicação de vagas até 2017, o PDE fica aquém do PNE, que, na meta 1, se propôs a atingir, até 2010, [...] a triplicação da totalidade de vagas atuais”. No entanto, na divulgação dos primeiros resultados do Censo da Educação Superior de 2010 (INEP, 2011) e na análise do Ministro da Educação (ASCOM-MEC, 2011), na década 2001-2010, o Brasil fechou com mais do que o dobro do número de universitários, pois passou de aproximadamente três para 6,5 milhões, e com o triplo do número de pessoas formadas nas universidades, ou seja, de 390 mil em 2001, para 978,8 mil em 2010.

A culminância dos esforços de ampliação do acesso ao ensino superior ocorre com a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, pelo Decreto nº 6.096, na mesma data de lançamento do PDE, ou seja, 24 de abril de 2007. O Reuni contou com a adesão de todas as 54 Universidades Federais, mediante o financiamento para a expansão do número de vagas e de cursos, preferencialmente no turno da noite, e com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (REUNI, 2009).

Para a adesão ao Reuni, coube a cada uma das instituições a elaboração de propostas de crescimento do ensino de graduação, com o objetivo de elevar o número de aproximadamente 12 para 18 alunos por docente, e atingir um total de 90% de diplomas de graduação, em relação ao total de alunos ingressantes no vestibular. O novo quadro de expansão e reestruturação, além do aumento numérico, propõe novas medidas de gestão pedagógico-administrativas, como a contratação de professores e técnico-administrativos e o aproveitamento dos estudantes de pós-graduação nas atividades docentes, mediante o recebimento de bolsas, conforme previsto pelo Programa.

O Reuni, então, contempla o PDE, que, por sua vez, atende ao Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, ambos lançados em 2007. O PAC é um programa do Governo Luiz Inácio Lula da Silva que englobou um conjunto de políticas econômicas, para estimular o crescimento econômico do país, e considerou o investimento na educação como uma meta de médio prazo. Com o PDE, a meta do PAC é dobrar o número de alunos no ensino superior em dez anos (MEC, 2011).

4.1.1 Movimentos universitários que antecederam a criação do Reuni

A criação do Reuni, por sua vez, dá continuidade ao movimento que já havia se iniciado, nas discussões no interior das universidades e entre seus representantes em eventos como o 1º Seminário Nacional da Universidade Nova, ocorrido nos dias 1 e 2 de dezembro de 2006, promovido pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, com apoio do MEC e com a participação do ministro da Educação, Fernando Haddad, que palestrou sobre a Renovação Necessária da Universidade Brasileira.

O reitor da UFBA, Naomar Monteiro de Almeida Filho, expôs sobre a Proposta Universidade Nova nesse seminário e no dia 25 de junho de 2007 fez

a exposição também na UFMG, durante o seminário sobre expansão do ensino superior, promovido pela Apubh – Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros. Na ocasião, o Reitor da Universidade Federal de Uberlândia e também presidente da Andifes falou da relação entre a associação e a expansão do ensino superior. Por sua vez, o professor Ronaldo Tadeu Pena, então Reitor da UFMG, apresentou a proposta que já estava em discussão nesta Instituição para a expansão universitária (UFMG, 2011).

A Proposta Universidade Nova apresenta uma arquitetura curricular em três ciclos: bacharelados interdisciplinares, com formação universitária geral e pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; formação profissional em licenciatura ou carreiras específicas; e formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação. Foi também proposta a eliminação do processo seletivo ocorrido através do vestibular, devendo este ser substituído por medidores de capacidade e potencial do aluno para ingresso no bacharelado (UFMG, 2011).

Na proposta do Reuni, a organização curricular e a divisão ou não em ciclos, fica a cargo do planejamento de cada IFES. Em suas orientações, a formação dos pós-graduandos para a docência está contemplada ao atrelar as bolsas de pesquisa à atuação dos bolsistas junto aos professores da graduação, na composição das equipes didáticas, com atividades presenciais e mediadas pelas tecnologias de comunicação e informação (REUNI, 2009).

A expansão do número de vagas tem ocorrido de maneira significativa nas universidades brasileiras. Podemos acrescentar alguns fatores que contribuem para isso, como a necessidade de uma educação continuada em função das novas competências profissionais exigidas pela sociedade; o desenvolvimento tecnológico acelerado e em especial o das tecnologias da informação e comunicação e a necessidade de se favorecer grande número de pessoas que não têm acesso aos cursos universitários. Assim, a expansão da educação vem ao encontro da inclusão social, por meio da tecnologia e da sua utilização nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na realidade da sociedade brasileira, observa-se o crescimento da

demanda por possibilidades de mais escolarização, vindas de diferentes grupos sociais, nas últimas décadas. Pode-se perceber isso, principalmente pelo grande número de candidatos aos vestibulares das universidades públicas, pelos excluídos das mesmas e pelo crescimento da oferta e da procura por cursos superiores de instituições de ensino particulares.

4.2 A expansão do ensino superior no Brasil

A democratização do acesso à Educação, expressa pela expansão do número de matrículas, intensificou-se no Brasil a partir da década de 70, com um “redimensionamento jamais visto da rede física de ensino público” (OLIVEIRA, 1999, p. 72). Porém, a ocorrência de evasão ou abandono dos estudantes se agravou, com mais frequência na educação básica, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Conforme a análise feita por Oliveira (2008), o acesso dos indivíduos da camada popular ao ambiente escolar não se efetivou em um processo democrático, pois a permanência e a conclusão das séries de estudo no tempo e na idade previstos não ocorrem com frequência, até mesmo nos dias atuais, em que permanece o sério problema da distorção série/idade nas instituições escolares públicas. Esse fato se estende, ainda que em menor escala, para os demais níveis e modalidades educacionais, como no ensino superior.

A respeito da expansão educacional em todos os âmbitos do sistema de ensino, Oliveira (1999) confere que a década de 90 assemelha-se à de 60 com as seguintes distinções: as reformas de 60 devem-se à industrialização do país, a exigir maior preparo e requisitos educacionais da classe trabalhadora, e a conferir um vínculo direto entre educação e trabalho; a de 90 “traz como referência a preocupação com a equidade social e a educação para todos”. Durante a primeira e a segunda décadas citadas, várias conquistas, como a “ampliação do direito à educação referida na Lei 5692/71” (p. 72), resultando no redimensionamento da rede física do ensino público, na gestão democrática da educação, a conferir autonomia administrativa, financeira e pedagógica às

escolas, foram consolidadas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei 9394/96.

O contexto político e econômico do Brasil, em que ocorreu a expansão universitária a partir da Reforma de 1968, possibilitou a corrida para o desenvolvimento industrial e tecnológico do país. Isso fez com que o ensino superior perdesse a centralidade no caráter humanístico em favor de poucos, para buscar a profissionalização dos estudantes e ampliar o caráter democrático do acesso ao ensino superior (NÉRICI, 1967).

Na década de 80, segundo Souza (2008), ocorreu uma “estagnação da expansão do sistema de ensino superior brasileiro, apresentando taxas negativas de crescimento no período de 1981-1986, em relação a 1980” (p. 130). Isso refletiu as medidas adotadas pelo Governo Militar que, a partir de 1975, busca conter o crescimento do ensino superior, ao proibir a abertura de vagas e a criação de novos cursos.

A década de 90 foi marcada pelas reformas educacionais brasileiras “articuladas com as recomendações dos organismos internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial, Banco Internacional de Desenvolvimento e UNESCO” (MALANCHEN & VIEIRA, 2006, p.1). As políticas de formação de professores iniciadas nos anos 90, com continuidade nos anos 2000, objetivam atrelar a formação docente às “novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da consequente mudança do mundo do trabalho apregoado pelos princípios da flexibilidade e da eficiência” (p. 2), para atender às mudanças econômicas impostas pela globalização. Por recomendações de órgãos internacionais, “a reformulação da política educacional no Brasil e na América Latina indica os seguintes pressupostos: a ampliação de acesso à educação básica, a diversidade de ensino superior e dos cursos e a diversidade das fontes de financiamento deste nível de ensino” (p. 3). Paralelamente ao crescimento do número de vagas e de cursos das instituições públicas, há um acelerado crescimento do setor privado no ensino superior (SOUZA, 2008; INEP, 2010).

Na primeira década dos anos 2000, a constituição de modelos alternativos de ensino superior foi contemplada nos programas de expansão

universitária, apresentados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, dentre eles destaca-se o Reuni.

A expansão do ensino superior como consta no Reuni propõe a utilização das tecnologias na mediação como uma forma de democratizar as oportunidades e diminuir as diferenças sociais (BRASIL, 2007). O teor da proposta atende às recomendações do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID para as reformas educacionais dos países da América Latina e Caribe, nas últimas décadas. Encontram-se também, entre as prioridades apontadas, a criação de faculdades e institutos técnicos que atendam às novas demandas da atualidade a custos inferiores aos das universidades, consideradas pelos organismos internacionais como estruturas não equitativas, rígidas, de alto custo e baixa adaptabilidade às necessidades do mundo moderno e globalizado.

4.3 O ensino superior na década 2001-2010

Os programas governamentais de expansão do ensino superior, como previsto no PNE, no período de 2001 a 2010, apresentaram um significativo crescimento do número de matrículas no ensino superior. Os dados preliminares do Censo de 2010 revelam que o aumento desse ano, em relação a 2009, foi de 7,1%. A distribuição dos números de matrículas nas redes pública e privada se deu da seguinte forma:

Tabela 1 - Evolução das matrículas de graduação nas redes públicas e privadas, 2001 e 2010, por categoria administrativa.

ANO	Total	Pública	%	Privada	%
2001	3.030.754	939.225	31	2.901.529	69
2002	3.479.913	1.051.655	30	2.428.258	70
2003	3.887.022	1.136.370	29	2.750.652	71
2004	4.163.733	1.178.328	28	2.985.405	72
2005	4.453.156	1.192.199	28	3.260.967	72
2006	4.676.646	1.209.304	26	3.467.342	74
2007	4.880.381	1.240.968	25	3.639.413	75
2008	5.080.056	1.273.965	24	3.806.091	76
2009	5.954.021	1.516.982	25	4.437.039	75
2010	6.379.299	1.635.261	26	4.744.038	74

FONTE: Sinopse das ações do Ministério de Educação (INEP, 2011, p. 91).

Os dados mostram um crescimento progressivo do número de matrículas no ensino superior na rede privada, no período de 2001 a 2008. No ano seguinte, percebem-se os resultados das políticas de ampliação do número de vagas nas universidades públicas, como consta no Resumo Técnico do INEP de 2010: o número de instituições públicas cresceu 3,8% de 2008 para 2009, enquanto o número de instituições privadas cresceu 2,6% nesse mesmo período (INEP/MEC, 2010, p.12). Apesar das mudanças, as instituições privadas representam 89% do número total das Instituições de Ensino Superior – IES. O crescimento da rede pública de ensino superior pode ser observado no gráfico a seguir:

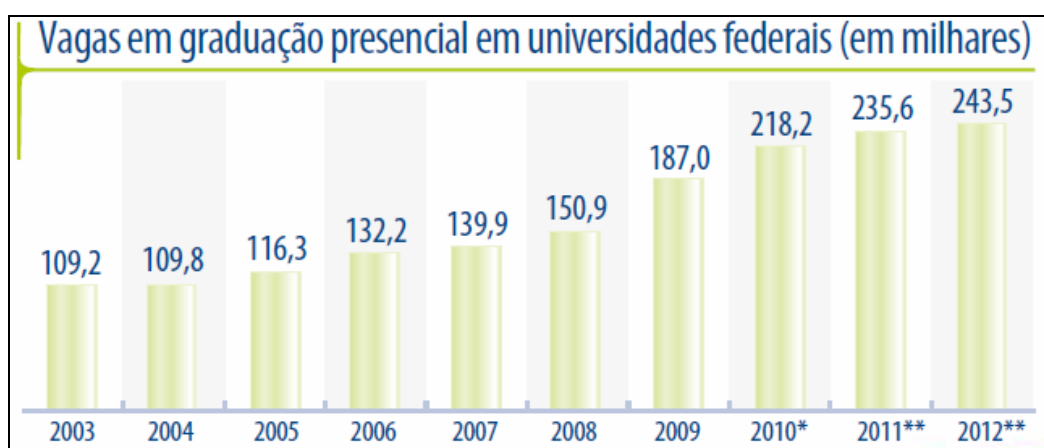


Gráfico 1- Evolução do número de vagas nas universidades federais, no período de 2003 a 2012⁹.

A variação da evolução da expansão da rede federal de universidades, desde a década de 1920 até os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pode ser conferida no gráfico a seguir:

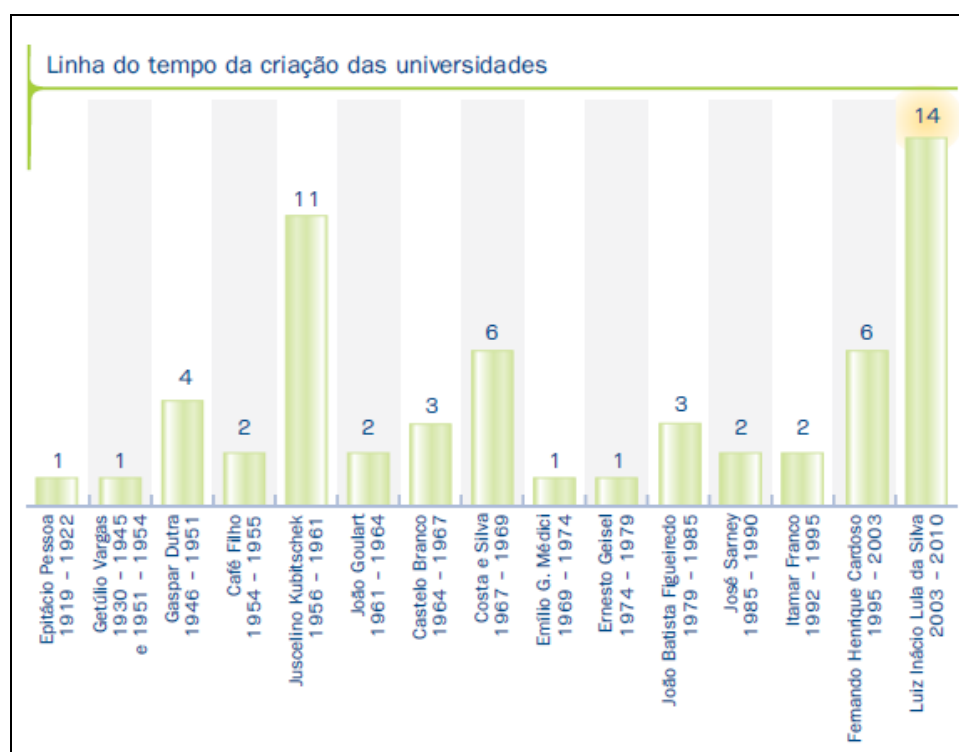


Gráfico 2 - Expansão da Rede Federal de Educação Superior no período 1919-2010¹⁰.

⁹ Fonte: Sinopse das ações do Ministério da Educação (INEP, 2011).

* Dados preliminares. ** Dados projetados.

¹⁰ Fonte: Sinopse das ações do Ministério de Educação (INEP, 2011, p.91).

Observa-se a estagnação do crescimento do número de universidades no decorrer da ditadura militar (com exceção do governo Costa e Silva, com a criação de seis universidades) e ao longo dos anos 80. O crescimento é retomado somente nos 90, com os governos FHC, com a criação do mesmo número de IFES do governo Costa e Silva. Os melhores resultados para o crescimento do número de universidades ocorrem somente nos períodos do governo Juscelino Kubitschek, com 11 criadas e dos governos Lula, com a criação de 14.

O Censo de 2009 (INEP, 2010), mostra que o Brasil possui 2.314 Instituições de Ensino Superior, sendo 2.069 (89%) privadas e 245 (11%), públicas, distribuídas em 94 federais, 84 estaduais e 67 municipais. Quanto à organização acadêmica, 186 (8,0%) são universidades, 127 (5,5%) centros universitários, 1.966 (85%) faculdades e 35 (1,5%) Institutos Federais e CEFETs (INEP/MEC, 2010), como demonstrado a seguir:

Tabela 2 - Evolução do número de Instituições da Educação Superior por Organização Acadêmica – 2004 - 2009.

Ano	Total	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	Institutos Federais e CEFETs	%
2004	2.013	169	8,4	107	5,3	1.703	84,6	34	1,7
2005	2.165	176	8,1	114	5,3	1.842	85,1	33	1,5
2006	2.270	178	7,8	119	5,2	1.940	85,5	33	1,5
2007	2.281	183	8,0	120	5,3	1.945	85,3	33	1,4
2008	2.252	183	8,1	124	5,5	1.911	84,9	34	1,5
2009	2.314	186	8,0	127	5,5	1.966	85,0	35	1,5

FONTE: Censo da Educação Superior 2009 (INEP, 2010)

Com a criação do Reuni foram inauguradas 14 novas universidades federais e 126 novos campus universitários, distribuídos em todas as regiões brasileiras. Com isso, houve melhoria na distribuição da oferta do ensino superior, o que conferiu à região norte e nordeste um acréscimo de 148% e 128,5%, respectivamente (INEP, 2011). Os investimentos para a implantação do Reuni podem ser conferidos a seguir:

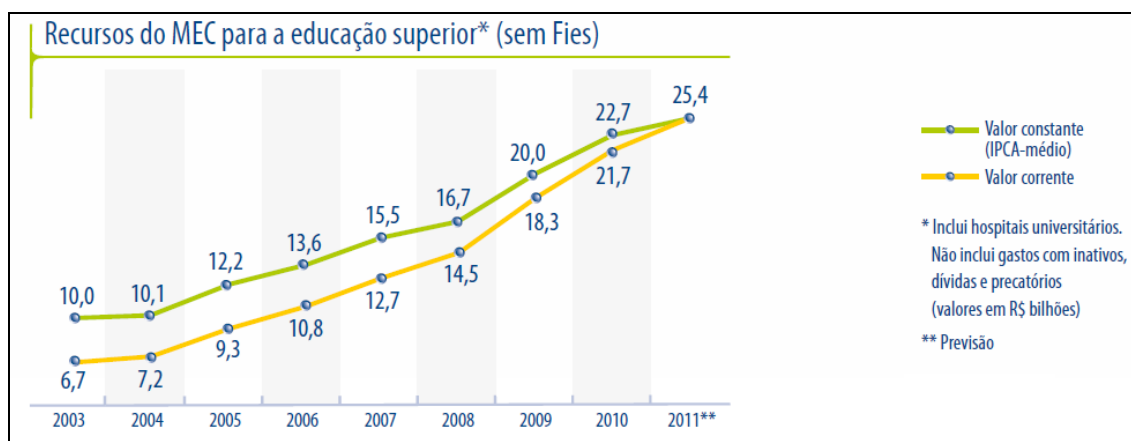


Gráfico 3 - Recursos do MEC para a Educação Superior, no período de 2003 a 2011¹¹.

O Censo preliminar de 2010 mostra também que a Educação a Distância já responde por 14,6% das matrículas no ensino superior, o que se pode atribuir, em parte, à criação da UAB. Quanto ao perfil dos estudantes dos cursos presenciais e a distância, o Censo aponta diferenças significativas, como: a idade média dos alunos dos cursos presenciais é de 26 anos, enquanto nos a distância é de 33 anos, o que pode significar que a EAD atende a um público que talvez não tivesse oportunidade de acesso ao ensino superior. O Censo aponta também que houve um acréscimo do público atendido pelos cursos no noturno: em 2001 eram 56,1% e atingiu 63,5% em 2010 (INEP, 2011).

Ao se analisar o Relatório do primeiro ano de implantação do Reuni, em 2008, nota-se um aumento significativo do número de vagas. Enquanto em 2007 o número de vagas presenciais de graduação totalizava 132.451; em 2008 atinge 147.277, o que significa um aumento de mais de 11%, superando a expectativa projetada, conforme dados na seguinte tabela:

Tabela 3 - Número de vagas nos cursos de graduação em 2008.

IFES	Projetadas			Executadas			Diferenças		
	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total
Total	108.553	38.209	146.762	109.690	37.587	147.277	1.137	-622	515

Fonte: Relatório Reuni (2009).

¹¹ Fonte: Sinopse das ações do Ministério de Educação (INEP, 2011, p. 97).

No âmbito da pós-graduação, houve um aumento considerável dos cursos de mestrado e de doutorado, de maneira regular, ano após ano, durante a primeira década dos anos 2000, sendo um pouco maior o crescimento no ano anterior ao Reuni de 2006 a 2007, representando um acréscimo de 35%, com a criação de 187 cursos. Este aumento foi induzido pelo “desenvolvimento de projetos para a formação de recursos humanos em áreas consideradas estratégicas para o país, seja em termos de desenvolvimento científico e tecnológico, segurança nacional, ou ainda em termos sociais” (INEP, 2011, p. 90). O crescimento do número de estudantes, em 2010, foi de 173,4 milhares de matrículas na rede pública e 144,9 milhares na rede particular, o que representa um aumento de mais de 11% referente ao ano de 2008.

Quanto aos docentes, a maior parte de mestres e doutores se concentra nas IES públicas e o regime de trabalho de dedicação exclusiva concentra-se também nas públicas, com 78,9% (INEP, 2010), como demonstrado no gráfico e tabela seguintes:

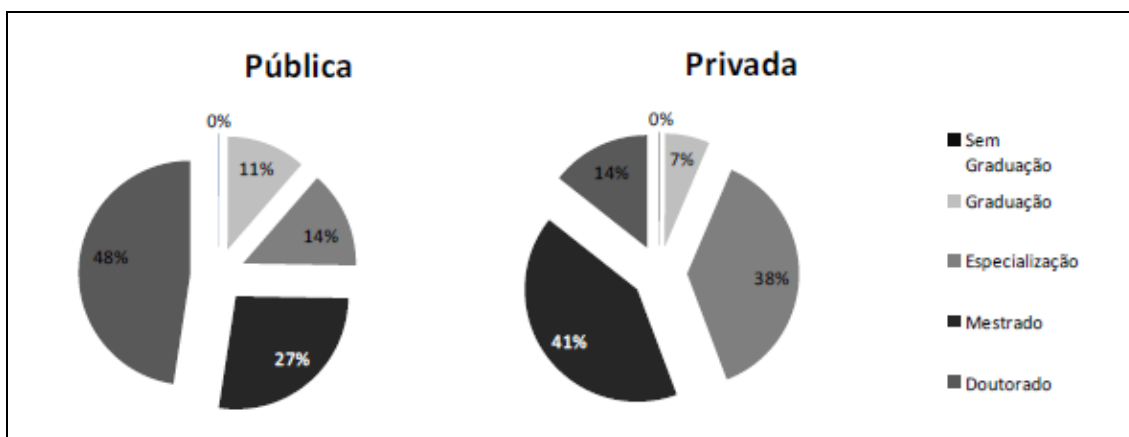


Gráfico 4 - Distribuição da Escolaridade e Titulação das Funções Docentes em Exercício por Categoria Administrativa- Brasil- 2009¹².

¹² Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2009 (INEP, 2010).

Tabela 4 - Número de Funções Docentes em Exercício, por Regime de trabalho, segundo Categoria Administrativa – Brasil - 2009.

Categoria Administrativa	Funções Docentes em Exercício							
	Total	%	Regime de Trabalho					
			Tempo Integral	%	Tempo Parcial	%	Horista	%
Total	340.817	100	143.963	42,2	73.059	21,4	123.795	36,3
Pública	122.977	100	97.069	78,9	17.485	14,2	8.423	6,8
Federal	72.228	100	63.215	87,5	7.985	11,1	1.028	1,4
Estadual	43.145	100	32.445	75,2	7.938	18,4	2.762	6,4
Privada	7.604	100	1.409	18,5	1.562	20,5	4.633	60,9
Privada	217.840	100	46.894	21,5	55.574	25,5	115.372	53,0

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2009 (INEP, 2010, p. 17).

O Censo de 2009 traçou também o perfil da função docente da educação superior ao revelar que, tanto na rede pública quanto na privada, prevalecem os representantes do sexo masculino, com nacionalidade brasileira. A divergência encontra-se nos aspectos referentes à idade: enquanto nas IES públicas a média de idade dos professores é de 44 anos, os das IES particulares são mais jovens, com 34 anos em média. Nesta prevalecem os mestres horistas, enquanto naquela, professores com doutorado e regime de trabalho de tempo integral.

De modo geral, pode-se avaliar como significativa a evolução da educação superior no país, impulsionada pelas propostas governamentais da década 2001-2010, em relação aos governos anteriores. Embora não tenha ocorrido a triplicação do total de vagas, como previsto pelo PNE, o crescimento, porém, ficou acima da sua duplicação, ao se somar as vagas das instituições públicas e privadas. Há que se conhecer os principais beneficiados com a expansão do setor privado de educação, pois muitos dos que a frequentam, mesmo beneficiados pelos programas de financiamento, pagam por um ensino, em muitos casos, de qualidade duvidosa. Além disso, as condições de trabalho dos docentes nessas instituições, muitas vezes, sofrem um processo de precarização. Esses professores são, normalmente, remunerados pelas horas trabalhadas em sala de aula, sem tempo e condições para pesquisa e desenvolvimento profissional, o que pode comprometer a qualidade do ensino superior.

O crescimento da EAD ocorrido também nas universidades públicas e particulares ameaça a qualidade do ensino e as condições do trabalho docente, na medida em que os professores executam diferentes papéis, como o de produtores de material didático, gestores de ambientes virtuais e/ou como tutores, e que nem sempre são remunerados e reconhecidos como professores. A identidade profissional e as referências da categoria de trabalhadores à qual pertencem tornam-se assuntos instigantes, ao se observar cotidianamente as mudanças referentes ao trabalho na modalidade educacional a distância. Parece também que a EAD, em muitas instituições privadas, passou a ser vista como um investimento bem lucrativo, pois os custos com o pagamento de professores é reduzido, em comparação com o ensino presencial, se se considerar o número, normalmente elevado, de alunos para cada docente e a baixa remuneração, quando se trata de tutores.

A expansão da pós-graduação *stricto sensu* corresponde ao crescimento da graduação, na desejada preparação de docentes para esse nível educacional, desde que contemple também a formação para o ensino, além da formação de pesquisador. Nesse sentido, a proposta do Reuni, no que diz respeito à constituição de equipes pedagógicas, compostas por professores universitários, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, poderá beneficiar também as IES particulares, com professores qualificados para o ensino. Isso dependerá da direção dada a cada IFES na condução da implantação do Reuni e nos anos vindouros, ao se considerar os aspectos quantitativos e qualitativos da expansão e reestruturação institucional, e também o indispensável investimento na formação docente para concretizar as mudanças na prática. Tudo isso dependerá também do direcionamento e da vontade política dos atuais governantes e dos que virão, em prosseguir ou não nas práticas democratizantes e de inclusão social.

No próximo capítulo, apresenta-se um estudo das reformas, expansão e reestruturação ocorridas exclusivamente no contexto da UFMG.

5 A UFMG NO CENÁRIO NACIONAL: DA FUNDAÇÃO AO PROGRAMA REUNI

Ao retratar a criação da UFMG neste capítulo, estão em destaque os nomes que fizeram a sua história, com seus sonhos e ações significativas para a edificação de uma das mais relevantes universidades do país. É dada atenção especial à descrição e análise da Reforma Universitária de 1968, como um marco significativo de mudanças no cenário nacional do ensino superior no Brasil, e ao momento atual, de implantação e consolidação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, especialmente ao ocorrido na UFMG.

5.1 Breve história da UFMG: do surgimento às Reformas

A Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG foi fundada em 1927 com a denominação de Universidade de Minas Gerais – UMG, em atenção aos anseios surgidos no movimento de caráter emancipador dos Inconfidentes, nos fins do século XVIII, durante a Conspiração ou Inconfidência Mineira. O presidente do Estado de Minas Gerais, naquela ocasião, o Dr. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, assinou a Lei Estadual número 956, de 7 de setembro de 1927, para a criação da UMG, preservando a autonomia administrativa e didática dos seguintes estabelecimentos que passaram a compô-la: Faculdade de Direito, Escola de Engenharia e Escola de odontologia e Farmácia de Belo Horizonte, sediadas nessa capital (MORAES, 1971).

A UFMG é considerada a segunda universidade criada no Brasil. A posição de primeira é ocupada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, inaugurada em 1920, segundo o modelo francês de universidade, e visava à formação de profissionais de alto nível, para resolver os problemas econômicos, políticos e sociais da época. A UFRJ foi planejada para ser

modelo para as demais instituições universitárias surgidas no período posterior à sua criação, inclusive para a UFMG (CUNHA, 2007).

A fundação da UFMG ocorreu diferentemente da forma que a UFRJ foi criada, pois fez parte dos sonhos dos inconfidentes e respondeu aos anseios de seus idealizadores; foi discutida por representantes de diversos segmentos sociais e mencionada no discurso do candidato à presidência do Estado de Minas Gerais, o Doutor Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, como integrante do seu projeto de gestão. O então Presidente de Minas assinou o decreto de sua fundação, no ano de sua posse ao cargo, e almejou que a UMG atingisse projeção nacional. Além disso, ocorreram significativas manifestações da imprensa, dos estudantes e dos políticos, que celebraram a sua criação através da realização de passeatas, festivais e homenagens. A mobilização traduziu-se também na renúncia do primeiro reitor à remuneração pelo cargo e da doação voluntária dos professores de cinco por cento dos seus vencimentos, por tempo indeterminado, para compor o fundo inalienável da universidade recém-criada (MORAES, 1971).

Em sua primeira fase, conforme divisão apresentada por Moraes (1971), a UMG consistia em uma fundação de direitos privados, desde a sua criação até a federalização, ocorrida em 1949. No seu primeiro regulamento, aprovado pelo decreto número 7921, de 22 de setembro de 1927, expedido quinze dias após a sua criação, consta como finalidade da Universidade:

[...] auxiliar a manutenção e o desenvolvimento dos institutos incorporados, estimular a cultura científica, promover o aperfeiçoamento do ensino, favorecer a solidariedade entre docentes e discentes e concorrer para o engrandecimento intelectual e moral do Estado de Minas Gerias, em particular, e do Brasil, em geral (MORAES, 1971, p. 26).

No decreto de sua criação, ficou determinado que a UMG fosse administrada pelo Reitor, de livre nomeação do Presidente do Estado, pelo Conselho Universitário composto pelos diretores dos institutos e por três professores eleitos anualmente pela congregação de cada um deles. O seu regulamento previa também a representação discente, composta por um estudante de cada estabelecimento, “porém com direito a voto somente nas

questões referentes ao plano de ensino, à disciplina escolar e à assistência acadêmica” (p. 26).

Para a elaboração da documentação de funcionamento da UMG, foram expedidos ofícios com a solicitação dos estatutos de várias universidades e escolas técnicas de diversos países, como Alemanha, França, Estados Unidos, Espanha, Portugal, Argentina, Cuba, México, Peru e Uruguai. Após a publicação da lei e do regulamento e do primeiro ano de funcionamento da universidade, foi promulgado o decreto federal nº 5616, de 28 de dezembro de 1928, regulando a criação das universidades no Brasil, com perfeita autonomia administrativa, econômica e didática. Em atenção a esse decreto, novos investimentos foram feitos para providenciar os documentos necessários para a elaboração de outro regulamento que “estabelecia que o Reitor fosse escolhido pelo Presidente do Estado dentro de uma lista tríplice organizada pelo Conselho” e ampliar as atribuições do conselho universitário. Além disso, “o mandato deixou de ser por tempo indeterminado, passando a ter a duração de quatro anos” (MORAES, 1971, p. 33).

O professor Francisco Mendes Pimentel, diretor da Faculdade de Direito daquela época, foi o primeiro Reitor de livre escolha do Presidente do Estado, nomeado dois meses depois da criação da Universidade de Minas Gerais.

A UMG, no ano seguinte à sua fundação, teve uma importante participação nos eventos que tratavam das questões educacionais ocorridos logo após a sua fundação, como na 2ª Conferência Nacional de Educação, sediada na capital mineira, que discutiu a educação em todos os graus. No ano de 1929, participou de forma semelhante da 3ª Conferência Nacional de Educação, ocorrida em São Paulo, com um significativo número de professores componentes da delegação de Minas. Em 1930, participou da comemoração do bicentenário da Universidade Nacional de Havana, em resposta a um convite oficial do Ministro de Cuba, para a qual o Reitor nomeou um professor para representar a universidade. Esse professor foi incumbido de participar do Congresso Internacional de Universidades, ocorrido em Cuba e a percorrer os Estados Unidos a fim de visitar as universidades e apresentar um relatório ao Conselho Universitário, após o seu regresso. Inferimos que os professores

atuantes no momento da fundação da UFMG buscaram referências de experiências internacionais para a sua estruturação. Este movimento de participação em eventos nacionais e internacionais prosseguiu. Há registros da presença ativa de representantes do professorado e dos discentes, como nos torneios nacionais de oratória ocorridos nos seus três primeiros anos de institucionalização, o que revela o reconhecimento do seu valor no cenário nacional (MORAES, 1971).

5.2 As mudanças ocorridas na UFMG a partir da Reforma de 1968

A experiência da Reforma Universitária de 1968 na UFMG foi antecipada na gestão do Reitor Alúcio Pimenta, no período de 1964 e 1967, tornando-se modelo para outras instituições e influenciando o texto oficial da Lei nº 5.540/68, que instituiu a Reforma nas demais universidades públicas federais brasileiras (PIMENTA, 1984). Diante dessas informações, fizemos contato com o professor Alúcio Pimenta para uma entrevista sobre o período de sua gestão na UFMG, a reforma de 68 e sua opinião sobre o Reuni.

Durante a entrevista, o professor Alúcio Pimenta recordou as principais mudanças decorrentes da reforma de 68: o vestibular passou a ser unificado, introduziu-se o tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores; extinguiram-se as cátedras, promoveu-se a integração dos cursos organizados em departamentos, e suprimiu-se o comportamento conservador dos professores catedráticos que defendiam apenas o ensino profissionalizante. Na sua análise, a integração dos cursos em departamentos propunha a ampliação da visão para trabalhar a formação profissional com a divisão da graduação em dois ciclos: o básico e o profissional. Os cursos que eram apenas profissionalizantes passariam a oferecer uma formação básica em Biologia, Química, Física e Ciências Sociais para todos os demais. Essa medida possibilitaria à universidade formar profissionais com maior visão social e

humanista, capazes de atuar em diferentes realidades. Essas mudanças propunham formar não apenas médicos, engenheiros ou advogados, mas profissionais comprometidos com as transformações sociais. A ideia era resgatar os conhecimentos básicos e ampliar a visão para trabalhar o ensino profissional. O estudo de Química, Física e das Ciências Biológicas e Sociais, por exemplo, possibilitaria visão mais ampla do médico em seu trabalho.

O professor Aluísio Pimenta reconheceu que a reforma ocorrida no Brasil se assemelhou à da França e foi muito diferente da reforma universitária dos Estados Unidos, Inglaterra e de outros países da Europa. No Brasil já havia muitos cursos profissionalizantes de Farmácia, Odontologia, Engenharia e outros, segundo o modelo francês de universidade, enquanto nos EUA os cursos de ensino superior iniciavam-se com o ensino básico. Mesmo assim, ele avaliou que a Reforma Universitária de 1968 significou um considerável avanço da educação universitária no Brasil. Na ocasião muitos professores tiveram bolsas para estudar, tanto no País quanto no exterior, para assumirem a docência nas universidades brasileiras, porém não existia um programa de formação continuada para os professores, o que ele considerou como uma falha na estrutura.

Para ele, os professores não tinham percepção do que é ser um agente de transformação social. A contratação de profissionais para atuar nas universidades, feita por concurso público de provas e títulos, não levava em consideração a formação básica. A universidade esperava desse professor uma excelência acadêmica, alguém com visão mais ampla da sociedade e da economia. A pesquisa era pouco incentivada e a extensão quase não existia. A pós-graduação não era considerada importante. A importância estava no número de pessoas graduadas. A valorização da pesquisa era pouco desenvolvida.

Durante a gestão do Reitor Aluísio Pimenta, a UFMG passou por uma intervenção militar em 9 de julho de 1964, e que durou apenas quatro dias, devido ao apoio da sociedade mineira, à forte base de sustentação e de autoridade política de seu representante maior. No entanto, em fevereiro de 1967, Aluísio Pimenta teve seu mandato cassado no cargo de reitor da UFMG.

Posteriormente, foi aposentado com base no Ato Institucional nº 5 – AI-5, de 13 de dezembro de 1968. Exilado, passou 17 anos fora do Brasil, e teve a oportunidade de participar de vários projetos na área da educação, ciência e tecnologia (PIMENTA, 1984; RESENDE, 1998).

Para Pimenta (1984, p. 88), na implantação da Reforma houve a “destruição de uma experiência democrática”, pois “o contexto político era extremamente desfavorável à sua implementação”. O autor avalia que “a desejada criação dos departamentos gerou, ao contrário do que se esperava, imensa e profunda fragmentação das universidades”. A participação de muitos dos que trabalharam nessas instituições, com vínculos e ideais modernizadores, foi inibida e silenciada pela cassação dos direitos universitários no período do governo militar.

Mais uma vez, a UFMG demonstra seu pioneirismo e a iniciativa inovadora de mais um reitor na modernização da universidade, além do já citado Mendes Pimentel. Aluísio Pimenta implantou a efetivação do reitorado, com cumprimento de horários de trabalho e conhecimento de todo o processo administrativo e financeiro, deixando de ter o reitor um papel apenas figurativo (PIMENTA, 1984).

O entrevistado acompanha diariamente as notícias veiculadas pelas mídias e mostra-se bem informado sobre a proposta do Reuni e de sua importância para a sociedade brasileira atual. Porém, revela o receio de a expansão ficar voltada somente para o aspecto quantitativo e declara: “Não podemos aceitar as críticas da imprensa dizendo que o Reuni está trazendo problemas. É claro que traz, mas tem que ter recursos para que os professores pesquisem – se não tiver recurso não se pode ir à frente”. Acrescenta ainda que a formação de professores proposta pelo Reuni é muito importante, mas não podemos esquecer da pesquisa, para agregar as mudanças profundas que as tecnologias têm trazido para a sociedade; e volta a afirmar que é importante formar profissionais, mas não se pode esquecer das ciências básicas para se ter qualidade.

Das décadas de 70 a 90 do século passado várias medidas e interferências externas, como as do Banco Mundial, do Banco Internacional de

Desenvolvimento e da UNESCO, orientaram as reformas educacionais brasileiras, especialmente, no que se refere à expansão das nossas universidades públicas e privadas (MALANCHEN & VIEIRA, 2006). Porém, foi na primeira década do século XXI que medidas mais efetivas foram adotadas nesse sentido, especialmente através do Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o Reuni, foco da presente pesquisa.

5.3 O Reuni e a preparação dos docentes universitários

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni determina que a formação dos professores novatos e dos alunos de pós-graduação que atuarão na docência dependerá da forma de organização de cada IFES. A esse respeito consta nas Diretrizes Gerais do Reuni (REUNI, 2010, p. 5) que ele “não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também a formar cidadãos que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública”. Ao tratar da graduação, complementa:

A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o consequente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-as com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica – orientação já consagrada na LDB/96 e referendada pelas Diretrizes curriculares Nacionais, definidas pelo CNE (REUNI, 2010, p. 5).

O referido texto das Diretrizes Gerais do Reuni inclui uma análise sobre os modelos de formação acadêmica e profissional existentes até então e a constatação de que os mesmos estão superados, pois foram resultantes de reformas parciais e limitadas das décadas de 60 e 70 do século passado. Para os elaboradores do texto das Diretrizes, a Reforma Universitária de 1968 incorporou currículos pouco flexíveis e um distanciamento da graduação com a pós-graduação, que o Reuni propõe integrar. A proposta é, através do Reuni,

associar a expansão universitária à reestruturação acadêmica e curricular, a fim de “consolidar e aperfeiçoar o sistema público de educação superior, com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos, visando flexibilizar e melhorar a sua qualidade” (REUNI, 2010, p. 9).

Quanto à formação docente, as Diretrizes que orientaram as IFES na elaboração da proposta, exigiram que a expansão e a reestruturação fossem feitas com garantias de qualidade, e que a oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior permitissem “a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem” (REUNI, 2010, p. 10).

Nesse sentido, a UFMG elaborou a sua proposta de adesão ao Reuni, destacando-se, entre as linhas gerais, a formação docente, nos seguintes termos:

Adoção de metodologias de ensino mais aptas ao trabalho com turmas de tamanho variado. Estas metodologias demandam a formação de equipes didáticas mistas, encarregadas das atividades curriculares, sob a liderança de professores e integradas por docentes, estudantes de pós-graduação e bolsistas de pós-graduação. Os estudantes de pós-graduação receberiam bolsas para se dedicarem integralmente a seus cursos e a atividades de ensino na universidade, limitadas a, ao máximo, 8 horas/aulas semanais. Essa estratégia, a ser, paulatina e cuidadosamente, estendida à universidade como um todo, reservaria tarefas distintas aos professores e aos estudantes de pós-graduação (UFMG, 2010, p. 5)

Na referida proposta, a UFMG prevê um aumento expressivo da quantidade de bolsas de pós-graduação, para que seus mestrandos e doutorandos possam se dedicar integralmente à Instituição, sem buscar alternativas profissionais fora da Universidade. Na proposta fica evidente que a expansão através do Reuni requer novas soluções de natureza didático-pedagógicas, organização de equipes constituídas por professores, bolsistas de pós-doutorado, de doutorado e mestrado, para ministrar aulas de graduação, conduzidos por professores de maior experiência. Além disso, prevê um acréscimo de 13% do número de professores de dedicação exclusiva, por meio de concurso. Quanto ao espaço físico, compromete-se com “a construção de dois centros de atividades didáticas, de uso comum para toda

a universidade, com salas de variados tamanhos, devidamente equipadas e adequadas para o emprego de novas metodologias de ensino” (UFMG, 2010, p. 11). Esses compromissos foram assumidos e registrados na documentação de adesão da UFMG ao Reuni.

5.4 O processo de adesão e implantação do Reuni na UFMG

Para se compreender o contexto e os movimentos ocorridos por ocasião da elaboração da proposta da adesão do Reuni na UFMG e da sua implantação, algumas pessoas envolvidas foram entrevistadas nesse processo, a partir de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B), adaptado de acordo com o entrevistado, constituído inicialmente pelas questões referentes à adesão da UFMG ao Programa Reuni, à constituição da equipe de implantação do Reuni na UFMG, à participação do(a) entrevistado(a) na instalação do Programa Reuni na UFMG e sobre a criação e atuação do GIZ. Por fim, acrescentou-se uma questão comum para todos os entrevistados: O que é ser professor(a) universitário(a)?

Uma vez que o MEC publicou o Decreto já formatado, afirmando o que é o Reuni, e solicitou projetos às universidades, o Reitor em exercício indicou uma comissão constituída pelos Pró-Reitor de Graduação, Pró-Reitor de Planejamento, Assessora Especial para assuntos da área de Saúde da UFMG, Pró-Reitora adjunta de Graduação da UFMG e pela Assessora da Prograd, além de outros professores que prestaram assessoria direta ao Reitor. Os membros dessa comissão ficaram encarregados de efetivamente redigir o projeto nos moldes que o MEC solicitou e preparar o seu envio. Desses membros, entrevistamos cinco profissionais, cujas informações foram imprescindíveis para a constituição dessa recente história da UFMG e que trataremos como “entrevistados” enumerados de 1 a 5, a fim de resguardar suas identificações.

Após a aprovação do projeto de adesão ao Reuni, o Reitor em exercício criou o cargo de Coordenador Geral do Programa na UFMG, que, por sua vez,

constituiu a equipe de implantação do Programa. Esta equipe ficou vinculada à Pró-Reitoria de Graduação – Prograd, pois o Reuni trata-se de um programa de ampliação, de expansão e de reestruturação da graduação nas universidades. Essa equipe, composta pelos professores iniciais e por outros que contribuíram ao longo de períodos mais curtos, foi responsável pela elaboração dos projetos pedagógicos de diversos cursos novos e dos cursos que foram ofertados em turnos diferentes.

Outra equipe formada para o acompanhamento dos projetos dos novos cursos foi coordenada por uma assistente administrativa, devido à sua experiência no setor acadêmico desta instituição, com elaboração de projetos pedagógicos. Formou-se uma comissão técnica com oito pessoas, que não faziam parte do quadro de servidores da UFMG, e que se candidataram aos cargos, mediante edital de seleção publicado pela instituição.

Conforme declarado pelo entrevistado 1, foram aproximadamente dois meses de trabalho de preparação da equipe, com treinamentos para entenderem o funcionamento e a organização institucional, as siglas comumente empregadas e os programas computacionais utilizados, como o Excel. Foi preparado também, pela coordenadora, um material explicativo de como elaborar um projeto pedagógico, com indicação das diretrizes, da legislação da licenciatura, do decreto governamental, que determina a carga horária dos cursos, e um formulário adaptado da proposta do Reuni. Esse preparo da equipe para a elaboração do material foi fundamental para enfrentar o grande desafio de aprovar tantos cursos em tão pouco tempo, ou seja, 19 cursos em 2009 e em 2010.

Com o objetivo de preparar os alunos de pós-graduação bolsistas e os professores, em especial os novatos efetivados em função da expansão a partir do Reuni, formou-se a equipe pedagógica, cujo desenvolvimento consistiu na criação do Giz – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior, responsável pelas ações da Diretoria de Inovação e Metodologias do Ensino Superior da Prograd, que serão detalhadas ao longo deste trabalho.

As entrevistas seguiram a ordem da disponibilidade dos professores para o agendamento. As respostas foram gravadas, transcritas e utilizadas para

a redação das subseções, a seguir.

5.4.1 A concepção de Universidade e o processo de adesão ao Reuni

Segundo o entrevistado 2, a história do Reuni na UFMG foi antecipada com o sentimento generalizado existente de que era preciso a universidade criar condições para elevar o número de alunos e de cursos. Para ele, muito conhecimento desenvolvido no meio acadêmico da UFMG não havia se transformado em informação inserida nos currículos dos cursos existentes. As cadeiras clássicas de formação deixavam de fora muitas possibilidades de cursos. Assim, no momento que isso era discutido, surgiu a oferta do Programa Reuni do Ministério da Educação, ou seja, quando a UFMG entrou nesse Programa, já estava preparada para apresentar ao Ministério a proposta institucional, que figuraria com personalidade própria. Nas palavras do entrevistado 2,

Mesmo que houvesse indicações de como o programa deveria ser concebido, nós entendíamos que tínhamos maturidade o suficiente para determinar esses programas conforme nossas necessidades e, segundo, que havia um capital de discussão já na UFMG. Curiosamente, quando o Programa Reuni chegou, encontrou um ambiente já disposto para discutir, e já tinha sido discutido. Nós sentamos e concebemos o programa de expansão.

Declarou também que a UFMG já possuía alguns princípios, que estão nos documentos, como as ideias de currículos abertos, que fossem mais flexíveis, em que houvesse uma participação dos monitores, mas sempre orientados pelos professores. Essa era a ideia da UFMG e a indicação do Ministério era mais vaga, visava mais a criação de cursos. O pensamento desenvolvido na UFMG era de cursos abertos e professores que trabalhassem em equipes.

Segundo esse entrevistado, a opção foi escutar muito, ao invés de discutir. A ideia inicial era que os cursos não se concentrassem em disciplinas, e que a aquisição de créditos gerasse várias modalidades. Todos os cursos deveriam possibilitar outras formas de aquisição de créditos, como através de seminários. O entrevistado 2 explicou ainda que:

A gente insistia muito que parte da formação de uma área passasse por outras áreas. Embora as pessoas, de forma geral, tivessem enorme dificuldade de conceber uma forma nova de funcionar a universidade, que achassem que a universidade é perfeita, chegou a hora de contar com os professores para reger certos conteúdos de forma mais concreta possível. A ideia era conceber o Reuni que tivesse a cara da UFMG e que fosse a cara de uma UFMG mais contemporânea. É muito importante insistir com essa cara da UFMG, com essa oportunidade de criar a Universidade Nova.

Durante a entrevista obtivemos, com o entrevistado 2, os dados que contribuíram para situar o contexto político e os movimentos que antecederam a publicação do Decreto nº 6.096, 24 de abril de 2007, que lançou o Reuni. Segundo ele, em 2007, havia no Brasil uma discussão no governo a respeito da implantação de mudanças estruturais nas universidades. Havia um movimento, liderado pelo Reitor da Bahia, denominado Universidade Nova, que gerou diversas propostas. Basicamente, havia um grupo de intelectuais que advogavam algumas mudanças estruturais na maneira de se organizarem as universidades, como o modelo de Bolonha, por exemplo, com cursos de graduação mais curtos, mais generalistas. Depois ocorreria o prosseguimento desses cursos, possivelmente com mobilidade institucional.

Durante os anos de 2006 e 2007, a UFMG também discutiu questões referentes às mudanças estruturais da universidade: a UFMG deveria ir nessa direção? Será que deveria propor caminhos diferentes desse? O entrevistado 3 participou ativamente dessas discussões e informou que, na época, o Ministro da Educação sinalizou a possibilidade de encampar projetos de mudanças da universidade, vinculados a questões que eram importantes ao MEC.

O governo Luiz Inácio Lula da Silva lança na época o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC e solicita a todos os ministérios sua participação no PAC. O Ministério da Educação se propõe, então, a realizar um movimento para expandir o número de vagas nas instituições públicas, e adotar uma estratégia de abrir uma interlocução com um movimento que já existia nas universidades, no sentido de reestruturar essas instituições. Assim, o MEC oferece algo semelhante a um processo de interlocução. Surge uma ideia que, de certa maneira, agrega os interesses das universidades que pretendiam se reestruturar, com o interesse do Ministério, que desejava esse projeto de

expansão de vagas nas universidades. Conseqüentemente houve uma sinalização de que a reestruturação e a expansão de vagas seriam feitas juntas.

O entrevistado 2 comentou que havia muitos recursos e muitas ideias de como se trabalhar pedagogicamente com as novidades e possibilidades previstas, quase todas, beneficiadas pela informatização. Então, para ele, quando a equipe pedagógica iniciou o trabalho junto ao Reuni, não só significou uma disponibilização de mais materiais para transmitir ideais, mas uma concepção nova de como se transmitir ideias. Não foi só uma solução material, pelo contrário, o que se percebeu foi que o trabalho através dos recursos computacionais, permitia que se visse como a disciplina funciona.

5.4.2 Aceitação e resistência da comunidade universitária

O entrevistado 2 considerou positiva a aceitação da proposta de adesão ao Reuni pela comunidade da UFMG. Isso se confere pela adesão efetiva, pois, assim que foi publicada a aprovação e feita a chamada para apresentação de propostas, aproximadamente 30 cursos novos foram apresentadas.

Houve resistência do DCE e da APUB, manifestadas durante a reunião para propor o Reuni, com alguns representantes dessas entidades, que formaram uma assembleia na entrada da Reitoria. Como descrito pelo entrevistado 2, houve discursos contra o Reuni, porém ele considerou a resistência como normal e que muitos professores veem, com muita razão, qualquer ampliação como um risco. A universidade ganhou, nos últimos anos, muita consistência nos itens todos de avaliação. Por isso, a resistência foi considerada como saudável, pois pedia mais seriedade, sempre. Portanto, houve uma resistência esclarecida, que permitiu muita discussão, ocorrida em várias unidades da UFMG, o que ele denominou de assembleia permanente sobre o Reuni, constituída por professores que foram às escolas e as escolas que foram ao Reuni.

Nas reuniões de discussão da proposta do Reuni muitas arestas foram aparadas, acertadas e esclarecidas. Para o entrevistado 2, tratou-se de uma

resistência própria de mudança na Universidade. Para ele, a outra resistência que houve foi menos importante, pois se tratava de uma resistência não argumentada, bem mais de temor que propriamente de reflexão. Enfim, do ponto de vista institucional, como das câmaras, colegiados, departamentos, faculdades, não houve resistência, até porque quase todas as escolas apresentaram projetos de cursos novos.

Uma das primeiras concepções da equipe formada para a elaboração da proposta de adesão da UFMG ao Reuni, foi que, juntamente com a entrada de recursos para a contratação de professores e a criação de condições materiais, deveria haver reservas para as renovações pedagógicas, com um setor voltado para o desenvolvimento de metodologias de ensino. Então, iniciou-se a formação da equipe pedagógica, com apenas uma professora convidada a coordenar e uma pedagoga contratada. Esse trabalho resultou no que consiste hoje no Giz/Prograd.

5.5 A formação inicial e continuada dos professores através do Giz – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior

No dia 25 de junho de 2009, a Pró-Reitoria de Graduação da UFMG realizou o seminário de lançamento do Giz – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior, com convite aberto para toda a comunidade universitária. No cartaz de divulgação consta a finalidade do Giz como “instância criada pela Prograd e destinada ao aprimoramento das metodologias de ensino superior, utilizando novas tecnologias e possibilitando a reflexão contínua da prática docente”, seguido de uma breve descrição:

Este trabalho ocorre por meio de Assessoria Pedagógica e Tecnológica, junto aos cursos e disciplinas da Universidade, partindo de uma investigação das demandas, dos contextos educativos e da interlocução com os docentes envolvidos. As ações do GIZ priorizam a articulação institucional com outros setores da Universidade de

modo a promover a conexão de saberes já existentes e a formação de uma rede colaborativa de práticas de ensino (GIZ, 2009).

Durante o seminário, houve os pronunciamentos do Reitor, da Vice-Reitora, do Pró-reitor de Graduação e da Pró-reitora Adjunta de Graduação. A apresentação do Giz foi feita pela Coordenação do mesmo e houve a exposição das ações ocorridas até então, pelos professores representantes das respectivas unidades como: Instituto de Ciências Agrárias, Escola de Engenharia, Escola de Belas Artes, Instituto de Ciências Exatas, Escola de Enfermagem e pela equipe responsável pelo planejamento e execução do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, que estava em sua segunda oferta. Nos discursos dos palestrantes do referido seminário foi reforçado que as ações do Giz visam a prática, a reflexão e a consolidação dos saberes docentes, que possam viabilizar o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos pelos alunos, conforme proposto pelo Reuni.

A composição da equipe pedagógica foi pensada inicialmente, com a integração de uma pessoa com conhecimentos pedagógicos e outra com conhecimentos de tecnologia. À equipe inicial, somaram-se primeiro os bolsistas de graduação até que ocorreu a liberação para a contratação de bolsistas de pós-graduação. Nesse caso, foram inicialmente contratadas duas pessoas. “Então, a equipe foi se constituindo mês a mês, passo a passo. Tinha-se em mente um desenho de um modelo que se pretendia chegar, e que está se realizando”, avaliou o entrevistado 4.

A equipe pedagógica inicialmente era um grupo de inovações e tecnologias para acompanhar os cursos criados a partir do Reuni, como os de Conservação e Restauração, da Escola de Belas Artes, e o de Engenharia Ambiental, que já estava em desenvolvimento. Começou-se também a investir em algumas disciplinas com maior índice de reprovação, como Cálculo I, no ICEX. Os integrantes da equipe mantiveram uma postura investigativa, característica do Giz, como a de trabalhar junto com o professor, ao levantar as dificuldades e as possibilidades de melhorias no ensino.

À medida que este trabalho foi se organizando, começou a ocorrer demanda dos cursos não-Reuni, ou seja, os já existentes na universidade. Para

o entrevistado 4, em menos de um ano e meio, o Giz assumiu a responsabilidade por todos os cursos, não apenas pelos novos do Reuni, e passou até mesmo a tirar esta separação, porque todos eram cursos da UFMG, como declarado:

Havia a necessidade de mostrar para as pessoas que era possível, por que elas diziam muito assim: "O professor não quer, ele não vai querer saber". Era preciso afirmar: "Não, ele vai sim, ele tem interesse, tem professor que quer, que quando a gente vai à reunião, percebemos esse interesse." Mas as pessoas ainda tinham muita resistência de acreditar que o professor fosse querer. Com o tempo, isso foi ficando muito visível, foram tendo muitos depoimentos, muitas falas e as pessoas foram mudando o discurso. (Entrevistado 4)

Com isso, houve aumento da demanda e discute-se a ideia de se criar um polo do Giz em cada uma das unidades acadêmicas, de maneira que os professores tenham seu espaço de discussão e de apresentar propostas. Por conseguinte, o Giz está a se aproximar desse formato.

5.6 O processo de implantação do Reuni na UFMG e perspectivas

Na proposta elaborada em 2007, na ocasião de adesão ao Reuni, consta que a sua implantação ocorrerá até 2012, um projeto para se desenvolver ao longo de quatro anos. No vestibular de 2008, realizou-se a primeira ampliação, constituída de 10 vagas na Engenharia Química e a oferta do Curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis pela Escola de Belas Artes, com 40 vagas.

Segundo o entrevistado 3, o Reuni está em processo de implantação e há cursos que ainda não se iniciaram. Assim, pode-se dizer que é um projeto que está no meio de sua implantação. Conforme esse entrevistado, ainda não há indicadores para avaliar os resultados, para que seja possível responder se os alunos estarão bem empregados, se terão um bom mercado de trabalho.

Ao se considerar o que foi projetado para ser implantado, basicamente está tudo em funcionamento. As dificuldades previstas para o primeiro

momento são as peculiaridades da Universidade, como unidades que aumentaram os números de cursos e de alunos muito além da capacidade instalada e hoje têm problemas de falta de espaço físico. Nas outras, muitos problemas estão equacionados, os alunos têm aulas e professores são contratados. Porém, a contratação de docentes para o Reuni passa por problemas inerentes às contratações de professores em geral.

Esses educadores também sofrem problemas, conforme citado pelo entrevistado 3:

O MEC anuncia: 'proibida a contratação', não só para os professores do Reuni, mas os outros também; dois dias depois: 'agora pode contratar', e contrata. Aquelas coisas que acontecem regularmente. São os imprevistos previsíveis, com tudo acontecendo, os prédios estão sendo construídos. O Centro de Atividades Didáticas I está basicamente pronto, depois do projeto ter atrasado seis meses por que tinha um problema de licitação - coisas que acontecem mesmo na Universidade. Então a resposta quanto ao Reuni hoje, o projeto está sendo implantado dentro do que era previsível no cronograma correto. Os cursos, no que diz respeito ao vestibular, tem uns que têm tido uma alta procura, outros mais mediana para baixa, o que já eram os cursos antes do Reuni, então, nada que foge do que já era o padrão da UFMG.

Na opinião do entrevistado 3, há grandes vantagens que já se pode perceber: o Reuni povoou bem mais a universidade à noite, tanto de professores quanto de alunos, o que é um feito importante. Isso é algo que corresponde a um ganho para a UFMG, no sentido da inclusão, do uso do espaço e dos recursos. O Reuni já causou um aumento muito expressivo das bolsas na pós-graduação, que já se fez sentir na última avaliação da CAPES. Os primeiros departamentos que receberam as primeiras bolsas Reuni, que são basicamente para o ciclo básico, já tiveram mudanças resultantes do Reuni nos seus conceitos. Aumentou muito o número de dissertações e teses defendidas. A entrada de alunos nas vagas criadas pelo Reuni indica que houve uma melhora nos indicadores de inclusão.

O entrevistado 5 avaliou que, no primeiro semestre de 2011, a UFMG conseguiu implantar aproximadamente 90% das propostas do Reuni. Todos os cursos que foram abertos, os novos e os propostos para serem ofertados em horários diferentes, estão implantados. A UFMG ainda continua a receber

professores e já foram preenchidas mais de 90% das vagas de docentes acordadas entre a UFMG e o Ministério de Educação. As vagas de técnico-administrativos também estão bastante encaminhadas, mais de seiscentos servidores para vários cargos foram admitidos.

Os recursos para a implantação do REUNI estão disponíveis e iniciou-se a licitação do terceiro Centro de Atividades Didáticas. As reformas nas unidades já existentes estão na dependência de uma negociação com o Conselho Universitário que, em dezembro de 2007, definiu a distribuição dos recursos iniciais para a construção dos Centros de Atividades Didáticas. A UFMG fará uma avaliação da necessidade de cada unidade, para que seja aplicada parte do restante dos recursos destinados para a infraestrutura em cada uma, em resposta à ampliação promovida por elas.

A respeito das ações promovidas pela equipe pedagógica do Giz, de acordo com o entrevistado 4, até pessoas incrédulas com os resultados do Giz, começaram a participar. Então a constituição da equipe cresceu na medida do aumento das ações favoráveis às inovações das práticas pedagógicas. O trabalho do Giz teve início com a formação de turmas de alunos de pós, com acompanhamento de alguns cursos. Como outros depois também demandaram os mesmos cuidados pedagógicos, houve necessidade de um maior número de pessoas para suprir a demanda emergente. Assim, a equipe cresceu, suas ações se ampliaram, porém, ainda não atingiu todas as unidades, devido ao elevado volume de trabalho. Algumas unidades, por exemplo, solicitaram trabalhos mais pontuais, como o Curso de Terapia Ocupacional, que necessitou de organização do programa de curso e das disciplinas e o de Odontologia que demandou formação pedagógica para todo o seu corpo docente. Dessa forma, o trabalho do Giz se consolida gradativamente, conforme suas ações atingem mais unidades da UFMG.

Quanto às perspectivas, o entrevistado 4 avalia ser exatamente esse movimento de adequação à realidade do docente que leva a aprovação da ideia de se ter um Núcleo Giz em cada unidade acadêmica, de maneira que esse núcleo possa ter na coordenação uma pessoa que articule os processos de ensino, os bolsistas da pós-graduação, os monitores de graduação e as

diferentes iniciativas voltadas para o ensino, possibilitando que o grupo de professores faça o acompanhamento dessas ações e veja os resultados, com autonomia para pensar seu próprio processo de ensino, em compartilhamento na rede UFMG. Assim sendo, o Giz Central seria o espaço de articulação dessas propostas.

Eu vejo que a cada dia fica mais nítida a ação do Giz em termos de formação de docentes para o ensino superior, ainda que a gente vá sempre dialogar com as tecnologias, nosso foco está na docência do ensino superior. As tecnologias estão dentro dessa formação junto de outras temáticas pertinentes. Vejo que o foco do Giz está ficando cada vez mais claro, que é a formação e o investimento na docência do ensino superior (Entrevistado 4).

Segundo o entrevistado 4, a receptividade pra começar a proposta de trabalho do Giz foi muito boa e esta permaneceu durante esses três últimos anos. Uma das ações que se consolida com ofertas periódicas é o *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, iniciado com os alunos de pós-graduação da Escola de Engenharia em 2008. Eles constituíram a Turma Piloto do *Curso*, que, no segundo semestre de 2011, está na sua 14ª oferta.

A equipe Giz foi se reestruturando e hoje não apresenta a mesma proposta inicial, nem é composta pelos mesmos membros: se agregaram novas ações, novos profissionais, até chegar ao que hoje se denomina de *Giz – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior*. Na definição do entrevistado 4:

O Giz expressa bem a concepção de rede, de não ter alguém levando um modelo para o professor, mas, ao contrário, de colocá-lo como sujeito do seu próprio processo, tendo espaço para o compartilhamento das suas vivências, das suas experiências, seus sucessos, suas dificuldades. Então, foi se concretizando e as ideias que se tinha desde o início, foram se tornando realidade.

A novidade introduzida pelo Giz, para esse entrevistado, é mostrar aos professores novatos a existência de meios para o ensino e isso proporciona a eles reflexão sobre o curso, sobre a disciplina. Os trabalhos desenvolvidos com a Disciplina Cálculo 1 surtiu um efeito que emergiu do Reuni, sem que a equipe tivesse, no momento da concepção, claramente essa ideia. Era previsto o

acontecimento de algum novo processo na sala de aula, entretanto, o que iria acontecer era desconhecido.

Para o entrevistado 4, o que aconteceu foi a disponibilidade de mais meios para o professor e assessoria pedagógica na criação de novos cursos. Indo muito além daquilo que se esperava, o Giz possibilitou uma espécie de mediação positiva nos programas: o professor apresentava o conteúdo, e era levantada a seguinte questão: de que maneiras você pode apresentar esse conteúdo em sala de aula? Com isso foi criada, por exemplo, uma nova Disciplina Cálculo I, focada na aprendizagem. O professor que ministrava a mesma aula, da mesma forma há algum tempo, foi convidado a conversar sobre essa aula. Isso trouxe resultados positivos como a mudança metodológica, a utilização de recursos computacionais e a diminuição da evasão, como ocorreu na Disciplina Cálculo 1.

Verificou-se que o aprendizado ao longo dos quatro anos de implantação do Reuni na UFMG foi constante, em termos de como dialogar com o professor, de como se aproximar dele. Uma importante característica do Giz é de ser autorreflexível, estar sempre a se adaptar, constantemente a ouvir e a considerar o que o professor diz e, muitas vezes, em função disso, a se reorganizar. Assim, a inovação introduzida pelo Giz está na relação dialógica entre a equipe pedagógica e o professor, no trato das questões referentes ao ensino, com mudanças metodológicas focadas na aprendizagem.

As entrevistas com o professor Aluísio Pimenta e com os que participaram da implantação do Reuni na UFMG possibilitaram verificar que essa instituição foi pioneira em algumas ações de mudanças ocorridas nas universidades brasileiras, desde as atitudes do professor Mendes Pimentel, na ocasião da sua criação, e as ações do professor referido anteriormente, no momento que antecedeu à Reforma Universitária de 1968. As inovações e melhorias são possíveis a partir de pessoas e de grupos de pessoas que abraçam a causa da educação, sonham e agem a favor da modernização e da democratização do ensino superior na sociedade mineira. Como nos velhos tempos, as ideias aqui surgidas, mais uma vez se estenderam e influenciaram medidas a serem adotadas para todo o país, através dos textos legais como o

Decreto nº 6.096 que instituiu o Reuni.

Por acreditar no valor formativo das ações do Giz desenvolvidas nesse momento histórico de expansão e reestruturação universitária, realizou-se a descrição detalhada das mesmas, na seção seguinte.

6 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A IMPLANTAÇÃO DO REUNI NA UFMG

Este capítulo tem o propósito de apresentar e analisar a implantação do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – Reuni, na UFMG, no que tange à proposta de formação docente inicial e continuada, para o atendimento da demanda emergente de professores qualificados em decorrência do Reuni. Assim, apresenta-se uma análise dos seguintes documentos: o Decreto nº 6.096/2007, as Diretrizes Gerais do Reuni gerados pelo MEC, a “Avaliação das Possibilidades e Alternativas para a Extensão da UFMG”, elaborado em 2006; “A Proposta da UFMG ao Reuni” e os relatórios das ações formativas do corpo docente ocorridas no período de 2008 a 2011. Em seguida, são apresentados o registro e a análise das estratégias assumidas pela UFMG para a formação docente, diante da atual expansão e reestruturação universitária.

6.1 A implantação do Reuni na UFMG

O Reuni, criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é parte do conjunto de medidas previstas pelo Plano Decenal de Educação – PDE, lançado também em 2007, a fim de elevar a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. Como complementação do decreto, foram publicadas as Diretrizes Gerais, em 27 de junho do mesmo ano, tendo em vista orientar as instituições universitárias na elaboração de suas propostas de adesão ao Reuni, e traz como um dos seus objetivos “dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior” (MEC, 2007).

Conforme descrito anteriormente, já havia movimentos em algumas

universidades federais do país com propostas de expansão e de reestruturação. No ano anterior da publicação da proposta do Reuni, a Reitoria da UFMG nomeou uma comissão, instituída pela Portaria nº 075, de 18/05/2006, com a finalidade de avaliar as alternativas existentes para a ampliação de vagas na graduação. Essa comissão elaborou um relatório a partir do diagnóstico da educação superior no Brasil e em Minas Gerais, em que são apresentadas as necessidades e possibilidades de expansão da UFMG, a fim de subsidiar as discussões sobre esse tema entre os membros da comunidade universitária e para o encaminhamento de sugestões aos órgãos responsáveis pelas tomadas de decisão, como o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE e o Conselho Universitário (UFMG-REUNI, 2010).

Ao verificar o conteúdo desse relatório e conforme comentado pelos entrevistados nos relatos analisados anteriormente notam-se que várias possibilidades de expansão apresentadas foram contempladas pela proposta do Reuni, como a expansão moderada, com prévia ocupação dos espaços ociosos pelo turno noturno, a formação de pessoal qualificado para a docência do ensino superior, o uso de tecnologias de Educação a Distância, e a expansão na e fora da sede (UFMG, 2010). Assim, o Reuni encontrou abertura na UFMG para a sua adesão e alguns membros da comissão que estudavam as alternativas de expansão passaram a compor também a comissão que elaborou a proposta de adesão ao Reuni enviada e aprovada pelo MEC.

Na proposta de adesão ao Reuni elaborada pela UFMG, a expansão previu a criação de 2101 vagas na graduação, no período de 2008 a 2012, com, aproximadamente, três terços desse total no turno noturno. No Relatório de Gestão 2010, consta que já foram cumpridas mais de 96% dessa meta, como demonstrado a seguir:

Tabela 5 - Novas vagas propostas pelo Reuni e efetivadas no vestibular da UFMG, no período de 2008 a 2011.

Vestibular	2008	2009	2010	2011	TOTAL
Novas vagas propostas	40	1261	770	30	2101
Novas vagas efetivadas	40	1306	650	40	2036
Total de vagas (cursos novos e antigos)	4714	6020	6710	6710	6710

FONTE: Relatório de Gestão 2010 (UFMG, 2011).

Verifica-se que o acréscimo de vagas na graduação foi de mais de 30%, distribuídos em 37 cursos, sendo que 31 (83%) foram criados¹³, e seis (17%) são cursos já existentes, mas que passaram a ser ofertados também no turno noturno. As novas vagas geradas pelo Reuni correspondem ao acréscimo de mais de 30% do total de vagas do vestibular da UFMG em 2011.

Quanto à expansão da pós-graduação, consta na referida Proposta que esta já se encontrava em curso na instituição, com ampliação da oferta de cursos de mestrado e de doutorado. A vantagem é que, com o Reuni, amplia-se também o número de pós-graduandos com bolsas de estudo e com possibilidade de se prepararem para atuar no ensino superior, o que foi considerado como uma contribuição adicional para a melhoria da qualidade dessa formação (UFMG-REUNI, 2010).

A expansão da graduação e da pós-graduação foi planejada para que ocorresse uma similaridade, com previsão de atingir, ao término de cinco anos, 8.500 estudantes de mestrado e de doutorado e 32.000 matriculados na graduação. Em 2007, havia aproximadamente 23.000 graduandos e 7.000 mestrandos e doutorandos na UFMG.

¹³ Novos cursos criados na UFMG, no período de 2008 a 2010, em Belo Horizonte: Antropologia, Aquacultura, Arquivologia, Biomedicina, Ciência de Alimentos, Ciência do Estado, Ciências Sócio-Ambientais; Cinema de Animação e Artes Digitais, Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, Controladoria e Finanças, Dança, Design, Design de Moda, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Ambiental, Engenharia de Sistemas, Formação Intercultural de Educadores Indígenas, Educação Básica Indígena; Gestão de Serviços de Saúde, Licenciatura do Campo, Museologia, Nutrição, Química Tecnológica, Relações Econômicas Internacionais, Teatro, Tecnologia em Radiologia e Diagnóstico por Imagem, Turismo. Em Montes Claros: Administração, Agronomia, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal (UFMG, 2011a).

Ao se considerar o ingresso dos novos alunos, a Proposta da UFMG também previu o aumento do corpo docente com acréscimo de 406 novos professores com equivalência a DE¹⁴, assim distribuídos: 50 em 2008, 100 em 2009, 148 em 2010 e 58 em 2011. De forma semelhante, as novas admissões do corpo técnico e administrativo seguiram em sintonia com o ingresso dos estudantes (UFMG-REUNI, 2010).

Para atender ao aumento de estudantes na Universidade, foi projetada a expansão das instalações físicas como a construção de salas de aulas, laboratórios e ambientes especiais de ensino, além de contemplar a ampliação de espaços já existentes e as reformas de outros, como o antigo Pavilhão Central de Aulas – PCA da Escola de Engenharia, e a criação dos Centros de Atividades Didáticas – CAD, que são vinculados à Pró-Reitoria de Graduação – Prograd e não a uma unidade acadêmica. Como consta no Relatório de Gestão 2010 (UFMG-PROPLAN, 2011, p. 9), “trata-se de uma experiência inédita na UFMG, pois é o primeiro prédio de salas de aulas não vinculado a uma unidade acadêmica específica, mas de uso compartilhado”. O CAD I já está em funcionamento, com três auditórios e 30 salas de aula, e o CAD II, em andamento, com 45 salas de aula e um auditório.

Como prevista pelo Reuni e como consta nos princípios da Proposta da UFMG, a estrutura física dos CAD sugere mudanças na estrutura pedagógica, assim expressas:

Estímulo à incorporação de atividades acadêmicas de cunho multidisciplinar, que permitam a aproximação de alunos vinculados a áreas e cursos distintos. Postula-se, assim, um modelo de flexibilização curricular racional no uso dos recursos humanos disponíveis, capaz de possibilitar um atendimento sempre mais qualificado e quantitativamente mais extensivo (UFMG-REUNI, 2010, p. 4)

Essa estruturação¹⁵ do espaço físico suscita uma reorganização

¹⁴ Equivalência a DE: Unidade de medida para instrumentação da Gestão administrativa de pessoal docente de 3º grau, publicada pelas Portarias Interministeriais MPOG/MEC n.º 22 de 30/04/2007 e n.º 8 de 06/08/2008; com estabelecimento de fator para cálculo da seguinte forma: professor efetivo de 20 horas equivale ao fator 0,5, efetivo 40 horas ao fator 1,0 e efetivo DE equivale a 1,55. Disponível em <http://www.apufsc.ufsc.br/texto/920/>. Acesso em 22 de Dez. de 2010.

¹⁵ Nota-se aqui uma nova forma de gestão universitária que esteve no cerne da Reforma de 1968, porém não concretizada. Sabe-se que essa estrutura foi se materializada na

pedagógica, com adoção de metodologias que atendam a turmas de tamanhos variados, com aulas para mais de 150 alunos, reunidos em auditórios, seguidas de agrupamentos com um número menor de alunos, acompanhados por estudantes de pós-graduação para o suporte de atividades presenciais e a distância, como previsto na Proposta: “Formação de equipes didáticas mistas, encarregadas de atividades curriculares, sob a liderança de professores e integradas por docentes, estudantes de pós-graduação e bolsistas de pós-doutorado” (p. 4), mediante o recebimento de bolsas para se dedicarem integralmente a seus cursos e a atividades de ensino na universidade, de, no máximo, 8 horas/aula de trabalho por semana.

Ao tratar da necessidade de atualização de tecnologias e metodologias de ensino-aprendizagem, a Proposta apresenta um diagnóstico da situação daquele momento, com referência a dois grupos de situações distintas: as aulas práticas e as aulas teóricas. Para as primeiras, foram associados modelos diversificados, como aulas experimentais em laboratórios ou em campo, para atender a especificidades de cada curso. Foram identificadas iniciativas que introduzem simulações, por meio de recursos computacionais, que envolvem situações complexas, no lugar do modelo de práticas com demonstrações didáticas. Com o Reuni, vislumbrou-se a possibilidade de se aprimorar a infraestrutura para a manutenção das práticas de forma adequada à aprendizagem almejada.

Para as disciplinas teóricas, o diagnóstico apontou como predominante o modelo tradicional de ensino, com aulas expositivas, que têm o quadro (lousa) como único recurso. O maior percentual de retenção dos alunos foi identificado nas disciplinas teóricas que utilizam os moldes tradicionais de ensino, embora seus docentes sejam bem avaliados. Essa situação tende a se repetir e agravar, pois muitos professores universitários não têm a formação pedagógica para o exercício da profissão, e suas práticas são baseadas nas dos seus antigos professores, ou nas formas mais fáceis ou simplificadas de trabalho docente.

Diante desse quadro, a Proposta apresenta como meta

A formação de equipes constituídas por docentes, estudantes de pós-graduações e bolsistas pós-doutores, para desenvolver atividades junto às disciplinas de graduação. Pretende-se que estejam constituídas, ao final do programa REUNI, equipes de docentes e estudantes de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento (UFMG-REUNI, 2010, p. 30-31).

Como parte dessa meta, todos os bolsistas de pós-graduação, como integrantes das equipes didáticas, ao mesmo tempo em que desenvolverão atividades de ensino na graduação, “deverão no curso dessas atividades, ser também treinados para o exercício das atividades de ensino superior” (p. 31), relacionadas às disciplinas teóricas e práticas, visando ao aperfeiçoamento de suas práticas e o melhor atendimento ao aluno de graduação, para o acompanhamento da realização de trabalhos e utilização de materiais didáticos complementares.

6.1.1 A formação docente na implantação do Reuni

Em atenção à necessidade de preparação dos professores, especialmente os recém-concursados e dos bolsistas de pós-graduação participantes das equipes didáticas, no início do primeiro semestre de 2008, formou-se o Núcleo de Tecnologias e Metodologia, com uma equipe compostas por três bolsistas do Programa de Pós-Graduação da FaE e três profissionais da área educacional e tecnológica.

A equipe do Núcleo passou a compor a do Giz, que se ampliou e se reorganizou em pequenos grupos para atender à crescente demanda, ao se considerar todos os cursos das diversas unidades acadêmicas da UFMG, sem a distinção inicial de Cursos Reuni e não-Reuni. A restrição para esse atendimento é referente à distribuição de *pendrives*¹⁶ (cuja despesa é coberta

¹⁶ A proposta é a utilização de *pendrives* para a elaboração do Portfólio Acadêmico construído pelos alunos ao longo do curso de graduação.

pela verba recebida pelo Reuni) para alunos novatos, pois somente os alunos novatos dos novos cursos os recebem.

A criação do Giz, oficialmente apresentado à comunidade universitária em maio de 2009, reflete os novos rumos das políticas universitárias favoráveis à expansão, à reestruturação e à construção de novas práticas de ensino e de aprendizagem, com abertura para a inovação metodológica e o uso das tecnologias na otimização do processo educativo.

A denominação 'Giz' fez parte de um estudo em busca de uma identidade, não é uma sigla usual, mas “uma comunicação de caráter poético” como descrito no projeto elaborado pelo Centro de Comunicação – CEDECOM/UFMG. Conforme a descrição da apresentação do estudo, “o nome traz em si referências do fazer que esteja ligado ao docente, que representa sua atuação em sala de aula. A potência poética se aplica à funcionalidade que o nome proporciona”¹⁷. Os conceitos ‘encantamento pela profissão’, ‘mediação como prática docente’, ‘professor como sujeito chave no processo’, ‘ampliação da ideia de tecnologia’, ‘integração’, ‘movimento’, ‘vitalidade’ e ‘simplicidade’ foram considerados na elaboração da imagem visual do Giz, assim representada:



Figura 2 - Logomarca do GIZ¹⁸.

Há indícios de que a transmissão do significado ocorra como pensado

¹⁷ Descrição retirada dos *slides* de apresentação da logomarca do Giz, elaborado pela equipe do CEDECOM.

¹⁸ Fonte: GIZ-UFMG, 2010.

no planejamento, pois, conforme a pesquisa apontou, o Giz tem sido referência para a comunidade universitária, como um setor que realiza as metas da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino da Prograd. Essa significação é observada na demonstração de confiança por aqueles que recorrem ao seu apoio (docentes e discentes dos cursos novos e dos antigos), na busca de recursos para os desafios do processo de ensino e aprendizagem no atual contexto. No decorrer deste trabalho, estão registradas algumas ações do Giz validadas em diversas unidades da UFMG e nesta instituição como um todo.

6.2 Ações do Giz para atender a demanda do Reuni

Rapidamente, o Giz se reestruturou e ampliou suas ações e a abrangência de atuação nas diversas unidades da UFMG. O número de seus integrantes chegou a mais de 40, no final de 2010, com três técnico-administrativos do quadro permanente e sete contratados pela FUNDEP, três professores bolsistas, e 30 bolsistas de graduação e de pós-graduação, distribuídos em cinco equipes: Formação Docente; Produção de Materiais Didáticos; Alimentação do Repositório de Objetos de Aprendizagem¹⁹; Apoio para Utilização da Plataforma *Moodle* e Portfólio Digital²⁰. Outras equipes se formaram como para a elaboração da Revista *Docência do Ensino Superior*, com proposta de ser uma publicação semestral.

Desde o primeiro semestre de 2008, a equipe do então Núcleo de Tecnologias e Metodologias iniciou o levantamento diagnóstico dos cursos e das disciplinas com maior índice de reprovação e evasão, bem como suas causas. Desse diagnóstico, partiu-se para medidas propositivas e assessoria para elaboração de materiais didáticos inovadores do ensino, para organização curricular de cursos e para a formação inicial e continuada em docência do

¹⁹ Ver nota de rodapé na página 21.

²⁰ A Equipe do Portfólio Digital prepara os *pendrives* com materiais referentes a cada um dos cursos novos e orientação para a utilização do mesmo, distribui aos alunos novatos e acompanha a sua elaboração, ao longo dos cursos de graduação.

ensino superior, descritas neste trabalho.

Várias ações do Giz foram realizadas ao mesmo tempo em que ocorria a ampliação de vagas e de cursos e se pensava numa forma de sistematização da formação de professores para atender à crescente demanda. Essas ações se dividiram em individuais (por meio de assessoria pedagógica realizada em atendimento de professores) e coletivas (oficinas, cursos, seminários e palestras).

Algumas ações formativas foram analisadas e descritas com mais detalhamento, como o *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* e o *Percurso Formativo*, pois ocorreram com frequência regular e sistematizada, e, assim, tornou possível o atendimento das necessidades de formação a um número maior de acadêmicos das diversas áreas de conhecimento.

6.2.1 Acompanhamento da implantação dos novos cursos

Uma das primeiras ações na implantação do Reuni, iniciada pelo até então Núcleo de Tecnologias e Metodologias, foi o acompanhamento da implantação dos novos cursos, no que se refere às organização curricular, formação e preparação das equipes didáticas em conformidade com as diretrizes do Reuni. Os cursos contemplados com a assessoria do Giz, ainda no ano de 2008, antes da formação das primeiras turmas, foram Engenharia Ambiental e os quatro novos do Instituto de Ciências Agrárias – ICA (Administração, Agronomia, Engenharia Florestal e Engenharia Agrícola e Ambiental) – unidade acadêmica da UFMG instalada em Montes Claros.

O curso Engenharia Ambiental é um dos 27 novos criados na UFMG por meio do Reuni, com abertura de 50 vagas diurnas, a partir de 2009. Numa abordagem interdisciplinar, esse curso possui disciplinas obrigatórias alocadas em diversos departamentos externos à Escola de Engenharia, e, por meio da disciplina Trabalhos Temáticos, objetivou-se articular teoria e prática.

No momento de sua implantação, a primeira ação executada pela equipe do Núcleo, juntamente com os representantes da equipe de coordenação do referido curso, foi a realização de leitura e análise do projeto para se conhecer

o contexto e ser levantadas possibilidades de situações de aprendizagem requeridas pelo currículo. Durante o segundo semestre de 2008, conforme o relatório das atividades anuais, foram realizadas reuniões mensais das referidas equipes para contato, adesão e trabalho coletivo, que resultou nos seguintes produtos: criação da identidade visual do Curso; planejamento da Disciplina Temática 1 e 2, articulado com a implementação do Portfólio Digital Acadêmico²¹; produção de ambiente virtual para consolidação dos portfólios dos alunos; produção de um caderno de estudos, que sistematiza o eixo vertical do Curso e ampliação do projeto da Bacia Virtual²². No segundo semestre de 2008, foi ofertado o *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* para os alunos de mestrado e de doutorado de Engenharia Ambiental, que consistiu na Turma Piloto do *Curso*, a ser descrito e analisado adiante.

O ICA, unidade acadêmica da UFMG instalada em Montes Claros, até 2008 possuía dois cursos: Agronomia e Zootecnia. Em 2009, como a implantação do Reuni, foram abertos quatro novos cursos – Administração, Ciências de Alimentos, Engenharia Florestal e Engenharia Agrícola e Ambiental, com 240 novas vagas. As mudanças ocorridas, como contratação de professores e técnico-administrativos e no espaço físico, visaram atender as necessidades demandadas pela expansão e essas exigiram atenção especial, como a obtida por meio da Equipe de Formação do Giz.

O Giz teve uma atuação contínua na preparação do pessoal para a efetivação do uso de novas tecnologias e metodologias, em conformidade com as diretrizes do Reuni. As atividades de assessoramento e acompanhamento da implantação dos novos cursos da UFMG foram semelhantes às

²¹ Portfólio do aluno é um recurso didático adotado pela equipe do Giz, que propõe assessorar aos alunos dos novos cursos na organização de sua vida estudantil, materializada em um *pen-drive* que contém dados relevantes do seu curso de graduação, como organização curricular e mapa conceitual, e possibilita ao aluno organizar sua produção acadêmica no decorrer da graduação, integrar as disciplinas de cada semestre e registrar suas reflexões, ao permitir uma avaliação contínua e cumulativa do seu percurso de formação.

²² A Bacia do Conhecimento consiste na integração de ações do Giz, e implica na utilização de um *software online*, que busca integrar o desenvolvimento do Portfólio pelos alunos dos cursos de graduação com o Repositório de Objetos de aprendizagem, desenvolvido pelos professores.

desenvolvidas junto do curso Engenharia Ambiental. O mesmo foi feito juntamente com as turmas do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* ofertadas no Campus Pampulha em Belo Horizonte. As atividades presenciais foram acompanhadas pelo pedagogo contratado que já fazia parte da equipe e que se mudou para a cidade de Montes Claros, especialmente para representar o Giz e exercer as atividades em sintonia com os demais da Equipe de Formação do Giz. Em algumas atividades, como nas aulas inaugurais do Curso e nos seminários ocorreu o deslocamento dos participantes do ICA para o Campus Pampulha. Em outros momentos, alguns integrantes da equipe do Giz se deslocaram para o Campus do ICA, para a oferta de oficinas e reuniões pedagógicas, no esforço de se ter um trabalho de integração entre os *campi*, na fase de implantação do Reuni.

Em 2009, dois novos cursos selecionados pela complexidade da proposta curricular receberam a assessoria do Giz para a sua implantação, em atenção à solicitação dos coordenadores dos mesmos, ou seja, os cursos Graduação em Conservação-Restauração de Bens Culturais Móveis e Gestão de Serviços de Saúde. A solicitação do primeiro surgiu devido ao desafio de se planejar a Disciplina Seminários Avaliativos como prevê a organização curricular do curso Conservação-Restauração de Bens Culturais Móveis. O Giz promoveu um trabalho coletivo a fim de analisar os aspectos teóricos metodológicos da Disciplina, bem como planejar situações de aprendizagem que atendam as especificidades dos sujeitos no contexto do seminário avaliativo. Em 2009, como parte do trabalho, o Giz orientou a elaboração do mapa conceitual do curso, acompanhou a Disciplina Seminários Avaliativos I, com elaboração da avaliação do relatório e do portfólio do primeiro ano do curso, juntamente com os alunos. Os desafios iniciais foram resolvidos com a assessoria de integrantes do Giz, e a criação de estrutura para o enfrentamento dos demais, nos semestres subsequentes.

O curso Gestão de Serviços da Saúde, implementado em 2009 e atendido pelo Giz, ofertado pela Escola de Enfermagem/UFMG, perpassa as áreas de conhecimento da Saúde e das Ciências Sociais Aplicadas, com conteúdos dos cursos Administração, Economia, Medicina, Enfermagem e

Demografia, a fim de formar um gestor com conhecimentos da área da Saúde. Para bem entender a trama de conteúdos tratados no curso, foi elaborado um mapa conceitual²³ que destaca as grandes áreas com as quais o curso trabalha e as respectivas disciplinas distribuídas em cada período. A assessoria do Giz na elaboração do mapa foi fundamental para a identificação do curso e a articulação de todas as áreas envolvidas, a partir da matriz curricular, da proposta pedagógica, dos conteúdos e das competências do gestor de saúde.

O Curso Música, incorporado à UFMG desde a década de 1960, ampliou as suas habilitações a partir do Reuni, ao acrescentar Educação Musical, Musicoterapia e Música Popular. O trabalho de integrantes do Giz junto à equipe de professores da Escola de Música foi fundamental para a organização administrativa e acadêmica da Unidade, por meio da construção do mapa conceitual e do dossiê da proposta curricular já existente, com as novas habilitações. Foi implementada a MEDIATECA Virtual, com os materiais já existentes e foram construídos outros projetos de elaboração de objetos de aprendizagem, tecnologicamente referenciados, que objetivassem favorecer o processo de ensino-aprendizagem a partir de critérios de qualidade e excelência acadêmica. Foi proporcionada assistência pedagógica aos professores na organização e elaboração de produção de *softwares*, *cd-s*, *dvd's*, apostilas, *web-pages*, *web-aulas* e *workshops* a distância. O Giz também fez a mediação da produção e inserção de conteúdo didático produzido por professores e alunos, com o auxílio de recursos tecnológicos, como o Portfólio Digital.

Outras ações do Giz foram o apoio a cursos existentes antes do Reuni e ao atendimento de demandas pontuais como a da coordenação do Curso Terapia Ocupacional que, durante o segundo semestre de 2009, solicitou ao GIZ a realização de atividades formativas, a fim de preparar o seu corpo docente para reformular a proposta do Curso. A coordenação do Curso Odontologia promoveu a semana pedagógica, antes do início das aulas do

²³ Mapa conceitual é uma forma não-linear de organização de informações que permite a visualização da relação entre as expressões ou conceitos. Pode ser elaborado por meio de software disponível na web.

primeiro semestre de 2011, visando à preparação de seus professores para ações coletivas e reflexivas no enfrentamento dos atuais desafios educacionais por eles detectados.

6.2.2 Diagnóstico e assessoria às Equipes Didáticas no acompanhamento das disciplinas dos novos cursos

A Disciplina Cálculo I é obrigatória e básica para todos os cursos da área de Ciências Exatas. O alto índice de reprovação e evasão é uma marca histórica dessa disciplina o que levou a escolha da mesma para a análise diagnóstica dos seus aspectos teóricos e metodológicos, realizada por integrantes do Giz juntamente com professores de Cálculo I, do Departamento de Matemática do Instituto de Ciências Exatas. Fez parte do trabalho o levantamento dos alunos que não compareceriam às aulas após o resultado insatisfatório obtido na primeira avaliação da disciplina. Após isso, foram realizadas ligações telefônicas para ouvir dos estudantes as causas do não comparecimento às aulas e, dependendo da situação, foram sugeridos incentivos para o retorno às atividades e passadas informações sobre a existência de monitores para auxiliá-los. Trabalhos dessa natureza surpreenderam os alunos e seus familiares, pois se percebe que o insucesso dos universitários, principalmente nos semestres iniciais, é, muitas vezes, concebido como comum e é atribuído às suas incapacidades individuais.

Por outro lado, foi feito um trabalho de sensibilização dos professores de Cálculo I, que, assessorados por integrantes do Giz, passaram a se reunir semanalmente na busca de alternativas para adoção de novas formas de ensinar. Concluído o levantamento das necessidades materiais, foram feitas aquisições de equipamentos a fim de serem implementadas novas metodologias e tecnologias para a elaboração de objetos de aprendizagem²⁴

²⁴ Objetos de aprendizagem são materiais elaborados especialmente por meio de *softwares* apropriados para demonstrações com figuras e animações, que simulam a resolução de problemas ou ilustram o conteúdo em estudo. Podem ser disponibilizados na Web no formato de vídeos, com textos na linguagem escrita ou oral, como os apresentados no Repositório de Materiais da UFMG.

com simulações e demonstrações de resoluções de equações matemáticas. Esses produtos, disponibilizados no site da Disciplina, puderam ser consultados pelos alunos durante o trabalho de monitoria e de seus estudos individuais.

Alguns produtos e ações executadas no ano de 2008 foram: mapa conceitual da Disciplina Cálculo I, para serem visualizados seus aspectos teóricos e metodológicos; planejamento e reestruturação da página virtual de Cálculo I; sistematização dos dados para acompanhamento da evasão e da repetência; elaboração de três *web-aulas*, cinco gráficos virtuais interativos e dois vídeos pedagógicos. Outros objetos de aprendizagem foram planejados, visando à demonstração da aplicação do conteúdo da Disciplina nas áreas específicas dos cursos, e um vídeo com orientações aos alunos sobre hábitos de estudos.

O Departamento de Matemática faz um rodízio entre os professores que lecionam a Disciplina Cálculo I, pois é uma das disciplinas mais desafiantes e menos requeridas pelos professores para lecionar. Com a rotatividade dos professores, houve perda de continuidade dos trabalhos do Giz. A falta de recursos materiais e humanos, devido ao número limitado de integrantes da equipe do Giz e ao aumento da demanda de trabalho dificultaram o andamento da tarefa iniciada. Os resultados foram computados como positivos e os produtos concluídos até então permaneceram à disposição das novas turmas de alunos e de seus professores.

A Disciplina Semiologia também recebeu a assessoria da equipe do Giz, por se tratar de uma disciplina que atua como eixo estruturante e integrador de diversos cursos da área de Ciências Biológicas, como Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia, Psicologia e Terapia Ocupacional. A atuação do Giz, junto à equipe pedagógica desses cursos, atendeu à solicitação dos seus integrantes, e visou à produção de ambientes colaborativos de aprendizagem, através do suporte pedagógico para utilização das tecnologias de informação e comunicação nos cursos atendidos pela referida disciplina, de acordo com a especificidade de cada curso. Foi realizada a reestruturação da disciplina, com as seguintes ações: levantamento

e análise dos projetos e das necessidades pedagógicas e estruturais do corpo docente; elaboração de propostas de implementação de situações didáticas, com a criação de objetos de aprendizagem, como *web-aula*, mapa conceitual e ambiente virtual para cada curso, para facilitar a socialização e o acesso ao material produzido.

A Disciplina Sociologia também ganhou atenção especial da equipe do Giz, por fazer parte da formação básica de vários cursos da UFMG. Foram feitas algumas reuniões na tentativa de se elaborar um plano de trabalho diagnóstico e de ações, ao se levar em conta o aumento da demanda de alunos que passaram a cursá-la, em decorrência da expansão, porém a sua efetivação não foi contemplada.

A inserção na área das Ciências Humanas não ocorreu da mesma forma que na área das Ciências Biológicas e da Saúde e de Exatas, talvez pela aproximação do objeto de estudo, pois a Educação é uma ciência aplicada, baseada nos estudos sociológicos, psicológicos e históricos, que são, supostamente, de domínio daquela área. Por outro lado, os professores das Biológicas e Exatas já passaram por outras práticas com assessorias pedagógicas, com reconhecimento do valor de suas contribuições, conforme declarações feitas por eles durante o atendimento individual ou na socialização realizada nos momentos coletivos de formação promovidos pelo Giz.

Outra ação do Giz foi o apoio pedagógico e tecnológico a disciplinas eletivas na modalidade a distância, ofertadas desde o segundo semestre de 2010, com encontros periódicos durante os semestres. São elas: Iniciação ao Design, com 150 vagas; Introdução ao Universo da Música, com 300 vagas; Fundamentos de Libras, com 500 vagas e Eficiência Energética nas Edificações, com 300 vagas. Alguns participantes da Equipe do Giz fizeram o acompanhamento da edição dos ambientes virtuais e dos objetos de aprendizagem, de acordo com a especificidade das disciplinas, e deram assessoria pedagógica na consolidação das Equipes Pedagógicas.

No mapeamento realizado pela Equipe do Giz e registrado no relatório de 2010, foram identificadas 175 Equipes Pedagógicas compostas em atenção à proposta da UFMG na adesão ao Reuni. No entanto, a efetivação do trabalho

como idealizado ocorreu em apenas cinco dessas equipes, que tiveram assessoria do Giz. A ampliação da assessoria para todas as equipes faz parte da meta do Giz para o ano 2012, com a contratação de mais bolsistas de mestrado, doutorado, pós-doutorado e professores visitantes, que comporão a Equipe de Formação, conforme anunciado pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino da PROGRAD.

6.2.3 Seminários, oficinas pedagógicas, fórum e *Workshop*

O *I Seminário: Novas Metodologias e Tecnologias no Ensino Superior* ocorreu, conforme citado anteriormente, no dia 21 de novembro de 2008, no auditório da Reitoria, como uma das ações previstas no Projeto Reuni-UFMG. Foi promovido pela Pró-Reitoria de Graduação²⁵ com a participação do Núcleo de Tecnologias e Metodologias, antes da constituição do Giz. Este Seminário teve como objetivo propiciar à comunidade universitária a discussão sobre as possibilidades do uso das tecnologias da informação e comunicação no contexto da sala de aula para a inovação no processo ensino-aprendizagem. O então Reitor em exercício fez a abertura do evento e passou a palavra para a Assessora do Reuni na UFMG apresentar as ações desenvolvidas pelo Reuni naquele ano, e à Coordenadora do Núcleo para explicar sobre “Inovações tecnológicas e novas tecnologias no ensino superior”. Em sequência, foram formados pequenos grupos para discutir e explicar sobre o assunto, com destaque para as necessidades de inovações percebidas nas práticas docentes. Houve a participação de professores de diversas unidades da UFMG, especialmente coordenadores dos novos cursos, além de representantes de outros segmentos, com o total aproximado de 100 participantes.

O *Seminário Giz – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior*, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação, ocorrido em 25 de junho de 2009, teve como objetivo apresentar as perspectivas e ações do então recém-criado setor da Prograd, o Giz, que ampliou e deu um novo significado e abrangência ao Núcleo de Tecnologias e Metodologias. Enquanto o Núcleo

²⁵ OFÍCIO/PROGRAD – NR 843/2008

estava vinculado à Assessoria do Reuni, que tratou da documentação de adesão da UFMG ao Reuni e das ações iniciais de sua implantação, o Giz foi criado para a atuação da Diretoria de Inovações e Metodologias de Ensino, ligada à Prograd, na busca de institucionalizar suas ações e ampliar sua abrangência para todos os cursos, os que foram criados a partir do Reuni e os já existentes.

Ainda em 2009, foi realizado o *3º Seminário Práticas de Ensino na Universidade*, nos dias 12 e 13 de novembro, promovido pelo Giz, que deu início à discussão de temáticas relativas às interações dos sujeitos e saberes nas salas de aula da UFMG, com o objetivo de tratar da diversidade dos sujeitos e refletir sobre as implicações no acesso ao conhecimento. O tema da palestra proferida pela professora Adla Betsaida Martins Teixeira, da Faculdade de Educação, foi “Acesso do conhecimento no Ensino Superior: questões de gênero?” O evento prosseguiu com exposições orais denominadas “Experiências docentes na UFMG: equipes didáticas e uso de tecnologias para o ensino”, com apresentações de relatos de experiências desenvolvidas pelas equipes didáticas com o apoio da equipe do Giz.

O *4º Seminário: Diversidade Sociocultural e Acesso ao Conhecimento no Ensino Superior*, realizado nos dias 16 e 17 de junho de 2010, deu continuidade ao ciclo de palestras sobre diversidade cultural e contou com as professoras Antônia Vitória Aranha, da Faculdade de Educação e Elidéa Bernardino, do Núcleo de Libras da Faculdade de Letras, convidadas para palestrar no primeiro dia do evento sobre o tema Identidade Étnico-racial, identidade geracional e necessidades especiais – implicações no acesso ao conhecimento. No segundo dia, foram apresentados relatos de experiências de equipes didáticas constituídas por professores e bolsistas Giz/Prograd das áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Letras e Artes e Ciências Biológicas e Saúde.

A partir do segundo semestre de 2010, os seminários do Giz não seguiram o mesmo formato e sequência, pois foram substituídos pelo evento denominado *Docência: Sucessos do Ofício*, que fez parte da Aula Inaugural do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* e do *Percurso Formativo*,

com convite extensivo a toda comunidade universitária, divulgado em faixas colocadas em pontos estratégicos do Campus Pampulha e em listas de e-mail dos diversos segmentos da UFMG. A ideia era resgatar experiências dos professores aposentados que foram convidados para palestrar sobre a docência no ensino superior. O primeiro evento, realizado no início do primeiro semestre de 2010, contou com os relatos bem humorados e as reflexões dos professores Beatriz Alvarenga Álvares, Carlos Roberto Jamil Cury e Yara Tupinambá Gordilho Santos. Na abertura das atividades formativas do Giz, do primeiro semestre de 2011, os professores Paulo Roberto Saturnino Figueiredo e Maria Antonieta Pereira fizeram seus relatos. Ambos os eventos realizaram-se no auditório da Reitoria e contaram com a presença de aproximadamente 150 espectadores em cada um deles. Após as palestras ocorreram outras atividades dirigidas aos participantes do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* e do *Percurso Formativo* que se iniciavam.

6.2.4 Oficinas Pedagógicas

Ao longo das atividades realizadas desde 2008, como parte da programação dos seminários ou separadamente, em atendimento às demandas, foram realizadas oficinas pedagógicas que priorizaram o uso das ferramentas tecnológicas, principalmente do *Moodle*. Para ministrar algumas oficinas, houve a participação de dois professores de Departamento de Ciência da Computação desta Universidade, que já possuíam experiências e estudos referentes ao uso pedagógico dos recursos computacionais.

No dia 5 de março de 2010, teve início o *Ciclo de Oficinas de Uso e Aprimoramento de Metodologias e Tecnologias* destinado aos professores da UFMG, que prosseguiu até o término do mês, no formato semipresencial, com objetivo de oferecer aos docentes a possibilidade de apropriação de elementos metodológicos e tecnológicos para aplicação em atividades de ensino presenciais e a distância nos cursos de graduação. Nesse primeiro ciclo ocorreram as oficinas *Moodle e Diário Eletrônico; Mapas conceituais; Tecnologias para o Aprendizado em Rede: aberto, conectado, social e*

Apresentações Eletrônicas como Ferramenta de Comunicação. As oficinas pedagógicas foram realizadas no Campus Pampulha e em Montes Claros, com o deslocamento de integrantes da equipe de formação do Giz àquela cidade. Aproximadamente 80 professores se inscreveram para participar das oficinas, porém. Na avaliação realizada pela equipe, a experiência foi positiva, apesar da verificação das dificuldades dos professores de se organizarem para o cumprimento das atividades *online*, em meio aos trabalhos requeridos pelos encargos didáticos e administrativos.

Os referidos professores do DCC passaram a integrar a equipe do Giz, como bolsistas, para a realização das oficinas e demais atividades da Equipe de Formação. Ao detectar a necessidade de expandir as ações do Giz, decidiu-se pela contratação de professores aposentados, especialmente para assumir os postos de atendimento nas unidades acadêmicas. O primeiro contrato foi realizado em 2011, e inaugurou o espaço do Giz no Instituto de Ciências Exatas – ICEX, uma sala localizada ao lado da do diretor, e com uma professora aposentada da mesma unidade como representante do Giz.

6.2.5 Participação na XV Semana de Graduação

O Giz participou do evento *UFMG Conhecimento e Cultura*, que engloba a XV Semana de Graduação, com quatro ações: o *I Fórum Docência no Ensino Superior*, lançamento da Revista do Giz; apresentação e premiação de Portfólios Acadêmicos e um *Workshop* sobre portfólios, mapas conceituais e currículo para a comunidade acadêmica.

O *I Fórum Docência no Ensino Superior* foi realizado no dia 17 de outubro de 2011, no auditório da Biblioteca Central, no horário de 13 às 19 horas, com 10 apresentações orais das Equipes Pedagógicas provenientes da Faculdade de Ciências Econômicas, da Escola de Medicina, da Escola de Arquitetura, do Instituto de Ciências agrárias, da Escola de Direito, da Escola de Odontologia, da Escola de Música, da Escola de Engenharia e da Faculdade de Letras. O evento refletiu os resultados do Giz, no que se refere às inovações que envolveram aspectos pedagógicos e tecnológicos, a partir

dos projetos e dos materiais didáticos apresentados. Foram realizadas 10 apresentações das Equipes Pedagógicas, compostas por professores e pós-graduandos. Desses, alguns participaram do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* e do *Percurso Formativo* ofertados pelo Giz.

O Fórum prosseguiu com a mesa redonda *Quebrando o silêncio: a Docência na universidade*, com a explanação de dois professores que participaram da Comissão do Reuni na UFMG no momento da adesão, e da diretora de Inovação e Metodologias de Ensino. Destacada a necessidade de se pesquisar sobre as práticas docentes no ensino superior, foram expostos dados que mostram que muitas publicações sobre o assunto são provenientes da área de Ciências Biológicas e da Saúde. As publicações da área da Educação referem-se mais às políticas do ensino superior do que às práticas de ensino.

A criação da *Revista Docência do Ensino Superior*, lançada durante o *Fórum docência do Ensino Superior*, teve como objetivo se constituir em “um espaço e fórum de debates relacionados à docência no ensino superior no contexto das inovações em metodologias e tecnologias de ensino” (UFMG-GIZ, 2011). O acesso à Revista no formato digital é feito mediante inscrição de usuário disponível a todos os interessados. Dez dos onze artigos do primeiro número contemplam os trabalhos orais apresentados no Fórum. Outro artigo denominado “Reflexões sobre a Didática 2.0” foi escrito por um professor da Escola de Direito juntamente com uma pesquisadora em Humanidades da *Universitat Oberta de Catalunya* – UOC.

As apresentações dos Portfólios Didáticos Acadêmicos pelos alunos de graduação, criados ao longo de sua trajetória acadêmica, assim como os outros trabalhos apresentados durante a XV Semana de Graduação, foram avaliados e premiados por uma comissão de professores do evento. A seleção dos Portfólios foi feita em duas etapas: a primeira, com cinco selecionados entre 24 inscritos, e a segunda, com a premiação de dois finalistas, um do curso Biblioteconomia e outro de Engenharia Florestal/ICA. As inscrições, seleção e avaliação foram feitas da mesma forma que os demais trabalhos. Os portfólios foram avaliados por duplas de professores pertencentes à mesma

área de conhecimento do trabalho apresentado, devido às suas especificidades. Nesta primeira experiência com os Portfólios foi enfatizada a amplitude do projeto, que abrange diferentes cursos criados a partir do Reuni.

O *Workshop* foi realizado pela mesma equipe de portfólios, e teve como objetivo apresentar o trabalho realizado com currículos e mapas conceituais, além dos portfólios, para a comunidade universitária e externa.

6.2.6 Produção de Material Didático

A produção de materiais didáticos foi prevista na proposta de adesão ao Reuni enviada ao MEC pela UFMG, como uma forma de fornecer melhores condições para o trabalho das equipes didáticas constituídas de professores e bolsistas de mestrado e doutorado. A convocação das equipes para enviar a proposta foi feita por meio de edital da Prograd. No dia 5 de outubro de 2009, foi divulgado o primeiro edital e o segundo no dia 16 de setembro de 2010, com capacidade de atendimento de, no máximo 20 e 30 projetos respectivamente, a serem desenvolvidos no primeiro semestre do ano seguinte da publicação dos editais.

Um dos objetivos que constou nos editais foi:

Estimular a oferta de atividades acadêmicas curriculares com o emprego de metodologias de ensino que possam ser aplicadas no atendimento de grande número de estudantes preservando, ou, até melhorando, a qualidade de ensino ministrado pela UFMG. Serão aceitas propostas que utilizem os modelos de Ensino Presencial, Semi-Presencial ou a Distância (UFMG-GIZ, 2011).

Em resposta à convocação do Edital 1/2009, foram inscritos 37 projetos, desses, 15 selecionados. Os demais foram classificados e um reprovado por não preencher plenamente os requisitos do edital, mas todos os proponentes foram contatados pela Diretoria de Inovação e Tecnologias para reuniões individuais e orientações para a implementação ou para os ajustes e a reapresentação das propostas em outro momento oportuno.

O edital de 2010 resultou em 46 inscritos, com 24 aprovados, distribuídos por área de conhecimento. A relação entre inscritos e aprovados

por área de conhecimento ficou da seguinte forma: Humanas, Letras e Artes: 5/4 (cinco inscritos e quatro aprovados); Sociais Aplicadas: 6/6; Biológicas e Saúde: 15/7 e Exatas e da Terra: 20/7. Entre os projetos aprovados, três atendem a diferentes áreas do conhecimento, e são desenvolvidos pelas seguintes unidades acadêmicas: Instituto de Ciências Exatas, Faculdade de Letras e Escola de Enfermagem.

Verificou-se que houve maior procura das áreas de Exatas e da Terra e Biológicas e Saúde, embora com uma proporção menor de aprovação. Assim como no primeiro edital, todas as equipes foram convocadas para reunião com a Diretoria de Inovação e Tecnologias para as devidas orientações para a execução ou reelaboração do projeto, em caso de interesse das equipes proponentes.

6.2.7 Cursos de formação docente promovidos pelo Giz

No decorrer das atividades citadas anteriormente, foram realizados o planejamento e a execução de dois cursos. Primeiro o *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, iniciado em 2008, com o objetivo de proporcionar a formação inicial dos professores recém-concursados para atuar no ensino de graduação nas vagas surgidas a partir do Reuni, e dos alunos dos diversos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG, em geral e, em especial, bolsistas CAPES/REUNI. Da carga horária total do Curso, 60 horas, 40 foram a distância e 20 presenciais, distribuídas nos intervalos entre os cinco encontros presenciais. Para cada turma, foi disponibilizado um ambiente na plataforma *Moodle*, com os seguintes Módulos: *Docência na Universidade; Concepções de Ensino e Aprendizagem; Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem*.

Ao serem contemplados com as bolsas CAPES/Reuni de pesquisa, os pós-graduandos assumem atividades de apoio ao ensino de graduação de, no máximo, oito horas semanais, como descrito no termo de compromisso assumido pelos bolsistas, que se comprometem também a participar de

atividades formativas para o desempenho das referidas atividades e apresentar relatórios semestrais.

Do período de 2008 a 2011, 480 pós-graduandos participaram do *Curso*, distribuídos conforme demonstra a Tabela 6:

Tabela 6 - Distribuição dos participantes do Curso Formação em Docência do Ensino Superior por semestre, no período de 2008 a 2011, conforme a condição de bolsista CAPES/Reuni ou não Bolsistas Reuni.

Ano / Semestre	Cursistas Atendidos				
	Total	Bolsistas CAPES/Reuni		Não Bolsistas CAPES/Reuni	
		Quant.	%	Quant.	%
2008-2 ^o	22	1	4,5	21	95,5
2009-1 ^o	41	37	90,2	4	9,8
2009-2 ^o	76	6	7,9	70	92,1
2010-1 ^o	81	16	19,8	65	80,2
2010-2 ^o	76	70	92,1	6	7,9
2011-1 ^o	61	48	78,7	13	21,3
2011-2 ^o	123	22	17,9	101	82,1
Total	480	200	41,7	280	58,3

FONTE: Relatório interno do Giz, 2011.

Pode-se notar a evolução da participação dos Bolsistas CAPES/Reuni no Gráfico 5, a seguir:

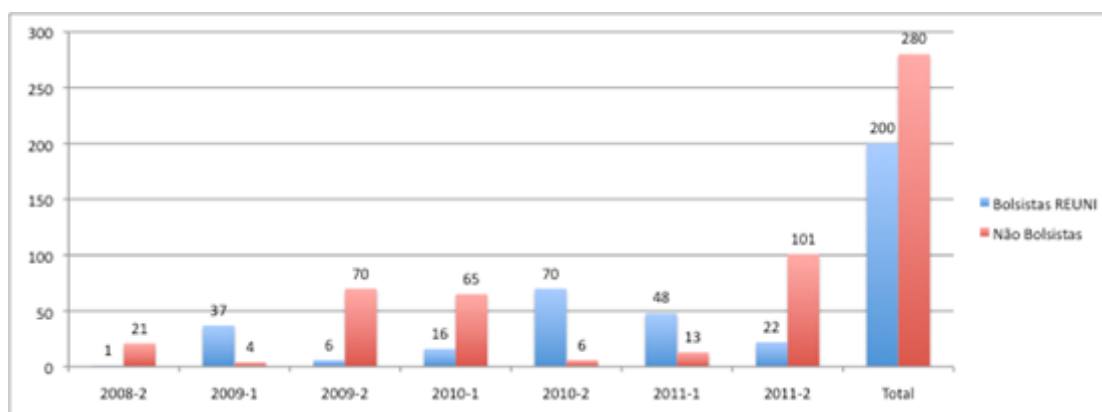


Gráfico 5 - Distribuição dos participantes de bolsistas CAPES/Reuni e não bolsistas, por semestres da oferta do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*²⁶.

A partir do ano de 2010, os bolsistas CAPES/Reuni tiveram prioridade na participação do *Curso*, pois assumem atividades de apoio ao ensino de graduação.

²⁶ FONTE: Relatório interno do Giz, 2011.

Na sequência, o Gráfico 6 mostra a distribuição dos participantes do *Curso* por área de conhecimento:

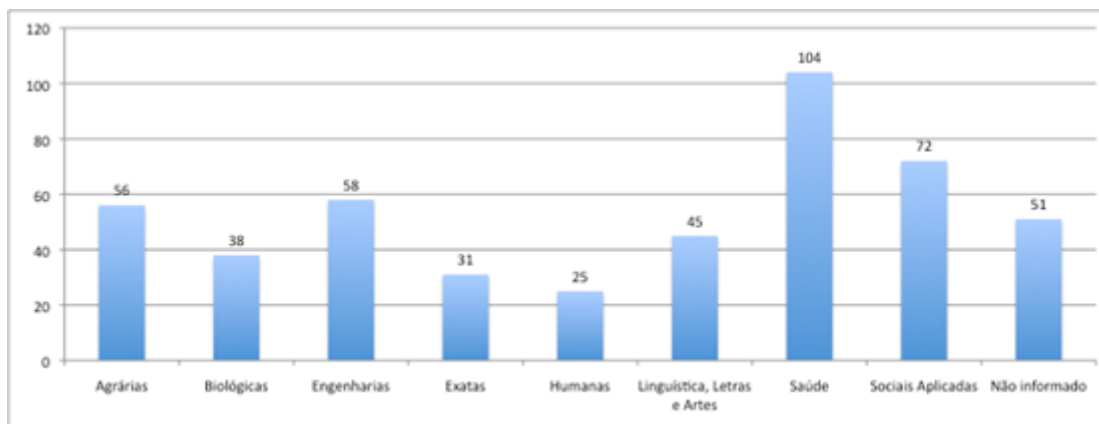


Gráfico 7 - Distribuição dos participantes do *Curso Formação em Docência do Ensino superior*, no período de 2008 a 2011, por áreas do conhecimento²⁷.

Percebe-se que o *Curso* foi mais procurado por estudantes da área de Ciências Biológicas e Saúde, em segundo lugar pelos de Exatas e da Terra, e, em seguida, pelos das Ciências Sociais Aplicadas. Embora com um número significativo de participantes, a área de Humanas, Letras e Artes ficou pouco representada em relação às áreas que ocuparam as duas primeiras posições. Acredita-se que isso se deve ao fato de as áreas de Ciências Biológicas e Saúde e Exatas e da Terra já possuírem significativas experiências de ensino em parceria com professoras da Faculdade de Educação, conforme informalmente relatado por algumas docentes e verificado na prática.

No período de 2008 a 2011, entre os 480 inscritos, 379 concluíram o *Curso*. Entre os participantes, o número de mestrandos foi pouco maior que o dobro de doutorandos. Houve a participação de nove professores novatos e de um pós-doutorando. Foram considerados aprovados e receberam o certificado de participação todos os que participaram de, pelo menos, 75% das atividades presenciais e *online*, conforme o acompanhamento da Equipe de Formação do Giz. As desistências ao longo do *Curso* foram justificadas e atribuídas à falta de tempo devido aos compromissos assumidos com trabalhos, estudos, viagens e

²⁷ FONTE: Relatório interno do Giz, 2011.

participação em eventos e para coleta de dados das pesquisas.

Durante o segundo semestre de 2010, o Giz iniciou outro curso de formação, que foi o *Percurso Formativo*, com objetivo de “discutir os desafios da Educação Superior, identificar e promover as habilidades necessárias para que o docente amplie e consolide sua competência didática na docência do Ensino Superior” (EAD-UFMG, 2011). No formato semipresencial, o *Percurso* consistiu na oferta de uma programação de formação continuada para os professores da UFMG em geral, com 60 horas, sendo 10 presenciais e 50 não-presenciais.

Foi utilizada a plataforma *Moodle*, devidamente programada com um leque de ofertas de atividades presenciais e a distância, conforme as escolhas prévias dos cursistas. Esse formato visou possibilitar a flexibilidade de horários dos professores para a realização das atividades e a conciliação das mesmas com o trabalho acadêmico. A primeira oferta, ocorrida nos meses de outubro a dezembro de 2010, contou com 132 professores inscritos e 91 concluintes. A segunda oferta, realizada no decorrer do primeiro semestre de 2011, houve a inscrição de mais 99 professores com 86 concluintes. Foram considerados concluintes todos os que elaboraram a atividade final, ou seja, um plano de ensino ou um relatório de intervenção pedagógica, a partir dos conhecimentos adquiridos no *Percurso*.

A partir das duas ofertas do *Percurso Formativo*, foi possível organizar os dados dos participantes do corpo docente, em geral, e dos que entraram nas vagas criadas pelo Reuni, com entrada na UFMG a partir de 2008 até o mês de outubro de 2010, conforme a Tabela 7, a seguir:

Tabela 7 - Professores UFMG participantes do *Percurso Formativo* por áreas de conhecimento, nas ofertas de 2010 e 2011.

ÁREAS DO CONHECIMENTO/ANO	2010		2011	
	TOTAL	REUNI	TOTAL	REUNI
EXATAS	21	12	8	3
BIOLÓGICA/SAÚDE	53	24	51	11
HUMANAS, LETRAS E ARTES	25	11	21	4
SOCIAIS APLICADAS	21	10	7	4
AGRÁRIAS – ICA	12	6	12	4
TOTAL	132	63	99	26

FONTE: Relatório interno do Giz.

Observa-se que, em 2010, dos 132 professores participantes do *Percurso*, 63 eram novatos; e em 2011, dos 99 inscritos, apenas 26 eram. Se se considerar que em 2010 a UFMG possuía pouco mais de 2700 professores (UFMG EM NÚMEROS, 2011) e foram preenchidas aproximadamente 200 vagas docentes criadas pelo Reuni (UFMG-REUNI, 2010), a participação dos novatos foi expressiva, levando-se também em conta que não houve exigência institucional para as suas participações em programas de formação. Durante a visita técnica para coleta de dados, a coordenação do Giz revelou que não era esperada a inscrição dos professores veteranos nessa proporção e muito menos a aceitação e busca por orientações pedagógicas para as suas práticas de ensino.

Embora não haja registro do tempo de exercício da profissão docente, nas consultas às fichas individuais preenchidas durante plantões de atendimento do Giz, no início das atividades do *Percurso*, destacam-se anotações que revelaram que muitos professores veteranos possuíam até mais de 20 anos de docência na Universidade. Nos registros das suas expectativas, esses professores demonstraram interesse em aprender novas metodologias de ensino, repensar as suas práticas e utilizar as tecnologias computacionais no ensino frente aos desafios do atual contexto.

Em relação aos dados quantitativos, conforme a Tabela 7, assim como no *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, demonstrado anteriormente, a área de Ciências Biológicas e Saúde foi a que teve o maior número de inscritos nas duas primeiras ofertas. A diferença encontrada foi a respeito da área de Humanas, Letras e Artes, pois enquanto no *Percurso* ela foi

a que teve o segundo lugar em número de participantes, no *Curso* foi a que contou com o menor número de pós-graduandos. O contrário ocorreu entre os participantes da área de Sociais Aplicadas: enquanto ela foi a segunda com o maior número de participantes no *Curso*, foi a menos representada em número de professores no *Percurso*.

O *Percurso* foi organizado em unidades didáticas, com diversidade metodológica, preservando uma identidade visual em sua apresentação, a fim de facilitar o acompanhamento das atividades e a localização dos recursos no ambiente *Moodle*. Foram disponibilizados tutoriais para edição do perfil²⁸ e para a participação nas atividades, e fóruns gerais, que ficaram ativados durante todo o *Percurso*, como o Fórum Operacional, para resolver dúvidas a respeito da utilização das ferramentas *online*, e o Fórum de Notícias, para informar sobre o início de cada atividade. Os arquivos dos materiais de referência como textos e vídeos foram disponibilizados por assunto na MEDIATECA.

A divulgação do *Percurso* foi realizada por meio do envio de mensagem para listas de *e-mail* de docentes das diversas unidades acadêmicas. O correio eletrônico também foi usado para a inscrição dos candidatos e para a confirmação da inscrição, que seguiu com o convite do Giz para participar do evento *Sucessos do Ofício*, que fez parte da Aula Inaugural. As equipes de formação, *designer* institucional e tecnológica acompanharam os professores na realização do *Percurso*, com atividades diferenciadas, de acordo com as respectivas especificidades, nas seguintes atividades: Aula Inaugural, fóruns temáticos, Grupos de Estudo, seminário e plantões de atendimento, a serem descritas a seguir.

Com início da primeira oferta em setembro de 2011, o curso *Percurso Formativo em Gestão Acadêmica*, em parceria do Giz com a PRORH, tem como “objetivo desenvolver e consolidar competências necessárias para atuação nos colegiados e seções de ensino da UFMG, situando o sujeito no

²⁸ A edição do perfil é um recurso do *Moodle*, no qual o participante disponibiliza seus dados, como endereço eletrônico, foto, descrição de seus gostos e preferência e outros contatos opcionais, como números de telefone e endereço postal. Estes dados ficam acessíveis a todos os interessados e podem ser usados pelos professores para acompanhar a participação dos alunos.

contexto do trabalho”, oferecido para coordenadores, subcoordenadores e secretários dos Colegiados de Graduação e funcionários da Seção de Ensino desta Universidade (UFMG-PRORH, 2011). Estruturado na modalidade semipresencial, com carga horária de 120 horas (110 a distância e 10 presenciais), distribuídas em três meses, esse *Percurso* propõe trabalhar as seguintes temáticas: cotidiano do Colegiado, Currículo e flexibilização curricular, Avaliação institucional e de disciplina, UFMG Virtual, Planejamento Educacional, Tecnologia Educacional, Metodologias de Ensino, Gestão de Arquivos e Administração de conflitos. Em sua primeira oferta, foram inscritos 150 participantes, sendo 42 coordenadores dos Colegiados de Graduação, 42 secretários dos Colegiados, 54 funcionários da Seção de Ensino e 12 outros envolvidos na administração universitária.

Nos capítulos 7 e 8, será apresentada a organização do *Percurso Formativo* dos professores e do *Curso Formação em docência do Ensino Superior*, com os depoimentos dos participantes dos mesmos, bem como a análise dos dados apurados a partir dos registros nos relatórios que compõe o portfólio da Equipe de Formação do Giz. Justifica-se o maior detalhamento dos dois cursos por consistirem em atividades sistematizadas com ofertas regulares e o registro das avaliações qualitativas do *Curso*, aplicadas aos participantes, com questões abertas e fechadas, que foram consideradas na elaboração do presente trabalho.

6.3 O Giz em números

Ao ser concluído o levantamento das ações do Giz, percebe-se o volume quantitativo das atividades, apesar de nem todas terem sido registradas com precisão, como o número de atendimentos individuais e de outras atividades preparatórias e paralelas às descritas, como as reuniões didáticas realizadas na Escola de Direito. Essas reuniões foram organizadas e dirigidas por representantes do Giz em atenção à solicitação de professores daquela escola, nos eventos denominados *Cafés Pedagógicos*, discussões temáticas

acompanhadas de lanches matinais. Houve também gravações elaboradas e editadas em vídeos e pequenos cursos e oficinas preparatórios das equipes que se formaram no Giz, à medida da necessidade. Os eventos descritos anteriormente tiveram avaliações realizadas pela equipe do Giz durante o término de cada semestre letivo. Várias dessas atividades tendem a se repetir, com as devidas adequações de formatos e de temas, como seminários, cursos e oficinas pedagógicas, bem como deve permanecer a participação do Giz em eventos mais abrangentes como a Semana do Conhecimento, realizada anualmente.

Traduzindo em números, em menos de quatro anos de existência do Giz, de 2008 a meados do segundo semestre de 2011, foram realizados quatro seminários, com a presença de aproximadamente 150 participantes em cada um, cinco oficinas, um fórum, um *workshop*, criação e publicação do primeiro volume de uma revista, dois editais com aprovação e acompanhamento de aproximadamente 40 projetos de produção de materiais didáticos, assessoria e acompanhamento pedagógico e técnico na implantação de seis cursos novos, reestruturação curricular de três cursos já existentes, de duas disciplinas presenciais e de três a distância, que abrangem mais de uma área do conhecimento. Além disso, 480 mestrandos e doutorandos foram inscritos e 379 concluíram o *Curso Formação em Docência do ensino Superior* e 231 professores efetivos participaram do *Percurso Formativo*, sendo que 177 o concluíram.

6.4 As ações do Giz: contrapontos e convergências

As ações do Giz vieram ao encontro da necessidade de se preencher uma lacuna existente na Universidade referente à formação de professores por meio dos programas de pós-graduação. Consta no Art. 54 do Anteprojeto do Regimento Geral da UFMG que “a pesquisa é atividade básica da Universidade, indissociável do ensino, devendo ser estimulada a aplicação de seus resultados”, porém a preparação para o ensino, muitas vezes, não ocorre

de forma sistematizada, e a formação do pesquisador é privilegiada em detrimento da formação do professor.

Ao serem consultadas páginas na *web* de diversos programas de pós-graduação da UFMG, verifica-se que a formação docente está registrada como um dos seus principais objetivos. Na proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FaE, observa-se que a formação do docente aparece em primeiro lugar entre os seus objetivos: “Formar o docente, o pesquisador e o profissional de Educação capazes de elaborar e implementar projetos de pesquisa inovadores” (FAE-UFMG, 2010).

Ao serem verificados os registros históricos, constata-se que o Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE foi criado em 1971, em decorrência da Reforma Universitária de 1968. Desde a sua proposta inicial, traz a Metodologia de Ensino como área de concentração, visando ao desenvolvimento de pesquisas nas áreas de ensino-aprendizagem e sobre métodos e técnicas de ensino, para atender aos interesses do país naquela época (FAE-UFMG, 2010).

A expansão do ensino superior, a partir da Lei 5540/68 atendia à racionalidade técnica, à produção e reprodução do saber de acordo com os interesses emergentes da sociedade capitalista, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país. Assim, a sistematização da formação docente na pós-graduação visava à preparação de novos professores com métodos mais adequados a esses interesses. Era incentivada a carreira do magistério para o ensino superior, com Cursos de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, seguidos dos cursos de Mestrado e com aprofundamento no doutorado, inaugurado na FaE em 1991.

Em atenção à Reforma Universitária de 1968, na década de 1970, a Disciplina Didática do Ensino Superior, ministrada pelas professoras do Setor de Didática da FaE, passa a compor a grade curricular de vários Programas de Pós-Graduação, desde 1974, de acordo com o seu surgimento nos cursos de Medicina, Odontologia, Arquitetura, Direito, Ciências Biológicas, Veterinária e Ciências Sociais. A partir de 1998, essa disciplina é ofertada como obrigatória e ou eletiva, tanto para os pós-graduandos em Educação quanto para os

estudantes de diversas áreas do conhecimento da UFMG. Essa oferta ocorre em todos os semestres, com formação de duas ou três turmas compostas por estudantes provenientes de diversas áreas do conhecimento, de acordo com suas escolhas ou por indicação de seus programas de origem e de seus orientadores, porém é insuficiente para atender à crescente demanda pela disciplina, devido à expansão do número de pós-graduandos na UFMG, ocorrida nos últimos anos.

Segundo Lima (1997), a formação para a docência universitária antecede a legislação da Reforma Universitária de 1968, pois esta já ocorria nas cátedras, extintas a partir dessa Reforma. A Disciplina Didática do Ensino Superior emergiu da formação praticada nos interiores das cátedras. “Ao catedrático estavam vinculados os professores, livres-docentes, adjuntos, assistentes e auxiliares, aos quais atribuía tarefas docentes, de pesquisa e de prestação de serviços” (p. 46). Para a autora, nessa organização, a formação do professor era praticada pelo catedrático, ao exigir de sua equipe um trabalho organizado e sistematizado, porém com “práticas de ensino tradicionalistas e de uma relação pedagógica fundada no autoritarismo”. Apesar das críticas atribuídas às cátedras, alguns catedráticos e o grupo de professores assistentes desenvolviam um trabalho coletivo que “executavam, planejavam juntos, estudando juntos, uns assistindo as aulas dos outros e fazendo comentários” (p. 47). Esses elementos representavam um esboço da formação de professores universitários, de onde germinou a disciplina Didática do Ensino Superior.

Lima (1997) reconhece que as mudanças decorrentes da crise do capitalismo da década de 1990 trouxeram arrocho econômico e repressão dos movimentos sociais, interferiram na demanda e na qualidade da Disciplina, e tornaram necessário verificar seus agentes históricos, os conhecimentos, práticas e estratégias, bem como seus impactos no âmbito dos cursos de graduação do país.

Várias outras ações formativas para a docência universitária já foram realizadas pela UFMG, especialmente em atenção a demandas pontuais como na área da Saúde, supostamente por formar profissionais que lidam

diretamente com a população, com trabalhos preventivos e, também, educativos.

Na tentativa de identificar o modelo de formação docente que ora se consolida na UFMG, recordamos que a Reforma Universitária de 1968 baseou-se no modelo norte-americano, com propostas de mudanças referentes ao currículo, à avaliação e à gestão universitária. Foi privilegiada a avaliação objetiva e comparada, medida por meio de índices e indicadores, e resultou em um processo seletivo e excludente, centrado no ensino e no professor. Na proposta que ora se instaura, a flexibilização curricular permite uma programação em espiral, focada na aprendizagem e no estudante, por meio de metodologias diferenciadas, na modalidade presencial e a distância, com o uso das tecnologias de informação e comunicação, como uma forma de inclusão social.

Na proposta atual, possibilita a efetivar uma avaliação compartilhada, em que o estudante se torna corresponsável por seu percurso educativo, devidamente registrado em seu Portfólio Acadêmico, como praticado no modelo universitário europeu. O aluno é avaliado por si mesmo, pelo professor e pela comunidade interna e externa à universidade, por meio das exposições e apresentações em público dos trabalhos desenvolvidos na participação em grupos de pesquisa, como ocorre nos eventos promovidos pela UFMG, no decorrer do ano letivo, como *UFMG Jovem*, *Semana do Conhecimento e Cultura*, *Mostra de Profissões*, *Festivais de Inverno* e outros. Esse modelo fundado na epistemologia e no fazer criativo e inovador, consiste numa forma de tomar como objeto de estudo os elementos do cotidiano, presentes nos espaços sociais e culturais.

Nos depoimentos dos professores participantes do *Percurso Formativo* temos indícios de práticas de ensino inovadoras, mas muitos professores não sabem como ressignificar as suas atividades docentes que, muitas vezes, são baseadas em suas experiências discentes. As formações inicial e continuada proporcionadas pelo Giz sinalizam que suas ações devem ser permanentemente planejadas, ressignificadas e mantidas, para uma retroalimentação da prática e da reflexão sobre a prática docente. Dessa forma,

o docente universitário se constrói continuamente, por meio da aprendizagem, do fazer coletivo e do saber compartilhado, como formador de seus pares e em permanente formação.

O modelo clássico de inserção do docente praticado na UFMG desde a resolução número 30-A de 1999, da Pró-Reitoria de Recursos Humanos – PRORH, em conformidade com o Regime Jurídico Único - RJU que regulamenta o serviço público federal, prevê a avaliação dos professores novatos durante o Estágio Probatório. Os professores admitidos por meio de concurso público precedido das normas publicadas nos respectivos editais, durante o estágio probatório, devem completar três anos e ser aprovados em avaliação especial de desempenho, realizada parcialmente após 18 meses e final, após 30 meses da entrada em exercício (UFMG-PRORH, 2011).

Cada professor em Estágio Probatório terá a supervisão de um professor do departamento ao qual estiver lotado, designado pela Câmara, que deverá acompanhar e avaliar o relatório apresentado, ao término dos 18 meses. Ao final do Estágio, outro relatório é apresentado pelo professor e avaliado por outros três, representantes de departamentos diferentes, conforme designação da Câmara. Os relatórios subsidiam a avaliação dos professores, nos seguintes aspectos: desempenho didático, científico e comportamentos éticos; a participação em cursos e treinamentos que devem realizar; e metodologias de ensino empregadas (UFMG-PRORH, 2011).

Faz parte da preparação dos professores recém-concursados um curso com duração de uma semana, ministrado por representantes e convidados da Comissão Permanente de Pessoal Docente – CPPTD, com os seguintes conteúdos: formação sobre a Universidade, formas de participação na administração universitária, metodologias de ensino e avaliação; pesquisa e extensão. Com a reestruturação da Universidade, a partir do Reuni, o estágio probatório continua a prevalecer e a formação docente fica a cargo da Diretoria de Inovações e Metodologias de Ensino, por meio das ações formativas do Giz.

No atual contexto de expansão e reestruturação universitária decorrente do Reuni, as ações formativas do Giz, visam atender tanto ao aumento significativo de cursos e de alunos, quanto às necessidades de formação

demandadas por esse Programa. Cabe a cada uma das instituições, no momento da adesão, a responsabilidade de preparar os professores e os bolsistas de pós-graduação para as atividades de ensino, na nova estruturação universitária que ora se configura, buscar a qualidade e a excelência do ensino, pesquisa e extensão, como processos também inclusivos da sociedade, e, para tanto, voltados para a inovação tecnológica. Assim, a reforma e reestruturação da UFMG, a partir do Reuni, condizem com as ideias defendidas por Santos (2004, p. 6), no que diz respeito aos “princípios básicos de uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública, ou seja, de uma reforma que permita à universidade pública responder criativa e eficazmente aos desafios com que se defronta no limiar do século XXI”.

Vale ressaltar que, como a UFMG, em outros momentos e circunstâncias, foi referência para outras instituições de ensino superior e pioneira em ações e inovações, verifica-se que isso tende a se confirmar também no contexto atual. Pode-se observar a procura informal de representantes de outras IFES à coordenação do Giz, desejosos de saber como a UFMG tem feito para cumprir o compromisso de desenvolver habilidades e competências docentes nos estudantes da pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento, para realizar atividades de ensino na graduação, como proposto pelo Reuni.

Diante da apresentação e análises, verificamos que as ações do Giz atendem às necessidades de aprendizagem do momento e cumprem o compromisso assumido pela UFMG ao aderir ao Reuni. Torna-se favorável a continuidade das mesmas para oportunizar a formação inicial na docência do ensino superior, no atual contexto de expansão universitária e das necessidades de práticas inovadoras, que tendem a utilizar recursos tecnológicos para a comunicação e a aprendizagem coletiva. Porém, diante das incertezas presentes no mundo em elevada evolução tecnológica e as consequentes transformações nas formas de produção, de informatização, de comunicação e de serviços, a profissão docente, assim como várias outras, não poderá seguir modelos preestabelecidos, mas buscar a formação constante, com atenção às necessidades mutantes da sociedade atual, tanto a

brasileira quanto a internacional, conforme as políticas mundiais propostas pelo FMI, BM, UNESCO e outros organismos.

No momento, fica expresso e delimitado o modelo de Formação Docente do Ensino Superior, como previsto no Reuni, que a UFMG por meio do Giz/Prograd, no período de 2008 a 2011, tem buscado alternativas tecnológicas e inovadoras para proporcionar formação docente aos seus professores novatos e aos alunos de pós-graduação que auxiliaram nas atividades de ensino da graduação, através da oferta semestral do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, do *Percurso Formativo* e das diversas ações como seminários, oficinas, fórum, apoio aos novos cursos e às novas disciplinas, como descritos anteriormente. Porém, prevalece a incerteza sobre até quando essas serão as melhores respostas para as necessidades formativas. O modelo de professor universitário constituído até os dias atuais atenderá aos anseios das novas gerações e às necessidades da sociedade brasileira?

Nos próximos capítulos, faz-se a apresentação detalhada de duas ações formativas do Giz – o *Percurso Formativo* e o *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, na busca de se analisar alguns depoimentos e o conteúdo das discussões sobre a docência realizadas por professores e por estudantes de pós-graduação, a fim de desvelar as representações sobre o professor e a professora universitária.

7 O PERCURSO FORMATIVO DOS PROFESSORES: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA UFMG E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo encontra-se, descrito e analisado, o *Percurso Formativo*, programa de formação continuada dos professores efetivos da UFMG, desenvolvido pelo Giz. Foi escolhida uma das atividades, o fórum de discussão sobre metodologia, pelo número elevado de participantes e registro das manifestações dos professores a respeito das expectativas sobre as ações do Giz, bem como as práticas socializadas, as inovações realizadas e as necessidades de se repensar as metodologias para enfrentar os desafios do ensino na Universidade. Na sequência, ao trazer de volta a questão inicial dessa investigação, são verificadas as representações sociais sobre a docência universitária, a partir dos seguintes materiais coletados: mensagens postadas pelos professores efetivos participantes do *Percurso Formativo* no fórum sobre a docência universitária; depoimentos dos professores entrevistados que trabalharam na implantação do Reuni na UFMG e depoimentos dos professores aposentados que participaram do *Sucesso do Ofício* – evento de abertura desse programa formativo.

7.1 O Percurso Formativo: Conteúdos programáticos e procedimentos metodológicos

O *Percurso Formativo* faz parte das atividades de formação docente do Giz/Prograd, com objetivo de preparar os professores para o enfrentamento dos desafios demandados pela expansão e reestruturação universitária na efetivação da implantação do Reuni na UFMG. Com a intenção de haver uma regularidade na oferta, de ser desenvolvido ao longo dos semestres letivos e de

atingir um número maior de participantes, o *Percurso* foi programado com um leque de atividades presenciais e a distância, com horários variáveis e flexíveis, para possibilitar aos professores efetivos da UFMG a conciliação da participação com o trabalho, consoante a disponibilidade e o interesse dos mesmos. A divulgação foi feita por e-mail enviado para a lista de endereços eletrônicos de todas as unidades acadêmicas, e, até o atual momento, foram realizadas duas ofertas, durante o segundo semestre de 2010 e o primeiro de 2011, com 120 e 99 participantes, respectivamente.

Sua programação foi organizada com 60 horas, distribuídas nas seguintes unidades didáticas: aula inaugural, com o evento *Sucessos do Ofício* (3 horas presenciais); Definição do Plano de Estudo – atendimento individual ou em pequenos grupos (1 hora presencial); *A prática docente em foco* – discussões por meio de fóruns temáticos (5 horas não presenciais); Percursos Formativos – identificação das escolhas didáticas nos relatos de experiências (5 horas não-presenciais); Apropriação de tecnologias e metodologias de ensino-aprendizagem – realização de oficinas *online* (12 horas não-presenciais); Projetos de Ensino na Graduação – Grupos de Trabalho (4 horas presenciais e 6 não-presenciais); Análise dos materiais didáticos – consultas aos Objetos de Aprendizagem (5 horas não-presenciais) Plano ou Registro de Ação Pedagógica (17 horas não-presenciais e 2 presenciais).

Para a aula inaugural, ocorrida no Auditório da Reitoria, os participantes do *Percurso* foram recebidos pelos integrantes do Giz, que orientaram a cada um, no momento de assinatura da lista de presença, a preencher o quadro de agendamento do dia e horário para ser atendido no primeiro plantão. Nesse plantão houve atendimento individual ou de pequenos grupos de professores do mesmo departamento, para a *Definição do Plano de Estudo* de cada cursista. Na ocasião, as duplas de plantonistas, formadas por integrantes de diversas equipes do Giz, orientaram as escolhas das atividades, registraram as expectativas dos professores a respeito do *Percurso* e agendaram o horário para o plantão de atendimento ocorrido no término da programação. Assim, cada participante escolheu o fórum temático, a oficina presencial e o Grupo de Trabalho, dos quais participou.

As escolhas permitiram variar de tema e de nível de aprofundamento, além de possibilitar a repetição do *Percurso* em outras oportunidades, com variação de atividades e de temas. Para os *relatos de experiências, análises de Objetos de Aprendizagem e Plano ou registro de ação pedagógica* não houve escolhas, pois essas atividades foram realizadas por todos.

No desenvolvimento dos estudos correspondentes à unidade *A prática docente em foco*, ocorreram os seguintes fóruns temáticos: Planejamento, Tecnologia, Metodologia, Avaliação e Currículo. Os fóruns foram mediados pelas professoras-tutoras da Equipe de Formação, que selecionaram os materiais e os disponibilizaram na Midiateca de referência para cada tema, lançaram perguntas para as discussões e fizeram intervenções ocasionais durante a discussão ocorrida na ferramenta correspondente, disponível na plataforma *Moodle*²⁹.

A análise de relatos de experiências foi organizada por áreas de conhecimento, com a proposta de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes em suas salas de aula. Os Grupos de Estudo, constituídos pelos participantes, divididos pelos assuntos escolhidos previamente, utilizaram dos relatos de experiências, a fim de conciliar a teoria com a prática. Esses Grupos foram acompanhados também pelas professoras-tutoras nas atividades presenciais e a distância e constaram os mesmos assuntos dos fóruns temáticos. De um modo geral, os participantes demonstraram mais satisfação com as atividades realizadas presencialmente do que com as *online*.

As oficinas *online* foram elaboradas com três níveis de conhecimento:

²⁹ A plataforma Moodle da UFMG está instalada e é gerenciada pelo Laboratório de Computação Científica - LCC, cujo acesso é feito a partir do site <<http://www.minha.ufmg.br>>. O Moodle foi adotado nesta Instituição como ambiente para os cursos de graduação a distância, vinculados à Universidade Aberta do Brasil – UAB, para as atividades complementares dos cursos presenciais de graduação e de diversos cursos de extensão e de pós-graduação. Para as disciplinas curriculares da graduação e da pós-graduação *lato sensu* os ambientes virtuais são criados automaticamente, bem como a inserção dos alunos e dos professores, de acordo com os registros acadêmicos do sistema para as disciplinas correspondentes. Para os cursos que não fazem parte dos currículos, como é o caso do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, a criação do ambiente é feita mediante solicitação ao LCC e os alunos são inseridos pelos professores-tutores responsáveis pelas turmas correspondentes, desde que estejam devidamente cadastrados e localizados nos arquivos do *site* da UFMG, denominado *minha ufmg*.

oficinas para domínio da ferramenta, para utilização da ferramenta em contexto e para aprofundamento na utilização crítica da ferramenta. Foram ofertadas as seguintes: *Moodle*, Criação de *Blog* e Mapas Conceituais, Avaliação, Portfólio, Tutoria, Produção de texto e Planejamento do Ensino.

A *Análise de Materiais Didáticos* propôs a identificação de elementos de ensino e aprendizagem presentes nos arquivos contidos no *Repositório de Objetos de Aprendizagem* (LCC-CENAPAD, 2011), que oportunizou o conhecimento do mesmo pelos participantes, para consultas e publicações de outros objetos, inclusive os produzidos durante a realização do *Percurso*.

O *Plano ou registro de ação pedagógica* visou promover o aprimoramento da prática pedagógica, com a elaboração de um plano didático, ou o registro da ação pedagógica inovadora, realizada a partir dos conhecimentos adquiridos durante o *Percurso Formativo*. Os produtos elaborados pelos professores foram postados como tarefa no ambiente *Moodle* e apresentados no seminário de encerramento, de acordo com o interesse e disponibilidade dos docentes. Foram considerados concluintes do *Percurso Formativo* todos os que elaboraram o *Plano ou registro de ação pedagógica*.

O segundo plantão de atendimento individual e o seminário de encerramento foram as atividades finais do *Percurso Formativo*. Durante o plantão cada participante fez a apresentação do plano de ensino elaborado ou reformulado ou do registro da ação realizada em suas práticas. Alguns acrescentaram também os materiais produzidos nas oficinas, como *blog* e mapa conceitual dos cursos ou das disciplinas que lecionavam. Os plantonistas registraram também as contribuições dos estudos realizados durante o *Percurso* para a formação docente e as críticas e sugestões dos professores atendidos. No decorrer do atendimento, os professores foram convidados a participar do Seminário de encerramento e socializar os planos ou os registros de ações pedagógicas com os demais participantes.

Durante a primeira oferta do *Percurso*, foram elaborados 78 planos ou registros de ação pedagógica. Desses, 29 foram expostos no Seminário de encerramento, com 10 minutos de duração para cada apresentação, mediados por integrantes do Giz. Na segunda oferta, realizada durante o primeiro

semestre de 2011, o Seminário ocorreu em dois turnos, para oportunizar a participação de um número maior de professores, ao se levar em conta a coincidência de horários dos seminários com as atividades de ensino. Entre os 50 concluintes, 30 apresentaram o *Plano ou registro de ação pedagógica* durante o Seminário de encerramento do segundo *Percurso Formativo*.

Na segunda oferta do *Percurso Formativo* ocorreram outras modificações na programação, em atenção às sugestões dos concluintes da primeira oferta e da análise realizada pelos integrantes do Giz durante reunião para avaliação. Houve alterações entre a sequência das atividades e acréscimos de materiais na Midiateca e das oficinas *Básico de filmagem e Edição de Vídeo* e *Moodle na visão do professor*. Nessa segunda oferta, a Aula Inaugural, com o evento *Sucessos do Ofício*, ocorreu juntamente com as duas turmas do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* reunidas no Auditório da Reitoria, além de convidados da comunidade universitária em geral.

Por fim, foi proposta a constituição de uma rede colaborativa de desenvolvimento docente no ambiente *online*, formada pelos egressos do *Percurso Formativo*, para dar continuidade às trocas de experiências inovadoras de ensino na graduação. Essa atividade ficou como sugestão e poderá ocorrer por meio das redes sociais disponíveis na *internet*, a partir dos interesses e iniciativas dos próprios professores.

Com a possibilidade de se realizar mais de uma vez o *Percurso Formativo*, devido à variedade de opções de atividades distribuídas entre os temas abordados, houve a participação de aproximadamente 10 professores na segunda oferta, que o repetiam. Esse é um projeto que, segundo a coordenação, tende a permanecer, com as necessárias atualizações, substituições e acréscimos de atividades, a depender das demandas, das constatações das necessidades e da vontade política dos dirigentes em investir no ensino e na formação docente focada na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

7.2 Metodologias de ensino e inovações metodológicas discutidas pelos professores

As questões referentes ao 'como' ensinar foram apresentadas com maior frequência pelos professores quando interrogados sobre as expectativas em relação ao *Percurso Formativo* durante o primeiro plantão de atendimento. Ao realizarem as escolhas das atividades, o fórum temático Metodologia foi o mais escolhido pelos participantes das duas ofertas do *Percurso*, conforme demonstrado na Tabela 8 a seguir:

Tabela 8 - Número de participantes nos fóruns temáticos do *Percurso Formativo* de 2010³⁰ e 2011.

FÓRUM	Avaliação	Currículo	Metodologia	Planejamento	Tecnologia	TOTAL
2010	18	05	58	25	25	131
2011	23	Não houve	25	20	15	83

FONTE: Relatório interno do Giz, 2011.

A preferência pelo fórum Metodologia na unidade *A prática docente em foco* foi seguida da justificativa pelas escolhas durante o plantão de atendimento para *Definição do Plano de Estudo*, e revelou as expectativas dos professores inscritos no *Percurso* referentes às ações do Giz, ou seja, discutir sobre suas práticas e aprender outras formas de ensinar.

Os comentários postados pelos participantes do *Percurso* no fórum Metodologia, da oferta de 2010, foram analisados e alguns tomados para ilustrar os anseios, as angústias e as inovações metodológicas adotadas, no desafio de se ensinar no contexto atual, com a proposta de se trabalhar em equipes didáticas e com turmas de tamanhos variados, compostas por até 150 alunos.

³⁰ Em 2010, um participante desistiu antes da realização do fórum temático e, em 2011, houve 16 desistentes.

7.2.1 Questões metodológicas e tecnológicas discutidas pelos participantes do *Percurso Formativo*

Na primeira oferta do *Percurso Formativo*, a inscrição de 58 professores no fórum de discussão temática sobre Metodologia levou a divisão dos participantes em duas sessões do fórum – ficaram os de nomes iniciados pela letra A até G em uma e os de J até Z em outra. Esse fórum iniciou com a proposta de se assistir ao vídeo “Metodologia ou Tecnologia?” (YOUTUBE, 2010), seguida da sugestão de se registrar os comentários e de se consultar os textos disponíveis na MEDIATECA. Alguns comentários postados por professores, identificados pelas áreas de conhecimento, ilustraram as suas buscas por inovações metodológicas em suas práticas, como exemplificado a seguir:

Quando assisti a esse vídeo, me perguntei como mudar essa forma de ensino de um professor para muitos alunos, seguindo uma única abordagem para alunos com processos de aprendizagem distintos... Seria bem mais fácil se o aluno pudesse escolher o seu percurso, dadas suas dificuldades e facilidades. Existem restrições inúmeras desde infraestrutura a tempo, mas essa forma de aula expositiva sempre me incomodou muito, em relação a ser a mais indicada no quesito eficiência. Ao mesmo tempo, algumas dinâmicas funcionam para a maioria dos alunos, não atendendo às necessidades de todos. (Depoimento de uma professora da área de Ciências Humanas)

Já me peguei pensando - e percebi isso a tempo - em o quanto seria mais fácil me isolar em uma torre de marfim de 'professor-doutor' e pressupor que os problemas de aprendizado eram da esfera do estudante, porque eu estava 'cumprindo com a minha parte'. Esse é o caminho da desumanização, perspectiva típica de um sistema que transforma a tudo e a todos em peças descartáveis e sujeitas a reposição por outras despersonalizadas e esvaziadas peças descartáveis. É com isso que me comprometi quando resolvi me tornar professor? Não, definitivamente não. Mas permitir a aproximação dos professores, e humanizar as práticas de ensino, passa por considerar que os métodos não são perfeitos, e que todos precisam de contínuo aperfeiçoamento dadas as diferenças entre os indivíduos. (Depoimento de um professor da área de Ciências Sociais Aplicadas)

Especificamente para o curso Odontologia, tenho vários questionamentos sobre como poderíamos tentar melhorar o ensino, despertando o interesse dos alunos e motivando-os ao aprendizado. As aulas teóricas que ministro, embora poucas ao longo do semestre, são predominantemente expositivas e sempre senti a falta do *feedback* dos alunos; fico com a sensação que despejo um enorme conteúdo sobre os alunos e não sei até que ponto eles o assimilam...

A minha inquietação é que realmente ainda não consigo visualizar uma outra forma de transmitir aos alunos o conteúdo da disciplina, pois nas aulas expositivas, além do conteúdo teórico ministrado, temos a chance de ilustrá-lo com casos clínicos, o que favorece o entendimento do aluno (Depoimento de uma professora da área de Ciências Biológicas e Saúde).

São perceptíveis as necessidades de mudanças nas práticas de ensino dos professores das diversas áreas, conforme os relatos. No depoimento da professora da área de Humanas, a questão que se evidencia diz respeito à eficiência ou não da aula expositiva e do risco em se utilizar a mesma abordagem metodológica, ao se considerar a diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos. O professor da área de Ciências Sociais Aplicadas destaca a relação entre professor e aluno e a necessidade de se humanizar o ensino, ao se levar em conta a imprecisão dos métodos, e de não se responsabilizar os estudantes pelos problemas da aprendizagem. O que há em comum entre esses comentários é a menção à questão metodológica para atender as diferentes formas de aprender. Dentre os citados anteriormente, o último depoimento, assim como o primeiro, retrata a aula expositiva como insuficiente para despertar o interesse dos estudantes para os conteúdos teóricos, o que se compensa pela especificidade da área, ao permitir ilustrar a teoria, por exemplo, com casos clínicos.

De fato, o docente precisa lidar com restrições de diversas naturezas em sua prática e, como apontado nos depoimentos, o desconforto por parte de muitos em relação à aula expositiva evidencia a limitação da mesma e a necessidade de se aplicar métodos e técnicas de ensino diferenciados e que possibilitem a interação entre alunos e professores. Essas inquietações trazem indícios do desconhecimento e da necessidade de se aprimorar formas mais eficientes para atender às diferentes maneiras de aprender, bem como recursos adequados ao processo de ensino-aprendizagem, como ilustrado pelos seguintes depoimentos:

[...] depois que "fui apresentada" às novas tecnologias, creio realmente que a tecnologia vem só agregar valor ao modo como o professor ensina, desde que usada com critério. O que realmente é necessário é o professor **conhecer** os métodos que podem ser

utilizados na aprendizagem, não somente o conteúdo que ele ministra. Porque (parafrazeando uma professora do curso de línguas) pessoas diferentes necessitam de métodos diferentes. E isso não implica em que, para uma turma "fraca", nós tenhamos que chegar ao ponto da mediocridade. E sim, compreender como é a construção do conhecimento pelo aluno. Dessa forma, a metodologia vem nos auxiliar a buscar outras formas de ensinar; e a tecnologia a interagir de forma mais dinâmica com os alunos e com o mundo globalizado. (Depoimento de uma professora da área de Ciências Exatas)

A tecnologia não deixa de ser um instrumento que pode, a depender da metodologia, possuir utilidade. É lógico que trará mais conforto e comodidade ao professor que, mesmo na aula expositiva, tem menos trabalho ao simplesmente ligar o *datashow* em substituição às transcrições em repetidos quadros negros. No entanto, não perde o caráter de complemento. [...] Em um modelo que privilegia salas cheias e acesso, em detrimento de emancipação, temos de nos virar para encontrar, ou pelo menos tentar encontrar um meio termo, que seja viável em face do que temos de fazer. (Depoimento de um professor da área de Ciências Exatas)

Como despertar o interesse de uma turma de 60 alunos apenas com aulas expositivas? Acredito que um dos grandes desafios, no meu caso, é conseguir de fato tornar-se um provocador, mais que reproduzidor de conhecimento. Ou seja, levar os alunos a se envolverem com os temas propostos pela leitura dos textos e de fato debaterem sobre eles. O sucesso disso depende muito do professor, do seu cuidado na escolha da bibliografia e da dinâmica em sala, de forma a criar interesse no aluno e ao mesmo tempo deixá-lo à vontade para participar ativamente com questões e reflexões sobre o que está sendo discutido. Dá trabalho preparar um curso com esse nível de compromisso, mas os resultados são bastante positivos no geral. (Depoimento de uma professora da área de Ciências Humanas, Letras e Artes)

Os depoimentos apontam para a necessidade de inovações metodológicas, diante do novo quadro universitário desencadeado pelo Reuni, pois não estão dadas as respostas para os desafios presentes. O *Percurso Formativo*, bem como outras ações do Giz, propõe pensar juntos na busca de métodos inovadores e na socialização dos mesmos. As atividades favoreceram o contato com metodologias até então desconhecidas e que podem ser adaptadas para turmas com muitos estudantes, como estudos de caso, seminários e as discussões em pequenos grupos. Dois depoimentos se destacaram pela busca de metodologias mais interativas e próximas da realidade dos alunos, como os seguintes:

[...] Além da aplicação sistemática no desenvolvimento das

competências de um bom professor é importante ficar atento às oportunidades que surgem da nossa própria prática. Refletir sobre a prática docente, separar um tempo para isso é fundamental. Tenho tido com esse tipo de cuidado um bom retorno com a experiência de colegas, textos, poemas, filmes, e no trabalho com grupos menores de estudantes, quando isso é possível. Também se aprende muito com os estudantes durante os processos de avaliação dos métodos utilizados e com a observação da reação deles durante as aulas. Para finalizar, acredito que é essencial que o desenvolvimento das competências profissionais seja feito tendo como referência as situações reais e próximas ao cotidiano do estudante e da população. (Depoimento de uma professora da área de Ciências Humanas, Letras e Artes)

A verdade é que, muitas vezes, utilizamos os recursos mais modernos sem nos dar conta de que é só "maquiagem". Em alguns tópicos de minhas aulas, uso o estudo de casos. Ao ler alguns dos materiais colocados na midiateca, pude perceber que o "método" estava errado. E adotei a metodologia de uma forma que eu entendi como a correta. Qual foi a minha surpresa!!! Fiquei emocionada (o termo é este mesmo!) com a riqueza do debate; com as inferências feitas pelos alunos. Lembro que os recursos didáticos eram os mesmos. A única diferença foi que eu recebi orientação sobre a correta forma para a aplicação. E é o que deveria acontecer para todos os professores, que não têm educação formal na área pedagógica. Portanto, cheguei a uma conclusão (que pode parecer óbvia para muitos): a mudança deve ocorrer a partir do professor; ele é quem deve buscar a melhoria contínua. A busca por melhoria contínua (o que se prega no mercado de trabalho) é um dos pilares da qualidade. Acho que cabe a nós buscarmos essa meta. (Depoimento de um professor da área de Ciências Biológicas e Saúde)

No depoimento da professora da área de Humanas, nota-se que a variação nos recursos selecionados e métodos utilizados fazem parte do desenvolvimento das competências profissionais docentes e contribui também para a formação profissional dos estudantes, aproximando-os da realidade social. O professor da área de Ciências Biológicas e Saúde ressalta a importância da reflexão sobre a prática docente. Ao expor sobre os estudantes, ele explicita que a educação é uma via de mão dupla e dialógica e nessa perspectiva considera como fundamental saber quem é o estudante universitário e como se relacionar com ele a fim de se utilizar estratégias para facilitar a aprendizagem. Em seus comentários, destaca-se também como o uso adequado da tecnologia e dos procedimentos metodológicos traz resultados satisfatórios, assim como o reconhecimento das contribuições da

formação pedagógica para aqueles docentes que não a tiveram na formação inicial.

O professor da área de Ciências Sociais Aplicada também deu outro exemplo de como mudanças didático-metodológicas fazem a diferença na relação pedagógica. Segundo ele, as pedagogas que o auxiliaram a desenhar seu percurso formativo durante o atendimento individual, o estimularam a compartilhar suas experiências com os demais colegas, como feito no referido fórum. Em suas aulas, o professor buscou um caminho inverso ao realizado até então, como relatado a seguir:

Os estudantes esperam que estudemos estrategistas como Bill Gates (da Microsoft), Jack Welch (da General Eletric), profissionais com um perfil tão fabricado pela "literatura de aeroporto" da área de administração, o *pop management*, quanto distante de nosso contexto. O que lhes propus é que fizessem uma análise estratégica - mas não da realidade "de lá". Deslocando o centro, a proposta é a de encarar como negócios inúmeras atividades que estão à nossa volta e que negligenciamos abertamente. [...] Os resultados até o momento são muito estimulantes, com relatos divertidíssimos a respeito de como eles têm encontrado tempo em suas apertadas agendas para discutir o que seria mais pertinente aos seus múltiplos objetos de análise, e como têm se surpreendido com os outros mundos que existem fora dos muros seguros da universidade. Ouço com muita atenção o desencantamento com a abordagem asséptica dos livros sobre estratégia e o processo de reformulação que eles propõem. Esse está sendo um ganho fantástico para eles. Ah, e tem mais uma coisa. Nas instruções a respeito do trabalho, eles são formalmente instruídos a respeito das formas de apresentação escrita e oral do trabalho (Depoimento de um professor da área de Ciências Sociais Aplicadas).

Os relatos apresentados evidenciam quanto os professores percebem a necessidade da mudança de hábitos, de se refletir sobre o fazer pedagógico e a importância dos conhecimentos técnicos e dos métodos. No entanto, muitas vezes, não sabem por onde iniciar mudanças em suas práticas, em seu modo de lecionar.

A possibilidade de trocas entre docentes da UFMG foi destacada nos depoimentos dos professores, sendo que alguns deles pontuaram que já sentiam falta de um núcleo de apoio pedagógico dentro da Universidade. As trocas no ambiente virtual possibilitaram vislumbrar múltiplas experiências inovadoras que têm ocorrido. O texto *Aula universitária e inovação*, de Veiga (2002), possibilita compreender que a inovação pode sugerir o uso de novas

tecnologias, mas também pode se referir às mudanças metodológicas no cotidiano, que fazem diferença no processo de ensino e de aprendizagem. Esse e outros textos foram comentados, como a seguir:

É curioso notar que os relatos das experiências em inovação educacional, constantes do texto "aula universitária e inovação" não trazem nenhuma contribuição decisiva da tecnologia. Mesmo no curso de informática descrito no texto, a inovação consistiu na alteração do relacionamento entre professor e alunos. Em regra, houve mudança de postura educacional, mudança de metodologia de ensino (Depoimento de um professor da área de Ciências Sociais Aplicadas).

Gostei muito do texto sobre a aula expositiva e o método, e do texto sobre técnicas de ensino e técnicas de dinâmica de grupo que, a meu ver, é possível aplicar dentro da minha carga horária e reflete-se de maneira muito mais eficaz sobre a metodologia do que a utilização de recursos tecnológicos na minha disciplina, pois torna possível delegar um papel ao aluno no processo de aprendizagem. (Depoimento de uma professora da área de Ciências Sociais Aplicadas).

De fato, Veiga (2000) relata cinco casos em que as inovações ocorridas tratam de simples mudanças metodológicas, que prescindem de aparatos tecnológicos, mas que, naqueles contextos, fizeram toda a diferença. É consenso entre os pesquisadores da área educacional que as inovações tecnológicas, por si só, não garantem as inovações pedagógicas, pois essas dependem de fatores como a análise do contexto, as definições dos objetivos, as escolhas metodológicas, as concepções educacionais, a intencionalidade das ações educativas e o planejamento da utilização do tempo e do espaço. No planejamento do ensino, torna-se necessário ainda considerar a rede de sentidos, as interações entre pessoas reais em seus contextos reais de vida e a complexidade do ato educativo como um todo (CORREA, 1998).

Nos depoimentos utilizados como exemplo e no fórum Metodologia, de um modo geral, percebe-se que a utilização de recursos metodológicos foi tida como fator que contribui para a melhoria da aprendizagem e o aumento do interesse dos estudantes reunidos em turmas com grande número de alunos. Isso indica também mudanças de postura docente, visto que tradicionalmente a exposição oral é a mais difundida no contexto do ensino superior, e pode

chegar a ser utilizada em até 75% das aulas, como mostra os estudos de Gil (2011).

As vantagens da aula expositiva não devem ser desconsideradas, mas reconhecer as suas limitações é um passo dado na busca de novas respostas metodológicas para as questões relativas ao ensino. Fica implícito e explicitamente declarado em alguns depoimentos dos professores que, juntamente ao domínio do conhecimento específico de suas áreas, o conhecimento pedagógico foi reconhecido como indispensável para as escolhas metodológicas e tecnológicas no exercício da docência.

A aula expositiva, por ser um método focado no professor, apresenta as vantagens de atingir um grande número de alunos ao mesmo tempo e possibilitar a sistematização de conteúdos reunidos em uma única exposição. No entanto, como mostram os estudiosos da área educacional (CUNHA, 1989; VEIGA, 2002; PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; GIL, 2011) e também o relato dos professores supracitados, esse método traz, muitas vezes, a limitação de não proporcionar um retorno por parte dos estudantes. As reflexões sobre as ações docentes para avaliar o planejamento e tomar outros caminhos, com a participação discente no processo, foram também mencionadas nos relatos dos participantes do *Percurso Formativo*, como medidas necessárias.

No atual contexto de reestruturação das Universidades Públicas Federais, a utilização dos auditórios para as exposições orais para turmas numerosas pode ser eficiente, desde que associada a outras atividades, como o acompanhamento de pequenos grupos, feito por bolsistas integrantes das equipes didáticas, para resolução de exercícios práticos e teóricos e estudos mediados pelas tecnologias, como prescrito pelo Reuni. Porém, na prática, embora as ações do Giz se voltem para a formação inicial e continuada dos bolsistas e professores, verifica-se a falta de definição dos papéis dos componentes dessas equipes e a não concretização das mesmas.

Para responder a questão que deu origem a essa investigação, foram analisados os conteúdos das palestras dos professores aposentados, no que se refere à constituição da docência universitária, e os depoimentos dos professores entrevistados que trabalharam na implantação do Reuni na UFMG,

a partir das respostas à pergunta 'O que é ser professor(a) universitário(a)?'. Iniciou-se, então, um novo subtópico, com a apresentação dos conceitos que fundamentaram a compreensão das representações sociais do *ser professor* ou *professora universitária*, conforme exposto a seguir.

7.3 Representações Sociais sobre o professor universitário

Para situar o conceito de representações sociais, os estudos de Moscovici (2003) deram suporte para o entendimento de muitas situações presentes na sociedade e no ambiente escolar. Tendo como base o conceito de representações coletivas, cunhado por Durkheim (1978), Moscovici substituiu o termo 'coletivas' por 'sociais', para melhor expressar as concepções de grupos e para ser usado como categoria de análise social, a fim de se compreender as mudanças e permanências promovidas socialmente.

Para Durkheim (1978), as representações coletivas são um modo eficaz de se compreender a sociedade e consistem em um instrumento explanatório referente a uma classe geral de ideias e de crenças. Moscovici (2003, p. 49), ao apresentar uma síntese, justifica a escolha do termo 'social' no lugar de 'coletivo', por considerar as representações como "fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum". Este é o sentido que melhor se aplica no presente trabalho, ao se considerar a compreensão e a comunicação como elementos constitutivos das representações sociais sobre a docência universitária, a partir dos depoimentos dos professores efetivos e aposentados da UFMG.

Ao desenvolver a Teoria das Representações Sociais, Moscovici (2003, p. 40) procura entender o ser humano como ser social e histórico, na busca de compreender sua realidade a partir de suas representações, numa concepção sociológica e psicológica do indivíduo na sociedade. Para ele "todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações". Ao retratar as interações humanas como

acontecimentos, as representações estão no encontro entre as pessoas e destas com as coisas com as quais se familiarizam. Assim, as representações sociais são criação humana vivificada e impulsionam novas representações, ao mesmo tempo em que fornecem elementos para a compreensão da realidade construída histórica e socialmente.

Ao longo do tempo, as sociedades produzem costumes, crenças e tradições que consistem na sua cultura que, por sua vez produz a sua memória e a sua identidade. Essa memória é eternizada pelas imagens impressas nas mentes dos indivíduos, como uma forma de manter os fatos passados vivos e conectá-los ao presente, como experiências coletivas e individuais. As imagens são fundamentais para a comunicação e a compreensão do real; estão presentes na sociedade; são determinantes e determinadas pelos comportamentos individuais e grupais; e se modificam de acordo com as transformações culturais das suas representações em realidades distintas (MOSCOVICI, 2003). Assim sendo, faz-se necessário compreender os processos de individualização e de socialização presentes no mundo contemporâneo, tendo por princípio que

O comportamento individual é fruto das relações estabelecidas pelo indivíduo em suas relações sociais desde os primeiros anos de vida. O seu comportamento é determinado pela sociedade, de acordo com os padrões historicamente construídos. Desta forma, o indivíduo é concebido como produto da sociedade, pois é a sociedade que o força a se tornar um indivíduo e a acentuar sua individualidade em seu comportamento (MOSCOVICI, 2003, p. 175).

Alves-Mazzotti (1994, p. 62) retoma as perspectivas sociologizantes e psicologizantes de Durkheim e de Moscovici, que se consolidaram num “conceito verdadeiramente psicossocial, que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade”. Dessa forma, o sujeito, em seu universo externo e interno, em suas atividades representativas, “não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material”. A autora apresenta um resumo do pensamento de Moscovici sobre as representações sociais da seguinte forma:

Representações sociais não são apenas “opiniões de” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 62).

Neste capítulo, a partir do que Moscovici sinaliza em suas teorias, foram colhidos alguns elementos para analisar as representações elaboradas pelos sujeitos desta pesquisa: professores que participaram do *Percurso Formativo*, outros que trabalharam na adesão e implantação do Reuni na UFMG e professores aposentados que proferiram palestras sobre suas experiências no evento *Sucesso do ofício*, como parte da aula inaugural do referido *Curso*. Tentou-se subtrair das palavras e expressões narradas e escritas pelos professores as representações sobre a docência, a partir de suas vivências e de suas concepções percebidas no meio social comum a todos esses sujeitos que é a universidade.

Ao se tomar as representações sociais como categoria de análise, procurou-se identificar as ‘mudanças’ e ‘permanências’ promovidas nas representações de professor e de professora universitária, como tratadas por Moscovici (2003). A análise dessas dimensões permite identificar os “universos consensuais”, a “construir os esquemas para desvendar a complexidade do objeto” e a “caracterizar os grupos em função de sua representação social”, fundamental para forjar a identidade grupal, como destacado por Alves-Mazzotti (1994, p. 64).

Cientes dos fatores sociais e psicológicos, ou seja, coletivos e individuais, que interferem nas representações, acredita-se que elementos significativos perpassem as imagens e autoimagens dos professores que determinam e são determinados pelos modos de ser desses sujeitos e, ao mesmo tempo, como são percebidos e acatados pela sociedade em geral, na formação de suas identidades profissionais e na determinação das políticas públicas educacionais.

7.3.1 Depoimentos dos participantes do *Percurso Formativo*

Na semana após a aula inaugural com o evento *Sucessos do ofício*, o fórum de discussão inicial do *Percurso Formativo* propôs discutir o que é a docência na Universidade. Foi recuperado aqui o conteúdo daquele evento, a fim de se obter indicativos sobre as representações sociais dos participantes do *Percurso Formativo*.

O fórum de discussão sobre a docência universitária teve início com o tópico intitulado “socializando as inspirações da vida docente” e a seguinte mensagem postada pela equipe do Giz:

OLÁ, PROFESSORES(AS),
 NO DEPOIMENTO DOS PROFESSORES HOMENAGEADOS NA AULA INAUGURAL, OUVIMOS DOS MESMOS QUE A DOCÊNCIA É UMA CACHAÇA, OU SEJA, UM VÍCIO QUE PERPASSA O OFÍCIO DA DOCÊNCIA.
 AGORA CONVIDAMOS VOCÊS A COMPARTILHAREM CONOSCO OS SEUS DEPOIMENTOS DA VIDA DOCENTE: COMO É SER DOCENTE? QUAIS SÃO SUAS EXPERIÊNCIAS DE SUCESSO?
 SOCIALIZE A SUA VIVÊNCIA E VAMOS JUNTOS FAZER DESSE FÓRUM UM RICO ESPAÇO DE TROCA.
 EQUIPE GIZ

Houve a postagem de 63 respostas, sendo quatro intervenções das professoras-tutoras que mediarão a discussão e sete participantes postaram mais de um comentário, portanto, 52 professores registraram os seus comentários nesse fórum. A duração foi de um mês e meio e a discussão ocorreu paralelamente a outras atividades da programação. Na tentativa de agrupar as características dos participantes desse fórum, percebeu-se que 36 professores comentaram sobre o seu tempo de docência no ensino superior. Ao se quantificar, verificou-se que 22 (48%) tinham menos de 5 anos de experiência no ensino universitário; 18 (38%) possuíam de 5 a 10 anos de experiência e os demais (13%) estavam acima dessa faixa. Assim, quase a metade encontra-se no início de carreira. Também foi constatado que muitos desses entraram nas vagas criadas pelo Reuni, preenchidas a partir de 2008.

Ao ser verificado o teor das respostas, posicionamentos divergentes frente à docência, foram observados, analisados e agrupados em posturas otimistas, pessimistas e críticas. No primeiro grupo estão as otimistas, com

50% das respostas; seguido das críticas, com 40% e as pessimistas, com 10%. Observou-se que algumas expressões recorrentes se tornaram significativas para a análise qualitativa do conteúdo do fórum. Utilizou-se de um recurso tecnológico disponível na Web para se realizar o levantamento desses termos. Trata-se dos *Tags*³¹, uma ferramenta tecnológica de levantamento de dados, que fornece uma *nuvem de palavras*³² e permite uma análise qualitativa dos dados apresentados visualmente, a partir da operação denominada *tagueamento*.

Ao realizar o *tagueamento* das respostas ao referido fórum, obteve-se a seguinte nuvem de palavras:

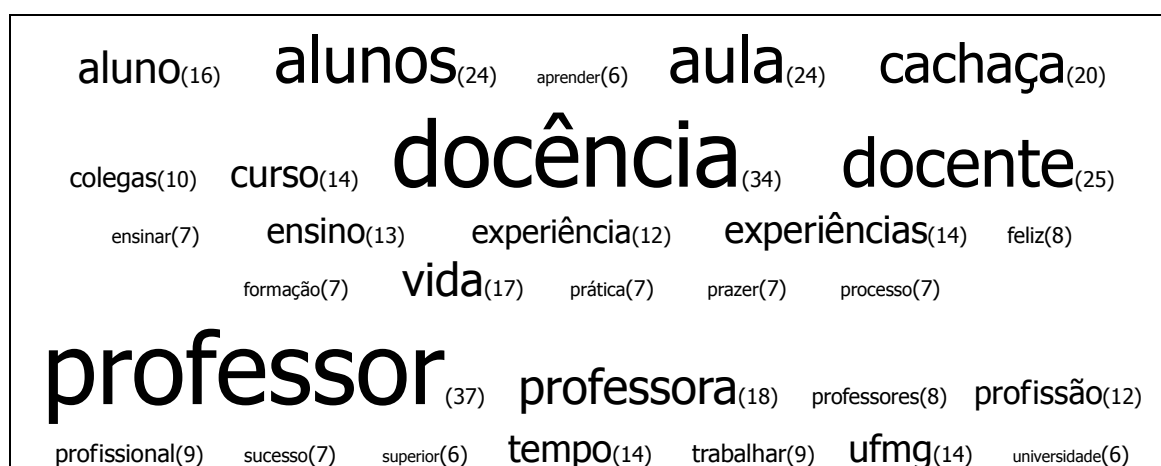


Figura 3 - Nuvem de palavras do *tagueamento* do fórum sobre a docência universitária do *Percorso Formativo*.

A partir dos termos mostrados na Figura 3 e os respectivos números correspondentes à quantidade de vezes que os mesmos foram empregados nas mensagens postadas no referido fórum, observa-se que a soma das palavras 'docente', 'professor', 'professora' e 'professores' resultou em 80. Se se considerar que esses termos apresentam sentidos semelhantes, foram, portanto, os mais repetidos. Essas frequências foram entendidas como referentes ao tema do fórum e em respostas às questões da mensagem de abertura do mesmo.

³¹ Ver nota de rodapé na página 37.

³² Ver nota de rodapé na página 37.

Os termos 'aluno' e 'alunos', com 40 frequências, apareceram associados a 'reconhecimento' e '*feedback*'. Verificou-se que 16 participantes do fórum relacionaram o 'ser professor' com o reconhecimento ou aprovação do aluno pelo trabalho realizado, ou ao perceber o resultado dos seus trabalhos docentes, expressos das seguintes formas: "É gratificante ver ex-alunos no mercado de trabalho e construindo uma carreira de sucesso"; "Vejo que alguns ex-alunos [...] estão se realizando pessoal e profissionalmente mundo afora!"; "Uma de minhas orientandas no TCC acabou mudando de carreira. Fiquei feliz por ter influenciado as suas escolhas..." e "Acredito que os *feedbacks* que recebemos dos alunos com quem trabalhamos sejam uma das ferramentas mais eficazes para nos direcionar no caminho de um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo". Pode-se perceber a relevância do reconhecimento do trabalho docente feito pelos alunos para a constituição da identidade profissional do professor, como defendido por Pereira-Diniz (2011) e para a reflexão sobre as suas práticas, fundamental para a formação continuada e em serviço, conforme Perrenoud (1999) e Nóvoa (1992, 2009).

A expressão 'experiência' no plural e no singular apareceu acompanhada de 'colegas', 'trocar' e 'compartilhar', em algumas das 27 mensagens, como nas seguintes afirmações retiradas do referido fórum: "[...] docência é isso, se relacionar, trocar experiências, ensinar e aprender ao mesmo tempo" e "[...] é igualmente importante ouvir e compartilhar experiências com outros colegas que vivem desafios semelhantes aos que encontro hoje em minha sala de aula". Outras se referiram às experiências vividas, como no comentário "Para mim, ser docente é uma experiência realizadora", ou às experiências citadas pelos palestrantes durante o evento que antecedeu a abertura desse fórum de discussão.

Nas visões otimistas, percebidas na metade das respostas, os termos que traduziram as definições sobre a docência foram 'vida', 'feliz' e 'prazer', com 17, 8 e 7 frequências respectivamente. Outras que não entraram na nuvem de palavras, mas são variantes dessas expressões, foram as que exprimiram sentimentos da seguinte forma: "Que tal se a docência fosse uma flor que precisa ser cultivada? É vida e gera vida. Sua beleza pode ser

aproveitada e compartilhada.”; “Gosto de ser professor.”; “É um trabalho prazeroso”; “Sinto alegria em ver os alunos aprendendo”; “Minha maior alegria é ouvir que sou exemplo para eles.”; “Adoro lecionar!”; “Faço o que gosto em uma área que amo.” e “A docência é algo feito por prazer”.

A palavra ‘processo’ foi empregada numa perspectiva mais crítica e atribuída à docência como uma formação processual, da seguinte maneira: “Ser professor é um processo.”; “Estamos em construção.” e “Estamos sempre em transformação, tentando nos superar e a provocar o interesse nos alunos”.

O termo ‘cachaça’ apareceu 20 vezes nos comentários, devido à provocação feita em um dos depoimentos de um dos professores aposentados convidados para o evento *Sucesso do ofício*. Houve concordâncias, como no comentário de um participante que atribuiu à docência o vício como o da cachaça, e que até tentou deixar, mas que foi vencido por ele. As opiniões contrárias associaram a comparação a algo negativo.

A ‘vocação’ foi atribuída inicialmente a uma postura otimista em relação à docência, porém alguns, numa postura mais crítica, manifestaram que ficaram incomodados com o termo e defenderam a docência como profissão, ao escrever os seguintes comentários: “Incomoda-me o discurso da docência enquanto vocação, ou algo do gênero” e “A docência é uma profissão que deve ser tratada e valorizada como tal”.

A postura pessimista foi identificada em poucas mensagens que reclamaram da falta de tempo ou do excesso de tempo gasto com o trabalho de madrugada e no domingo, o pouco retorno financeiro, a necessidade de buscar alternativas para aumentar os ganhos e a falta de reconhecimento do MEC pela produção acadêmica. Houve a queixa de que a valorização do docente é mediada mais pela quantidade de publicações do que pelo seu trabalho em contribuir para a criação e fortalecimento de pensamentos.

Os comentários dos professores participantes do *Percurso Formativo* foram tratados por meio do *software Qualiquantsoft* para obtenção do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre (2000). A síntese representativa dos vários discursos, tendo como categoria as expressões-chave ‘docência’, ‘aluno’ e ‘vida’, resultou no seguinte DSC, que

representa o que é ser professor universitário para esses professores, participantes da primeira oferta do *Percurso Formativo*:

É APRENDER A CADA AULA. É TRABALHAR DE MADRUGADA. REALIZAR-SE PESSOAL E PROFISSIONALMENTE QUANDO O ALUNO RECONHECE O NOSSO TRABALHO. É SENTIR-SE FELIZ POR TER INFLUENCIADO O ALUNO NAS SUAS ESCOLHAS. VER OS ALUNOS ENVOLVIDOS E COM OLHOS BRILHANDO E SER EXEMPLO PARA ELES. FEEDBACKS DOS ALUNOS. OS ALUNOS SÃO OUTROS, ESTÃO MENOS COMPROMETIDOS COM A APRENDIZAGEM. TEMOS QUE EVOLUIR. TEMPOS MUDARAM. SER PROFESSOR É UM PROCESSO ESTREITAMENTE LIGADO À MINHA VIDA. TRANSFORMAR A VIDA DOS ALUNOS E SER TRANSFORMADO NESSE PROCESSO. RELACIONAR, TROCAR EXPERIÊNCIAS, ENSINAR E APRENDER AO MESMO TEMPO. TER PAIXÃO PELO QUE ENSINA. LER, APRENDER, EXPERIMENTAR, CRIAR NOVOS JEITOS DE APRENDER APRENDENDO. BUSCAR NOVOS CAMINHOS E JEITOS DE SER PROFESSOR. DESCOBRIR E APRENDER NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO. TER VOCAÇÃO. DOCÊNCIA É UMA PROFISSÃO. UM SONHO DOURADO. SER APAIXONADO PELO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO E PELAS OPORTUNIDADES QUE A CARREIRA ACADÊMICA PROPORCIONA. TRABALHAR COM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. ENSINAR É UMA CACHAÇA, POIS VICIA. OFÍCIO TÃO DIFÍCIL. ESTAMOS EM CONSTRUÇÃO. TAREFA DE TRABALHAR COM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. MEDIDA PELA QUANTIDADE DO QUE PUBLICA, MAIS DO QUE PELO TRABALHO. PUBLICAR, LECIONAR TEORIA E PRÁTICA E AINDA PARTICIPAR DA GESTÃO. CONDIÇÕES DE TRABALHO SÃO ACIMA DA MÉDIA. TRABALHAR COM O QUE GOSTO. SITUAÇÃO PRIVILEGIADA PROFISSIONALMENTE. INFLUÊNCIA DE UM DETERMINADO PROFESSOR. NÃO PERDER AS ESPERANÇAS. VONTADE DE AJUDAR O NOSSO SEMELHANTE. SUPERAR BARREIRAS EM PROL DA MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA DA POPULAÇÃO (DSC1).

Alguns termos presentes nesse DSC fizeram parte dos depoimentos dos professores aposentados como 'paixão', 'processo', 'alegria', 'prazer', entre outros. É possível acreditar que o otimismo dos palestrantes, transmitido nos relatos das lembranças trazidas por eles, foi contagiante e inspirador para os professores ativos durante sua participação no fórum inicial do *Percurso Formativo*. Como declarado pelos professores e descrito anteriormente, a busca por acertar nas escolhas metodológicas e de inovar em suas práticas para enfrentar os desafios da carreira acadêmica fez parte das expectativas expostas por eles ao se inscreverem no referido programa. Nesse sentido, o objetivo de convidar os professores aposentados para proferir sobre suas experiências foi contemplado, principalmente ao se considerar que muitos participantes eram iniciantes na carreira docente e tiveram oportunidades de conhecer e refletir sobre as diversas faces da docência, como um processo de formação profissional, pessoal e institucional (NÓVOA, 1992, 2009).

7.3.2 Ser professor(a) universitário(a) segundo os professores aposentados participantes do evento *Sucessos do ofício*

Neste subtópico foram resgatadas as representações sobre a docência universitária, a partir dos depoimentos dos professores aposentados,³³ durante o evento *Sucesso do ofício*, nas aberturas do *Percurso Formativo* ocorridas no ano de 2010 e 2011. Tomou-se o conteúdo proferido pelos cinco palestrantes das duas ofertas (Três no primeiro e dois no segundo), devido à relevância dos depoimentos que foram transcritos, analisados e apresentados a seguir, na tentativa de melhor se compreender os modelos de docência praticados em diferentes tempos na UFMG.

O primeiro palestrante, professor Carlos Roberto Jamil Cury, graduado em Filosofia, dedicou-se aos estudos educacionais em todo o seu percurso na pós-graduação, em instituições nacionais e internacionais. Como docente, atuou na pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, no período de 1978 a 1999, além de ocupar cargos na administração e na direção dessa unidade. Prosseguiu como professor e pesquisador na PUC Minas, junto ao programa de pós-graduação. Foi dirigente da Capes e do Conselho Nacional de Educação, especialista em políticas públicas na área de Educação no Brasil, além de ter participado do processo de transição da antiga Lei de Diretrizes e Bases para a atual na condição de presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

O referido professor iniciou ao apontar a bandeira da UFMG exposta no palco do auditório da Reitoria e ler a expressão que nela se encontra: *incipit vita nova* (começa uma vida nova), como algo que fez sentido para aquele evento. Então se declarou, em nome também dos dois outros aposentados que compuseram a mesa do primeiro evento *Sucessos do ofício*, que não deixaram de ser professores e dos presentes no auditório, que começaram uma vida nova, desejoso de que as contribuições que trouxeram contribuíssem para a reflexão sobre a trajetória profissional encetada, na qual a docência ocupará

³³ Os professores aposentados que participaram do *Sucesso do ofício* foram identificados como *palestrantes* e o número correspondente à ordem em que foram mencionados no texto.

um lugar e um tempo precioso no estabelecimento do elo mais direto entre eles e os estudantes. Em sua opinião, o professor só é professor porque há estudantes. Só há instituição de ensino porque existe aluno. E isto é aplicável estritamente à instituição pública, por que o fundamento da instituição escolar pública não é o professor, é o aluno, e explicou:

Por que ele tem o direito de aprender, nós temos o dever de ensinar. E é esse o princípio da escola pública, exatamente o oposto da escola privada. A escola privada assim o é, porque ela diz que, por ser privada, por ser particular, ela também tem a liberdade de ensinar, mas a escola pública não. A escola pública se assenta no direito de aprender do estudante, seja ele da educação infantil, seja ele da pós-graduação, doutorado. Então, a função que vocês estão assumindo, é uma função que, na atual constituição federal, teve uma mudança significativa. As antigas constituições diziam de um capítulo do funcionário público, ou do funcionalismo público. Mudou a concepção. Mudou para serviço público. Mudou para servidor público. Aquele que serve o direito de aprender do estudante no âmbito, obviamente, falando institucionalmente, do MEC. Esse direito de aprender do aluno é que é a nossa responsabilidade maior. (Depoimento do professor Carlos Roberto Jamil Cury no evento *Sucessos do ofício*).

Esse palestrante chamou a atenção para a responsabilidade do professor universitário em formar futuros profissionais, pessoas que assumirão um posto na inserção profissional da vida cotidiana. Recordou que no início de sua carreira docente, vivenciou uma experiência única, que foi passar pelo ensino básico, implantado na UFMG após a Reforma Universitária de 1968, quando teve a oportunidade de aprender com os colegas de outras áreas do conhecimento. A concepção, o planejamento e a avaliação eram preparados juntos, e os professores se separavam de seus pares somente quando entravam na sala de aula. Para ele, o trabalho em equipe deve ser resgatado, pois a revolução do mundo contemporâneo e a decorrente interdisciplinaridade não concebem mais o professor fechado em seu compartimento. A atual legislação educacional diz que o projeto pedagógico é o símbolo da autonomia da instituição e esta não é constituída por uma pessoa, mas por um corpo docente. E defendeu que, “não entramos sozinhos na Música, na Engenharia, pois fazemos parte de um corpo de conhecimento e, portanto, essa interlocução entre as distintas áreas do conhecimento faz com que (o professor) saia de uma certa compartimentalização”.

A segunda palestrante, professora Yara Tupinambá Gordilho Santos, formou-se em Artes Plásticas e estudou no *Pratt Institute* de Nova Iorque. Foi professora e diretora da Escola de Belas Artes da UFMG, e também professora na Escola Guignard, em Belo Horizonte. Suas obras artísticas são conhecidas nacional e internacionalmente. Algumas estão expostas na UFMG, como o mural “Inconfidência Mineira”, elaborado entre 1968 e 1969, que se encontra no saguão da Reitoria dessa instituição, conforme mencionado em sua palestra.

A professora Yara Tupinambá iniciou seu depoimento com a distinção entre professores e mestres. Afirma que teve mestres: professor é aquele que transmite conhecimento técnico e teórico; o mestre transmite, além do conhecimento, inserção na vida. De sua trajetória discente na universidade, durante a década de 1960, recordou de um dos seus mestres, que venceu todas as barreiras materiais para dar suas aulas e afirmou que: “Generosamente ele havia humanamente se distribuído a todos nós, estudantes”. Recordou, também, de dois outros mestres que, segundo ela, perceberam muito bem que, além de professores, tinham que se dar como pessoas humanas. Para ela o professor, “aquele que tem contato direto com o aluno, é quem vai formar o aluno e, mais do que formar o conhecedor, formará o cidadão e o inserirá na vida. Essa é que é a função do professor”. Percebe-se que há uma convergência entre o ponto de vista dessa palestrante com o do anterior, no que se refere ao papel humanístico do professor, que não se restringe ao ensino técnico e teórico.

A terceira palestrante desse evento, a professora Beatriz Alvarenga Álvares, foi a primeira mulher a formar-se em Engenharia Civil pela Universidade de Minas Gerais, exerceu a docência na UFMG com dedicação ao ensino de Física e, depois de aposentar-se, tornou-se professora emérita desta instituição. Desenvolve ainda um trabalho voluntário que consiste em receber em seu escritório alunos, professores e curiosos interessados em aprender os fenômenos da natureza. Publicou em parceria com o professor Antônio Máximo, o livro *Curso de Física*, considerado uma obra fundamental no ensino dessa ciência.

A palestrante deu o testemunho de como o conteúdo de sua área de

conhecimento fez parte de sua vida e de como o 'ser professor' permaneceu em sua prática cotidiana, mesmo depois de aposentada. Assim sendo, comparou a docência com o vício da cachaça e se declarou apaixonado pelo que faz. Relatou que, ao atender professores da educação básica em seu escritório, busca trabalhar o gosto pelo ensino e o jeito de aproximar o conhecimento da vida dos alunos, para que compreendam e não apenas decorem fórmulas. Além disso, para mostrar aos professores as possibilidades de ampliar um pouco o conhecimento exclusivo do livro texto, que geralmente é muito árido. Defendeu também que o ensino deve ser mudado não só no Brasil, pois outros países também cometem os mesmos erros em relação ao ensino, e demonstrou-se esperançoso ao afirmar que o mundo todo está em processo de mudança.

A partir desses três relatos, destacam-se os elementos que transmitem otimismo e esperança, que aliam o lado profissional ao humanístico do ensino. Foi possível perceber também como o 'ser professor' passa a fazer parte da vida pessoal dos professores e o exercício da docência não se encerra com o término das funções docentes na universidade. O fórum descrito no subtópico anterior foi aberto depois desse evento e percebeu-se o quanto os depoimentos influenciaram os pontos de vista dos participantes, conferidos por meio das mensagens por eles postadas, que foram comentadas anteriormente e sintetizadas no DSC.

Durante o segundo evento, houve o depoimento de dois outros palestrantes. O primeiro, foi o da professora Maria Antonieta Pereira, doutora em Estudos Literários pela Faculdade de Letras da UFMG. Aposentou-se em 2007, mas prossegue com o desenvolvimento de ensino e de pesquisas em sua área, com dedicação ao ensino básico e superior, nos quais atuava antes de seu ingresso como docente na UFMG. Verificou-se que suas experiências anteriores influenciaram significativamente na forma de perceber as necessidades do aluno.

Assim como os outros dois palestrantes desse evento, a professor Maria Antonieta sugeriu que, antes de se entender o que é o professor universitário, deve-se refletir sobre o que significa aluno. Recordou a origem da palavra

aluno, derivada do latim, do verbo "alère", que significa fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar e criar. Outra ideia que ela desenvolveu foi a de rede, com a qual, somada à primeira, direciona o seu trabalho na UFMG. Usou a imagem do rizoma como algo que inspira a pensar, por exemplo, nas conexões necessárias, para que o professor consiga desenvolver a contento as suas tarefas educacionais. Relatou que trabalha com teorias de rede, presentes hoje nos campos mais avançados da ciência. Em suas práticas na universidade, declarou que passou a pensar na educação como um hipertexto, que é uma teoria de rede. A partir daí, considera o processo de ensino-aprendizagem, como "um processo que tem que ser nutrido o tempo todo e o aluno não é apenas aquele que precisa receber o leite materno, o leite do saber. Mas ele é também aquele que provoca esse leite". Sendo assim, não considera o aluno como uma figura passiva, pois é por causa dele que toda essa instituição chamada universidade é construída e mantida. Daí, para ela o processo de ensino-aprendizagem é extremamente delicado e de grande potência e o local por excelência em que ele ocorre é na universidade. Embora o conhecimento esteja disseminado na sociedade como um todo, é no seio da universidade que se trabalha constantemente com a formação de docentes e pesquisadores. Em suas palavras, a universidade "cria condições para que essas pesquisas educacionais se expandam pela humanidade. Acho que ela não é o único, mas é o lugar em que, por excelência, a sociedade organiza seu pensamento, seu fazer e formas mais avançadas de viver".

O último palestrante, o professor Paulo Roberto Saturnino Figueiredo, sociólogo e pós-graduado em Comunicação Social, exerceu a docência na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFMG, ao mesmo tempo em que exercia atividades administrativas, como diretor dessa mesma unidade, até aposentar-se em meados da década de 1990.

Ele declarou que a fonte da juventude que o alimentava era o relacionamento constante com os alunos, "o renascer que se vive com cada turma, com cada grupo, com cada olho brilhante, com cada curiosidade, com cada pessoa". Tendo entrado na UFMG em 1969, como aluno, declarou que a universidade passou a ser a vida dele, onde passou grande parte de sua

existência, como estagiário, monitor, e dando aulas em um grupo, ainda como estudante, o que avaliou como uma iniciativa inovadora e exótica daquela época. Fez parte de um grupo que tomava iniciativa, discutia a questão da docência e que “era vivida por muitos de forma individual, heróica, pessoal”.

Como profissional, avaliou que teve uma vida na universidade muito ativa e ocupou-se durante 14 anos com a questão da administração em atividades diversas, porém sem parar de dar aula. Falou da saudade que sente, não do poder, nem do cotidiano, mas dos alunos, principalmente da relação com os alunos, como descrito em suas palavras: “Eu acho que isso vem de uma vocação, de um desejo, de uma integração, É uma disponibilidade que a gente passa a ter para o outro”. Declarou que, com a utilização da *internet* tem recebido a recompensa de estar se reencontrando progressivamente a cada dia com mais alunos, que lhe mandam projetos, pedem sua opinião, o que lhe faz sentir que a docência valeu à pena e lhe dá um sentimento de sucesso. Isso permitiu conferir que a relação com os alunos não se esgotou, mesmo tendo parado de atuar a dez anos.

Assim como nos depoimentos das entrevistas tratadas anteriormente, esse palestrante afirmou que a sua atuação docente foi espelhada, em parte, nos seus antigos mestres, descritos por ele como “individualistas, heróicos, humanistas, que chegavam e davam suas aulas fantásticas”. Recordou de um professor em especial que, segundo ele, “era um erudito, um livre pensador”, que se destacou pela criatividade com que organizava suas aulas, a partir de algo como um quadro de Leonardo Da Vinci para se trabalhar a ideia de perspectiva do pensamento político.

Esse palestrante apresentou o perfil dos professores na universidade, da década de 1970, da seguinte forma:

Boa parte dos professores vinha de instâncias diversas da sociedade e de outras práticas, e eles usavam uma parte do seu tempo dando aula. Um era advogado, jornalista, e traziam essa prática, falavam ao mundo de sua prática, muitos eram livres pensadores, e possuíam uma erudição que hoje não existe naquela forma. Na Medicina havia os grandes médicos que iam lá e davam um, dois, três cursos, os advogados também largavam o Fórum um tempo, a profissionalização era muito grande na universidade. (Depoimento

professor Paulo Roberto Saturnino Figueiredo no evento Sucessos do ofício).

Afirmou, então, que a sua formação foi espelhada em parte nessa geração, nesses grandes mestres e em parte no desejo que fazia realizar uma psicologia social, por meio de um grupo estruturado, tentando novos processos pedagógicos, nova relação com os alunos. Porém, segundo ele, na condição de diretor, vivenciou o ‘atropelamento’ dessa geração por novos valores, posturas e exigências que surgiram com o tempo, como a profissionalização da universidade. Na sua análise, essa transformação foi cruel e, ao mesmo tempo, necessária, pois na universidade não havia reflexão e nem preparação para se fazer essa transição. Muitos daqueles personagens não conseguiram, simplesmente, suportar aquela realidade, a perda do lugar que eles ocupavam, com a chegada à universidade de novos personagens, mais jovens, titulados, surgidos de concursos mais universalizados, democráticos. Conforme o professor Paulo Saturnino, esses jovens se candidatavam segundo os critérios dos editais e iniciavam a docência universitária sem ter vivência profissional, sem preparo para o ensino, porém mais aptos para receber financiamentos, para responder a ‘n’ questionários vindos das agências. Para ele, “a convivência com a nova geração de professores titulados introduziu uma variável extremamente dolorosa e que dificultou muito essas relações”. Para o palestrante, essa geração era formada por alunos que saíram da graduação e foram direto para a pós-graduação, fizeram mestrado e doutorado, entraram numa realidade com a qual nunca tinham convivido, e, muitas vezes, “alcançavam um *status* e cargos na estrutura política da universidade muito mais altos do que quem ali estava”. Assim, considera que tudo isso fez com que progressivamente o ensino de graduação deixasse de ser o alvo central e passasse a ocupar um lugar menos nobre e secundário.

Ao avaliar o momento de implantação da Reforma de 1968, no meio de uma ditadura militar, o palestrante descreveu a criação do ciclo básico, como “uma perspectiva avançadíssima, que foi de se trazer uma formação humanista, crítica, sólida, ao se possibilitar para as jovens gerações de alunos

de diversas áreas, uma postura crítica diante da realidade da época”. Conforme afirmou, com as conjunturas políticas departamentais implantadas, o ensino das disciplinas básicas “passou por certa crise, que se aprofundou e se tornou algo extremamente problemático”. Foram contratados professores com perfis específicos, mas muitos desses, conforme o palestrante, dentro da estrutura departamental, “se encaminharam para as tentações de disputar cargos e financiamentos de pesquisas”. Com isso, o ciclo básico passou a ser designado aos professores “encostados e problemáticos, com os quais os departamentos não sabiam o que fazer”. Então, segundo afirmou, “o aluno novato passou a ser recebido por professores que usavam mal os recursos didáticos e, em muitos casos, nem davam aulas”. Assim, analisa o palestrante que “isso conviveu também com a derrocada daquela geração de professores ‘ilustrados’, que não cabiam mais no projeto de universidade que se instalara, sem profissionalização de professores, sem projetos de ensino”. Segundo ele, aqueles docentes tinham apenas uma ideia geral do curso e baseavam suas disciplinas naquilo que tinham vontade, ou se sentiam aptos, e cabia aos alunos a tarefa “de tentar juntar os cacos, e tirar daquilo algo que pudesse ser uma formação”. Consoante sua análise, tudo isso gerou crises e progressivos desinteresses dos alunos.

O professor Paulo Saturnino declarou também que “viveu como professor e administrador – uma fronteira muito tênue entre uma coisa que é indisciplina e uma coisa que é a liberdade de cátedra”. Para ele, “as pessoas usavam a sua própria indisciplina, a qualquer resquício de um projeto denso coletivo, em nome da liberdade de ensino, da liberdade de cátedra”.

Em meio às mudanças ocorridas na universidade, durante a ditadura militar, o palestrante mencionou outras ocorridas em várias instâncias da sociedade. Como exemplo, citou a pesquisa, que passou a ser feita nas empresas e a extensão, que era específica da universidade, encontrou também suas variantes na sociedade, em ONGs. Mas defendeu que o ensino não encontrou e nem vai encontrar na sociedade esse espaço que se dá na universidade. Porque, segundo ele, as empresas não dão ensino, dão treinamento, a partir de um pragmatismo, de objetivos imediatos, para executar

tarefas imediatas, segundo regras, sem espaço para reflexão. “Porque isso pra empresa é antieconômico. E a universidade tem que ser, por definição, antieconômica, ela não pode trabalhar com a economia que a sociedade ou a empresa ou outras instâncias colocam para ela, apesar da cobrança de sempre”. Para ele, a universidade tem que ser o lugar da polêmica, da diversidade.

Quanto à atuação do professor universitário, o palestrante deixou sugestões relevantes, como descritas a seguir:

Quanta energia se perde pela pouca consideração da dimensão teatral da atividade docente. A atividade docente é uma atividade teatral, não é uma atividade natural. Não é como a relação com uma criança que mama, que é natural. É uma atividade cultural, montada. Do mesmo jeito que um ator tem que aprender a atrair a sua plateia, e que não adianta só ter o cenário, pois esse relacionamento passa pela questão da comunicação dada à ação. Isso dentro da universidade soava um pouco exótico. Falar dessa dimensão teatral é fundamental, do relacionamento com o outro e que dessa relação pra ter um conhecimento, tem que conhecer as regras. Porque se eu faço uma pequena pausa, eu desperto a curiosidade, as pessoas ficam atentas. Se essa pausa fica muito longa, as pessoas ficam inquietas, se eu estico um pouco mais, elas levantam e vão embora. São ritmos. Ninguém tem que ser um ator. As pessoas, em princípio, deveriam ter uma vocação, um desejo pela docência e um respeito por essa atividade e saber que está convivendo em um cenário específico, socialmente construído, onde o professor é um ator insubstituível naquela arte. (Depoimento professor Paulo Roberto Saturnino Figueiredo no evento Sucessos do ofício).

O palestrante concluiu que, ao se considerar a relação docente como não natural, ela tem que ser construída e reconstruída, numa sequência tensa e permanente, porque os atores-professores mudam, vêm de um mundo diferente, da mesma forma que os atores-alunos que vêm também de momentos históricos diferentes, diante de informações diferentes, e cabe aos professores, estar, de alguma forma, prontos para fazer desse encontro, algo produtivo e merecedor de “reflexão tão aguda quanto os próprios conteúdos que vão ser dados”. Diante disso, a docência foi retratada por ele da seguinte forma:

A docência exige, de alguma forma, vocação, talento e dedicação. É sempre mais que uma arte intuitiva, ela não é só uma arte intuitiva e nunca pode se esgotar numa transmissão mecânica de saber. Ela

sempre se dará num quadro de valores educacionais relevantes numa sociedade que deve respeitá-los e/ou revolucioná-los. O que eu quero dizer com isso? O professor tem que saber qual o lugar que ocupa naquilo que é o processo de educação. Que lugar ocupa num grande painel daquilo que é o processo de educação no tempo. Quem sou eu, o que é a universidade, quem ela recebe? Quem são esses alunos? De onde eles vêm, como eles veem? A docência é o eixo central do processo educacional formal. A sala de aula é o lugar do conhecimento compartilhado e insubstituível. O professor carrega consigo, queira ou não, saiba ou não, sua história de vida e sua visão de mundo. Isso sempre vai com ele para dentro da sala de aula e vai pra relação. Ele não pode e nem deve perder as dimensões ética e política do ato docente. Porque ele chega ali com sua visão do mundo. Ele não deve falsificá-la, ele vai expô-la. Ele é aquela presença, ele tem que ter consciência do seu próprio lugar, da sua própria visão de mundo, dos seus próprios valores, para ele poder relacionar. Por fim uma questão que parece atravessar todos os planos dos processos educacionais atuais: o temor ao exercício da autoridade. Isso eu acho extremamente grave. Porque o mestre pode e deve ser um bom companheiro. Mas ele não é e não será nessa relação um igual. Muitas vezes ele tenta dissolver até por insegurança. Mas ele não é. Não adianta. Ele não poderá ser, porque estará como que recusando a autoridade que é inerente à sua posição. (Depoimento do professor Paulo Roberto Saturnino Figueiredo no evento Sucessos do ofício)

A imagem do docente representado por esse professor traz elementos que coincidem com o DSC dos professores participantes do *Percurso Formativo* e avança no sentido profissional desse sujeito que, além de vocação, talento e dedicação, deve ter a capacidade de refletir sobre suas ações e assumir o papel central do processo educativo. Seu ponto de vista vai ao encontro dos valores da reflexão sobre as experiências apresentadas por outros depoimentos, como os dos professores veteranos que foram entrevistados, fazendo jus ao nome do evento *Sucessos do ofício*.

7.3.3 Depoimentos dos professores efetivos que participaram do processo de adesão e implantação do Reuni na UFMG

No quarto capítulo foi tratada a implantação do Reuni. Entretanto, também foram realizadas cinco entrevistas com professores envolvidos nesse processo. Os professores entrevistados³⁴ responderam, além das questões

³⁴ Cinco professores foram entrevistados sobre a adesão e implantação ao Reuni. Porém, o

referentes ao Reuni, a seguinte pergunta: 'O que é ser professor(a) universitário(a)?'. As respostas foram gravadas, transcritas, os conteúdos analisados e apresentados a seguir. Não foram utilizados recursos tecnológicos como os *softwares* aplicados anteriormente, devido ao pequeno número de entrevistados e às peculiaridades das respostas.

O primeiro entrevistado³⁵ ressaltou a influência recebida dos seus professores, durante a graduação cursada no final da década de 1960, para a sua atuação docente. Uma especial lembrança de um 'bom professor' foi marcada pela maneira como ele se relacionava com os alunos, proporcionando apoio e estímulo, e pela disponibilidade e dedicação, conferidas pelo tempo que diariamente permanecia na faculdade, ao contrário da maioria dos professores, conforme avalia. Não fez distinção entre os professores daquela época e os de hoje quanto à forma de ser e atuar. Segundo o entrevistado, em qualquer tempo, "há professor que pouco se incomoda com o quê ou para quê está em sala de aula"; alguns têm por princípio que "o aluno nunca vai chegar aos seus pés", e outros, são considerados por ele como bons professores, por serem pessoas comprometidas, exigentes e preocupadas com a formação profissional de seus alunos. Na opinião do entrevistado, há pessoas que têm certo compromisso ou descompromisso por causa do interesse próprio, menor ou maior, por aquilo que eles mesmos estão a fazer, e explicou:

Se no caso, ao ocupar um cargo público numa instituição federal representar apenas uma oportunidade de acesso a outras instituições por causa da grife, a sala de aula torna-se uma coisa menor. Em outro caso, são pessoas que desempenham todas as atividades com o mesmo grau de compromisso e de responsabilidade. A diferença era que na década de 60 os professores eram um pouco mais formais, alguns iam dar aula de terno. Hoje, as coisas são mais largadas, às vezes, é difícil saber quem é o professor e quem é o aluno, mas nem melhor nem pior, apenas diferentes. (Depoimento do professor entrevistado 1)

primeiro esclareceu que participou apenas da reunião inicial da equipe de discussão da proposta do Reuni e informou os nomes de alguns professores que fizeram parte da equipe. Os cinco responderam a pergunta 'O que é ser professor(a) universitário(a)?'

³⁵ As informações foram atribuídas aos entrevistados e enumeradas pela ordem de ocorrência das entrevistas, a fim de ocultar as identidades.

O segundo entrevistado avaliou que ser professor universitário talvez seja uma das profissões mais complexas que exista, tendo em vista o que o professor pode fazer, o tipo de identidade que pode assumir. Assim, cabe ao professor universitário perguntar a si mesmo se o que está a fazer deve ser mesmo o que faz. Ser professor universitário, para ele se confunde com o que a universidade é. Assim sendo, o professor deve procurar a resposta para o que a universidade vem a ser e o que é o ser estudante. Assim, o entrevistado considera que nem todos os professores deveriam fazer pesquisa e se tornar o grande nome da sua área de conhecimento, mas somente os que considerarem a pesquisa como o aspecto central da atividade universitária e se identificarem com o papel de pesquisador. Da mesma forma, nem todos os professores devem estar inteiramente disponíveis aos seus alunos de graduação todo o tempo, mas somente os que considerarem que este aspecto é relevante. Para ele, essa diversidade de situações conflitantes, muitas vezes não sem atritos, não sem polêmicas, compõe esta multiplicidade de questões. Segundo ele, “quem não representa o professor universitário propriamente dito seria aquele que vem burocraticamente dar suas aulas e pronto”.

O terceiro entrevistado ponderou que, no contexto atual da realidade brasileira, o professor foi se constituindo pelo gosto de trabalhar com o aluno, ou seja, por características mais subjetivas. Considerou como precária a dimensão mais profissional do ser docente do ensino superior, principalmente na rede pública. O processo de expansão proposto pelo Reuni exige desse professor mais profissionalismo, uma atuação docente mais objetiva. Tornou-se necessário avaliar as próprias propostas de ensino e se repensar o modelo de ensino superior adotado ao longo dos tempos. O entrevistado avaliou que a universidade, nos últimos tempos, passou por períodos de desnível entre a pesquisa e o ensino, com mais rigor e critérios de avaliação para a pesquisa e pouca exigência para o ensino, que seguiu as características de cada professor. Para ele, não é possível para o ensino superior, no estágio que está hoje, prosseguir assim, pois se tornou necessário um investimento na formação desse profissional, para se ter clareza e consciência de se ocupar uma vaga de docência de ensino superior, como um lugar de valor, que a sua atuação tem

um impacto muito grande na formação dos alunos. Essa consciência, muitas vezes, se perde no meio de modelos de docência adotados de forma subjetiva, que permitem ao professor não ter clareza do papel que desempenha para seus alunos.

O investimento na formação docente, segundo esse entrevistado, tornou-se essencial para se pensar a formação profissional e as propostas de ensino e se recuperar tanto o valor do papel do professor, como o do lugar institucional que ele ocupa, e que pode resultar na busca do equilíbrio entre o ensino e a pesquisa. Para ele, não basta só usar a tecnologia e elaborar um bom plano de ensino, mas resgatar a consciência de que o professor tem uma centralidade no seu fazer profissional.

Numa postura filosófica, ao ser interrogado sobre o que é ser professor universitário, o quarto entrevistado fez a seguinte ponderação:

A universidade é uma confiança que move a razão humana. A universidade é uma instituição que significa que nós temos alguma coisa mais além da violência para construir a nossa vida e a sociedade. Uma oportunidade para criar sociedades mais justas, mais desenvolvidas, mais humanas, com base em tudo aquilo que aproxima a todos nós que somos humanos que é a racionalidade, a razão aberta, com chances de ser revisada, uma razão que não cessa de argumentar, porque, se a razão cessar de argumentar e a universidade sair de cena, o que teremos serão instituições que irão contar com o poder político ou com a violência. (Depoimento do professor entrevistado 4).

Assim sendo, segundo ele, o professor é o sujeito encarregado de receber e de transmitir valores condizentes com a confiança no futuro e a crença no papel da educação, de um modo geral, para fazer pessoas melhores. Sem fazer distinção entre o professor da educação superior e de outros níveis de ensino, esse entrevistado considerou que todos têm a mesma missão, ou seja, “mostrar que o conhecimento amplo, alargado, idealizado, transformado, é uma fonte de humanização”. Para ele, todos devem tentar sempre atingir esse professor ideal, e cada um atinge isso com muita variação, às vezes mais, às vezes menos, como avaliado pelo primeiro entrevistado. De forma semelhante ao segundo entrevistado, ele defendeu que a compreensão do que é a universidade, fornece os recursos para compreender o que é ser um

professor. Aproximando-se ainda do segundo depoimento, ele afirmou que todos entendem bem o que é ser um pesquisador, mas não compreendem o que é ser um professor. Se têm dificuldade em compreender o que é ser um professor, têm dificuldade de ser um bom professor, de formar bons professores, e concluiu: “Falta uma clareza com relação ao papel humano e humanizante do professor. Vale à pena conversar sempre sobre isto: quais são os ideais que estão por trás desta profissão e do conhecimento?”.

O último entrevistado trouxe elementos que o aproxima dos dois primeiros ao afirmar que “o professor universitário tem que ser uma pessoa que gosta de ensinar”. Alegou ainda que ensinar não é postar-se na frente dos alunos e falar exageradamente, mas é gostar de se relacionar com as pessoas que, em tese, têm menos conhecimento de determinada teoria e de sua prática, e, ao mesmo tempo, aprender com elas. Para ele, o professor universitário tem uma peculiaridade que o distingue do professor da educação básica, pois além do ensino, pratica a pesquisa e a extensão, como novas formas de se relacionar com a sociedade.

Convergindo para as opiniões apresentadas nas entrevistas anteriores, esse entrevistado percebeu mudanças que distinguem os professores do seu tempo da graduação, na década de 1970, dos seus contemporâneos da docência nas décadas de 1980 e 1990, e dos professores de hoje. Os primeiros possuíam ampla prática profissional e praticamente nenhuma experiência com pesquisa. Saíam do consultório ou do escritório para dar aulas, com dedicação de 20 ou 40 horas para o ensino. A partir de sua entrada como docente, na década de 1980, houve uma mudança significativa, pois era incentivada a entrada de professores com dedicação exclusiva, para realizar atividades de pesquisa e para tornar atraente a carreira do professor na universidade, pois era uma época em que isso estava em baixa. O papel de professor universitário passou a ser ocupado por pessoas com pouca prática profissional, que se titulavam, paralelamente ao exercício da docência, mas na opinião do entrevistado, nem sempre se qualificavam para exercer a atividade de ensino.

Desde que a universidade passou a selecionar docentes pela titulação,

começou a receber pesquisadores e não professores. Essa foi a diferença marcante entre os docentes de diferentes épocas constatadas na prática e confirmada pelos entrevistados. Há de se encontrar uma forma de valorizar o professor por meio do ensino que pratica, afirma o último entrevistado. A questão da valorização do professor pela CAPES, com maior exigência para pesquisa e publicação, deixou o ensino de graduação em segundo plano na universidade. O professor perdeu o pilar essencial de sua existência, que é o ensino de graduação. Esse entrevistado avaliou ainda que as políticas universitárias atuais beneficiarão o professor que gosta e que quer assumir mais aulas, pois a expansão e a reestruturação universitária propostas pelo MEC são favoráveis à valorização do ensino de graduação e caminharão para o equilíbrio entre pesquisa, extensão e ensino. Sua opinião veio ao encontro da do terceiro entrevistado ao declarar: “Eu posso ser mais pesquisador, menos professor, mas tem que ter outro que seja mais professor e menos pesquisador, pra poder se dedicar ao ensino. Não acho que todo mundo deva se dedicar a tudo”. Ele ponderou que em determinadas áreas do conhecimento, como na área da Saúde, o equilíbrio entre o ensino e a pesquisa é mais viável, pois possuem projetos extensionistas. A extensão favorece o ensino e a pesquisa na medida em que permite o contato com a realidade e amplia a relação entre a teoria e a prática.

Embora na opinião do primeiro entrevistado não haja mudanças na forma de ‘ser professor universitário’ quanto à postura e aos compromissos assumidos com maior ou menor intensidade, houve modificações na forma de ensinar, condizentes com as políticas universitárias adotadas após a Reforma de 1968 e os modelos universitários que influenciaram essa Reforma. Distinguiram-se três modelos de docência universitária, como definido pelo último entrevistado: o primeiro, referente aos professores com muita prática profissional, que davam aulas além de exercer a profissão, e se tornaram referência para os graduandos, pois possuíam domínio de sua área profissional; o segundo modelo refere-se ao professor com dedicação exclusiva, que passou a dividir seu trabalho em ensino, pesquisa e extensão, enquanto investia em sua formação durante a sua atuação na universidade; o

terceiro modelo trata-se do professor que entra hoje na universidade com a titulação de doutorado, mas sem a formação necessária para dar aula, sem nenhuma ou pouca experiência profissional, adquirida no mercado de trabalho somente enquanto se titulava ou que tenha trocado um emprego pela bolsa de pesquisa e se dedicado somente a ela.

8 O CURSO FORMAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES DOS MESTRANDOS E DOCTORANDOS SOBRE O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Este capítulo trata do estudo do *Curso Formação em Docência no Ensino Superior* ofertado pelo Giz/Prograd para os mestrandos e doutorandos de todas as áreas do conhecimento da UFMG, como uma formação inicial para a docência na universidade, especialmente para a preparação dos bolsistas CAPES/Reuni³⁶ que compõem as equipes didáticas, como previsto na proposta do Reuni e apresentado no sexto capítulo. No primeiro subtópico são apresentadas a programação do *Curso*, a forma de organização de acompanhamento e as impressões iniciais sobre a docência, por meio do Grupo Focal I; no segundo, explana-se sobre as medidas avaliativas adotadas para verificar as contribuições do *Curso* para a formação e atuação dos pós-graduandos nas atividades de ensino, a partir dos dados colhidos por meio do Grupo Focal II e de um questionário *online* com questões abertas e fechadas. Nos grupos focais realizados, foram verificadas as representações sociais dos participantes sobre 'ser professor(a) universitário(a)' e 'ser estudante universitário(a)', no atual contexto de expansão e reestruturação da universidade e do uso das tecnologias computacionais no ensino e na aprendizagem.

8.1 O Curso Formação em Docência do Ensino Superior

A oferta do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, de caráter informal, ocorreu semestralmente, no formato semipresencial, desde 2008, com

³⁶ Bolsistas dos programas de pós-graduação com dedicação de, no máximo, oito horas de dedicação nas atividades de ensino da graduação, conforme previsto pela proposta do Reuni.

carga horária total de 60 horas, sendo 40 a distância e 20 presenciais, distribuídas nos intervalos entre os cinco encontros presenciais, conforme o seguinte diagrama:

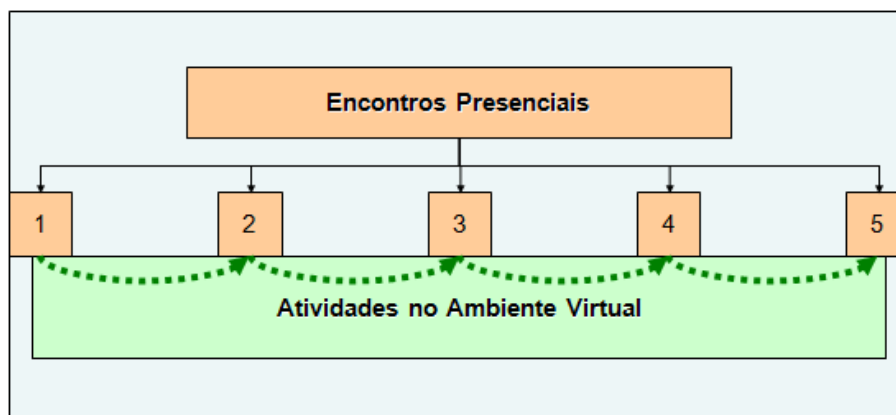


Figura 4 - Diagrama estrutural, 2010³⁷.

Assim, os estudantes tiveram, em média, 10 horas semanais de estudo e participação nas atividades *online* entre os cinco encontros presenciais, com quatro horas de duração em cada um. As atividades *online* foram desenvolvidas na plataforma *Moodle*.

O *Curso* foi oferecido para alunos de pós-graduação das diversas áreas de conhecimento da UFMG. Para este estudo, foram consideradas as ofertas ocorridas a partir do segundo semestre de 2008 até o segundo de 2011. As turmas dos dois últimos anos desse período foram formadas preferencialmente com pós-graduandos que são bolsistas do GIZ, através das bolsas CAPES/REUNI. Esse critério deve-se ao fato de que o contrato desses bolsistas prevê o desenvolvimento de atividades de ensino realizadas por eles no ensino de graduação, para compor as equipes didáticas, juntamente com os professores efetivos que orientam tais práticas, e a participação em atividades formativas para este fim, como consta na proposta da UFMG para adesão ao Reuni.

Durante o primeiro semestre de 2008, foi organizada a equipe de

³⁷ Diagrama estrutural elaborado por Zulmira Medeiros, integrante da Equipe de Formação do GIZ/PROGRAD/UFMG, utilizado na apresentação do curso Formação em Docência do Ensino Superior, durante a Aula Inaugural do Curso.

formação do Giz, inicialmente constituída pela professora coordenadora do então *Núcleo de Tecnologias e Metodologias*, uma pedagoga contratada e três bolsistas, sendo um mestrando e duas doutorandas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – FaE. A equipe se reunia periodicamente para planejar o *Curso*, selecionar as referências básicas e complementares e para os estudos das mesmas. Para tanto, fez-se necessária a assessoria de uma das professoras da Disciplina Didática de Ensino Superior do Programa referido anteriormente, ou seja, a professora Maria de Lourdes Rocha de Lima que, durante quatro décadas, ministrou essa disciplina, criada a partir da Reforma Universitária de 1968, para alunos dos diversos programas de pós-graduação da UFMG, juntamente com outras docentes que compõe o Setor de Didática daquela Faculdade.

No segundo semestre de 2008 foi feita a oferta do *Curso* para a Turma Piloto composta por mestrandos e doutorandos da Escola de Engenharia. A composição dessa Turma deve-se aos contatos anteriores da Escola de Engenharia com a coordenação do *Núcleo*, para apoio na implantação do Curso Engenharia Ambiental e pela abertura apresentada por aquela Unidade em sediar o *Curso* e iniciar com seus pós-graduandos. Assim, os encontros presenciais da Turma Piloto ocorreram na Escola de Engenharia, sediada na região central de Belo Horizonte, antes de sua transferência para as novas instalações no *Campus Pampulha*, ocorrida no ano seguinte.

A partir da Turma Piloto foram formadas duas turmas por semestre, com 35 vagas em cada. A cada oferta foram enviadas mensagens através do correio eletrônico para todas as coordenações dos cursos de pós-graduação da UFMG, inclusive do Instituto de Ciências Agrárias, e para as listas de bolsistas CAPES/REUNI, com as devidas orientações e a ficha de inscrição. As fichas foram preenchidas pelos interessados e encaminhadas para a equipe de formação do Giz por meio também de e-mails. Na incapacidade de atender a todos, os bolsistas foram selecionados em primeiro lugar e as demais vagas foram preenchidas por outros estudantes não contemplados pela bolsa. Em duas turmas houve a participação de dois professores recém-concursados, atendendo à solicitação dos mesmos. O *Curso* inicialmente foi pensado para

formar também os professores novatos, ao se considerar as vagas geradas pelo Reuni, porém os pós-graduandos foram atendidos prioritariamente, e a formação dos docentes ficou para o *Percurso Formativo*, como apresentado no capítulo anterior.

8.1.1 Conteúdo programático do Curso e organização das atividades presenciais e a distância

O *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* é composto pelo módulo introdutório denominado *Participação em EAD* e dos seguintes módulos temáticos: *Docência na Universidade; Concepções de Ensino e Aprendizagem; Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem*, organizados na plataforma Moodle, conforme a Figura 5.

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, the course title is "Formação em Docência do Ensino Superior". Below the title, there is a welcome message: "Olá! Sejam bem-vindos/as ao nosso curso de Formação Docente para o Ensino Superior. Esperamos construir juntos um espaço de aprendizagem colaborativa Sua participação é muito importante, sempre!".

The course is organized into six numbered sections:

- 1 Participação em EAD**: Includes a welcome message, a list of activities (e.g., "Ouçã 'Oração ao tempo'", "Leia o texto 'Administrar o tempo é planejar a vida'"), and a forum about time management.
- 2 Docência na Universidade**: Includes essential readings, complementary readings, photos from an inauguration, a pedagogical forum, and a memorial.
- 3 Ensino e Aprendizagem - Concepções**: Includes essential readings, complementary readings, orientation for a mutual support circle, a memorial, a pedagogical forum, a group work choice, a glossary, and a comparative table on conceptions of teaching and learning.
- 4 Planejamento do Ensino**: Includes essential readings, a course plan, a pedagogical forum, and lists of verbs for educational objectives.
- 5 Avaliação da Aprendizagem**: Includes essential readings, a memorial, a presentation on evaluation, a pedagogical forum, a presentation on the last presencial meeting, a course evaluation, and a presentation of conceptions of teaching and learning.
- 6 Midiateca TEXTOS**: A section for text resources.

The left sidebar contains navigation menus for "Participantes", "Atividades", "Administração", and "Minhas turmas".

Figura 5 - Organização do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* no ambiente Moodle.³⁸

O módulo introdutório teve como objetivo ambientar os participantes na plataforma *Moodle* e apresentar alguns elementos essenciais da Educação a Distância, como o gerenciamento do tempo e da aprendizagem. Os demais se propuseram discutir sobre os referidos assuntos, de forma reflexiva, a partir de

³⁸ Fonte: EAD-UFMG, 2011.

diferentes atividades realizadas no ambiente virtual e durante os encontros presenciais, de acordo com o Plano do Curso (ANEXO B).

O primeiro módulo temático objetivou proporcionar a reflexão sobre docência no ensino superior, a partir das experiências discentes e docentes daqueles que já se iniciaram nas atividades de ensino na universidade, e das representações que os participantes trazem sobre o professor ou a professora universitária, descritas e analisadas neste trabalho no subtópico correspondente; o módulo *Concepções de Ensino e Aprendizagem* visou discutir sobre os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as diferentes propostas de ensino e aprendizagem. Com os módulos *Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem* os objetivos foram explicitar e organizar as práticas de planejamento e avaliação no contexto do ensino superior e da sala de aula. O *Curso* possuiu ainda como tema transversal a relação entre tecnologia e educação, cuja discussão perpassa todos os módulos e foi realizada por meio dos tópicos iniciais dos fóruns denominados *Cafés Pedagógicos*.

Antes da aula inaugural de cada oferta do *Curso*, os participantes foram inseridos no ambiente *Moodle*, para a ambientação dos mesmos, e convidados a participar do *Fórum Apresentação* e do *Fórum Operacional*, juntamente com o módulo introdutório *Participação em EAD*. No primeiro fórum, os participantes foram convidados a se apresentar, escrever sobre o seu curso de origem e as expectativas em relação ao *Curso*; o segundo teve como objetivo tirar as dúvidas a respeito do uso das ferramentas do *Moodle* e das atividades ao longo do *Curso*. No módulo introdutório, com base no conteúdo do texto e do vídeo disponibilizados, os alunos foram convidados a participar do *Fórum sobre o Tempo*, que tratou das especificidades da EAD e da necessidade de organização do tempo para o acompanhamento das atividades.

Em cada módulo foram disponibilizados materiais digitalizados de referência sobre o tema correspondente, como textos essenciais, complementares e vídeos relacionados ao assunto. Todos esses recursos compuseram a Midiateca, organizada no último tópico do ambiente virtual do *Curso*, e cada um deles foram referendados nas atividades correspondentes.

As atividades, como fórum de discussão temática e as orientações para elaboração do memorial foram postados em todos os tópicos, com orientações correspondentes aos temas dos mesmos.

Outros recursos como o *Wiki – ferramenta* para elaboração de trabalhos coletivos e o glossário eletrônico foram utilizados para a elaboração de trabalhos em grupos, específicos para o estudo das concepções educacionais. À medida que foram elaborados, os trabalhos foram socializados para todos da turma, como um material de consulta, e previu a colaboração de todos para o entendimento do tema em estudo.

A elaboração do memorial reflexivo sobre as experiências discentes no ensino superior realizou-se por partes, ao longo do Curso, concomitantemente ao estudo do tema do módulo correspondente. O memorial foi uma forma de recuperar as vivências discentes e docentes dos estudantes e, a partir delas, propor a reflexão, à luz das contribuições dos textos teóricos propostos.

O fórum temático foi denominado de *Café Pedagógico* e enumerado de acordo com o Módulo (Módulo I, *Café Pedagógico 1* e assim sucessivamente). As orientações para o memorial³⁹ foram publicadas por partes, de acordo com o tema do módulo correspondente (Módulo 1: relato sobre as vivências educativas de um modo geral e, em especial, sobre como se deu a escolha profissional e a escolha pela docência, a depender do caso, foi disponibilizada orientação; Módulo 2: descrição de um ou uma professora marcante na graduação; Módulo 3: descrição de uma aula marcante na graduação e Módulo 4: relatos de experiências de avaliação durante o ensino superior). Para as demais atividades, foram postados arquivos com as orientações, como para a elaboração de cada parte do memorial.

Paralelamente à realização do Memorial, foi organizado o *Círculo de Apóio Mútuo*, como uma estratégia utilizada para promover a interação entre os participantes ao longo do *Curso*. O *Círculo* foi formado de acordo com a disposição alfabética dos nomes dos participantes, seguindo a ordem: os dois primeiros da lista leram e comentaram o memorial dos dois seguintes e, assim,

³⁹ Planejamento elaborado com orientações da professora Maria de Lourdes Rocha de Lima e baseado em seu trabalho (LIMA, 2006).

sucessivamente. Por meio do *Círculo*, cada participante acompanhou as atividades realizadas por um ou mais colegas, ao mesmo tempo que era acompanhado por outros. Através do *Círculo*, cada etapa do memorial foi lida e comentada por um ou mais colegas, além das professoras-tutoras⁴⁰, que enviaram mensagens individuais aos seus autores com os respectivos comentários.

O monitoramento das atividades virtuais e presenciais foi realizado pelas duplas de professoras-tutoras integrantes da Equipe de Formação, responsáveis em cada uma das duas turmas organizadas nos semestres. Foram enviadas mensagens individuais pelas professoras-tutoras aos participantes, de acordo com as necessidades de atendimento, e outras mensagens postadas nos fóruns de discussão coletiva, na abertura e fechamento dos mesmos e sempre que a intervenção se fez necessária.

Os encontros presenciais ocorreram a cada três semanas, sendo que a abertura do *Curso* foi realizada com a aula inaugural, com as duas turmas do *Curso* reunidas. Durante a aula inaugural de cada semestre houve a apresentação da proposta do *Curso*, da equipe de formação do GIZ e das professoras-tutoras que acompanharam cada turma. Na oferta ocorrida no primeiro semestre de 2011, a aula inaugural ocorreu juntamente com os participantes do *Curso* reunidos com os do *Percurso Formativo*.

Fizeram parte da aula inaugural as palestras de professores aposentados da UFMG, convidados para narrarem suas significativas vivências docentes, no evento *Sucessos do ofício*, que visou resgatar as experiências dos professores, construídas no transcorrer de suas profissões, por acreditar no valor formativo das mesmas, para os que estão se formando com potencial

⁴⁰ Houve participação na Equipe de Formação de um bolsista do sexo masculino em uma das duplas, durante o planejamento e as ofertas dos do *Curso* ocorridas em 2008 e 2009. Nos dois últimos anos, as demais integrantes da equipe foram do sexo feminino, por isso, ao se fazer referência às professoras-tutoras, foi utilizada a expressão no feminino. Cada turma ficou sob a responsabilidade de uma dupla de bolsistas – professoras-tutoras, mas sempre que entrava uma novata na equipe, formaram-se trios, para que a terceira se preparasse para assumir o lugar da que tivesse seu contrato findado. O número de bolsistas da equipe de formação variaram entre 4 e 6, pois a participação estava vinculada à duração dos contratos das bolsas, que eram de dois e quatro anos para mestrandos e doutorandos, respectivamente.

de se tornarem docentes ou para os que já estão inseridos nesta profissão.

Durante a aula inaugural, iniciou-se a discussão do tema do Módulo I *Docência na Universidade*. Os participantes divididos em grupos de 6 a 8 participantes, vivenciaram a elaboração de cartazes com a representação do(a) professor(a) universitário(a), por meio da realização do Grupo Focal I, que consistiu na aplicação de uma técnica de dinâmica de grupo, seguida da discussão sobre o tema, em torno das questões previamente elaboradas, como parte da coleta de dados da presente pesquisa.

Cada grupo apresentou o material produzido, que foi discutido pela turma, a partir das questões apresentadas pelas professoras-tutoras, durante o encontro presencial. Nas duas semanas seguintes, a discussão prosseguiu por meio do fórum no ambiente virtual, onde foi apresentado também o registro fotográfico dos cartazes produzidos, que retrataram as representações sociais sobre o(a) professor(a) universitário(a). A descrição da atividade, o conteúdo das discussões presenciais e registradas nos fóruns *online* foram analisados e serão apresentados no decorrer desta tese.

Após a aula inaugural, os encontros presenciais, foram realizados com cada uma das turmas com as respectivas professoras-tutoras. Para cada encontro foi programada uma técnica de dinâmica de grupo, com objetivo de desencadear a discussão do tema tratado no respectivo módulo e promover a interação entre os participantes. Em seguida, foram feitas atividades de estudo em grupo, socialização das sínteses, análises, reflexões sobre as teorias estudadas, na busca de associá-las às experiências discentes descritas nos memoriais. No término de cada encontro os estudantes registraram as suas avaliações sobre o processo, com inclusão das atividades virtuais e presenciais. Para os registros das avaliações, consoante orientações transmitidas pela professoras-tutoras, utilizaram-se fichas impressas ou papel em branco, preenchidos pelos participantes de forma anônima.

Ao longo de cada semestre, a equipe de formação se reuniu semanalmente, ora para estudo e preparação das atividades a serem trabalhadas em cada encontro presencial, ora para avaliação das atividades

em andamento e para apuração e análise das avaliações parciais registradas pelos participantes, ao término dos encontros com as turmas.

A avaliação do *Curso* foi realizada pelos participantes, ao longo do mesmo, e através de autoavaliação, processual e formativa. O certificado de conclusão do *Curso* é garantido para todos que cumprirem 75% de participação nas atividades virtuais e presenciais, ou seja, a presença em três dos quatro encontros temáticos da turma. A presença no primeiro encontro foi facultativa, pois ocorreu em um mesmo turno, com as turmas do semestre reunidas, e pode não coincidir com o horário escolhido pelos participantes, de acordo com as suas disponibilidades. Não foram aplicados instrumentos de verificação da aprendizagem como prova e testes e não houve atribuições de notas e de conceitos.

O acompanhamento da participação nas atividades foi registrado pelas professoras-tutoras em um quadro disponibilizado no ambiente virtual e atualizado ao término de cada módulo. Ao detectar a falta de participação em alguma atividade, foram enviadas mensagens aos faltosos, a fim de verificar e sanar as possíveis dificuldades que algumas vezes estavam relacionadas a problemas técnicos e de acesso, com prevenção assim da desistência por causa desses motivos.

A cada nova oferta e ao se levar em consideração os registros das avaliações dos participantes, foram feitos pequenos ajustes na programação do *Curso*, mantendo-se a estrutura do planejamento inicial: divisão dos módulos temáticos e duração de quatro meses, com 60 horas-aula, distribuídas em presenciais e a distância.

Ao programar o *Curso* com 60 horas-aula buscou-se o formato das disciplinas curriculares, com equivalência de quatro créditos. A avaliação foi qualitativa e processual, com registros ao longo do *Curso* e no encerramento, com registro da autoavaliação. Considerou-se que a autoavaliação é uma prática que tende a crescer no meio universitário, principalmente nas atividades virtuais, pois exige do aluno autonomia e disciplina para gerenciar o tempo, a participação e a própria aprendizagem.

Desde a Turma Piloto do *Curso Formação em Docência do Ensino*

Superior foram elaborados relatórios finais pelos integrantes da equipe de formação, com arquivos dos registros fotográficos e materiais produzidos pelos cursistas, como nas atividades avaliativas parciais, realizadas em cada encontro presencial e finais, realizadas presencial e virtualmente. Os relatórios constituíram o Portfólio do Curso, que foi consultado para a elaboração das descrições e análises a seguir.

8.1.2 Grupo Focal I: representações sociais sobre o(a) professor(a) universitário(a) elaboradas pelos mestrandos e doutorandos

Durante o primeiro encontro presencial do *Curso de Formação em Docência do Ensino Superior*, como mencionado anteriormente, foi realizada a aula inaugural com a apresentação da proposta do *Curso* e a participação de professores convidados para proferir palestras sobre a docência universitária e temas afins. Iniciou-se o encontro com o Grupo Focal I, que incluiu a técnica de dinâmica de grupo “Caracterização do(a) professor(a) Universitário(a)” (APÊNDICE C)⁴¹, uma atividade lúdica de elaboração coletiva de desenhos que representaram as imagens dos professores universitários evocadas pelos participantes, a fim de se levantar elementos para a entrevista coletiva em sequência.

Ao serem observadas as representações sociais elaboradas por cada turma, desde a piloto até a 14ª turma, ou seja, de 2008 a 2011, verificou-se que vários elementos se repetem entre os cartazes elaborados pelos cursistas de semestres distintos, e que não há diferenças significativas que os distingam. Tomou-se como amostragem o material produzido pelas duas turmas do segundo semestre de 2010 do *Curso de Formação em Docência do Ensino Superior*.

A aula inaugural do segundo semestre de 2010, em especial, contou também com a presença de alguns dos 120 professores inscritos no *Percurso*

⁴¹ A pesquisadora, já com o projeto de pesquisa delineado, aproveitou o momento do *Curso* para iniciar a coleta de dados e acrescentou à técnica de dinâmica de grupo a questão para a discussão coletiva sobre a representação social do(a) professor(a) universitário(a).

Formativo, que consiste no programa de formação continuada dos professores desta Instituição, promovido também pelo Giz e iniciado naquele semestre. A presença dos participantes tanto do *Curso* quanto do *Percurso* foi facultativa, pois a aula inaugural ocorreu no turno da tarde e muitos inscritos não tinham disponibilidade para participar, devido aos demais compromissos acadêmicos.

A técnica de dinâmica de grupo aplicada no início da aula inaugural propôs a elaboração de cartazes em grupo com as representações sobre o(a) professor(a) universitário(a). Para o desenvolvimento desta atividade, foram escolhidos espaços amplos e próximos das salas de aula ou dos auditórios em que ocorreram as aulas inaugurais, como o saguão da Reitoria, espaço de realização da abertura do curso no referido semestre.

Os grupos foram formados aleatoriamente, porém com critério: ao chegar para o evento, cada participante recebeu uma ficha com o número do grupo que faria parte. Em seguida, cada um se dirigiu para o local indicado, onde havia material para a elaboração dos cartazes, como papel *kraft*, caixa de giz de cera, pincéis atômicos de cores variadas e uma folha com as orientações, disponibilizados no chão para cada grupo, devidamente identificado com um número.

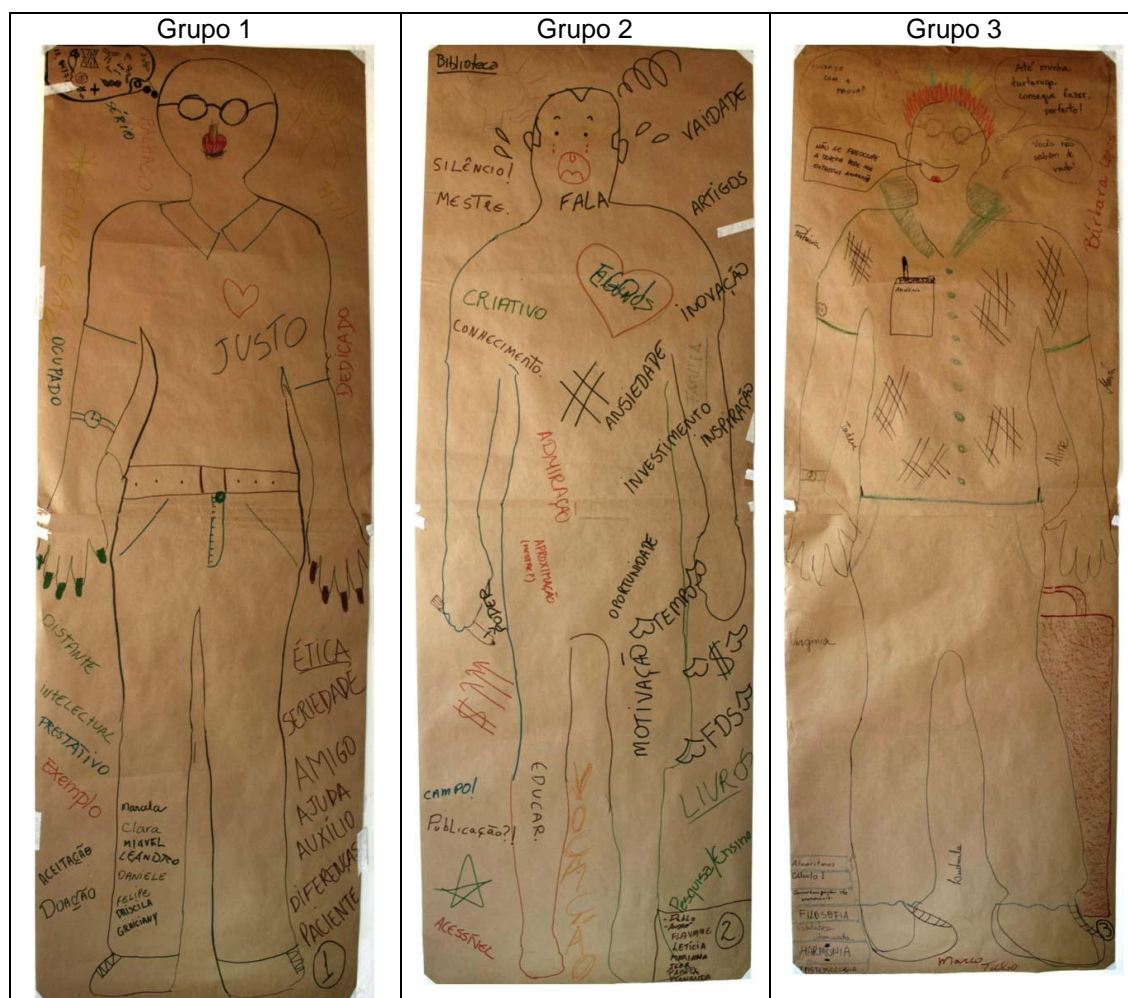
Os participantes de cada grupo reuniram-se em torno do material, leram as orientações, apresentaram-se aos demais e partiram para a atividade: um dos integrantes do grupo deitou-se sobre a folha de papel *kraft*, e teve o contorno do seu corpo desenhado por outro participante com um pincel atômico; diante da silhueta desenhada no papel, todos os demais do grupo registraram através de desenhos e expressões as imagens trazidas sobre o(a) professor(a) universitário(a). Foram orientados para não conversar sobre o que fariam e para registrar em imagens e expressões as ideias que viessem à mente. No final de 15 minutos, os participantes tiveram mais cinco para apreciar a obra coletiva, dar uma identidade ao/à professor(a) representado(a), identificando-o(a) com nome, faixa etária, área de conhecimento e outras características inferidas do desenho.

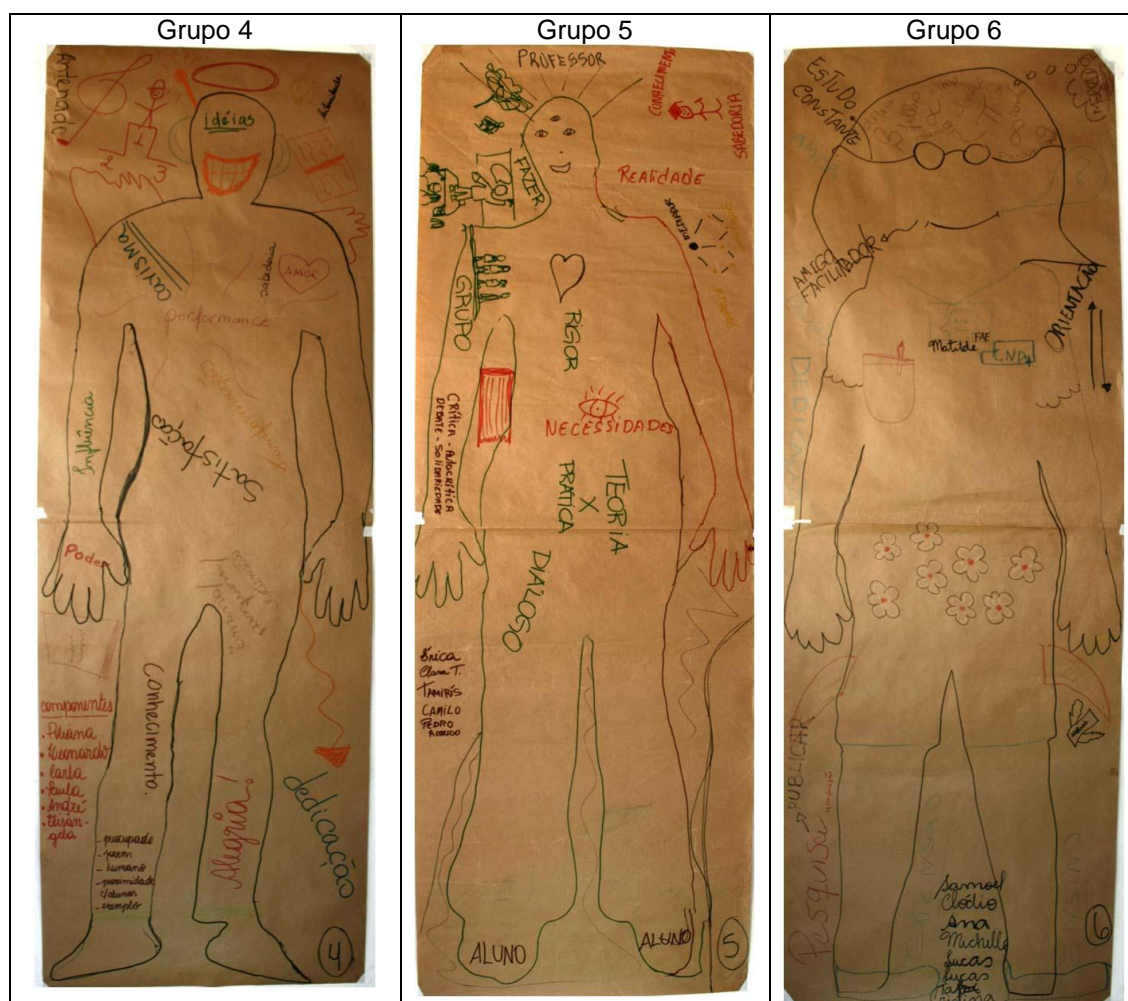
Em seguida, os grupos retornaram para o local da aula inaugural e fizeram a apresentação dos personagens construídos. Após as apresentações

dos cartazes, as professoras-tutoras, com a participação dos cursistas, fizeram o levantamento dos elementos que foram repetitivos ou as características preponderantes do professor(a) representado(a) graficamente.

As duas turmas escolhidas como amostragem expuseram os seguintes cartazes com as imagens das representações produzidas, seguidos das descrições, levantamento das características e das apresentações dos grupos, como demonstrado no Quadro 1 e no Quadro 2:

Quadro 1 - Representações sociais do(a) professor(a) universitário(a) elaboradas pelos participantes do Curso Formação em Docência do Ensino Superior durante a aula inaugural do segundo semestre de 2010.





Fonte: Portfólio do GIZ, 2010

Quadro 2 - Apresentação e descrição das representações dos professores universitários elaboradas pelos participantes do Curso Formação em Docência do Ensino Superior.

APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS CARTAZES	
<p>Grupo 1: Este professor não é conhecido pelo nome, está com aproximadamente 30 anos, gosta do que faz, pensa que os alunos não entendem o que ele fala, sente que faz papel de palhaço para os alunos, tenta ser justo, amigo e ético, está sempre ocupado e preocupado com o tempo. Careca, sem orelhas, nariz vermelho (de palhaço), óculos, coração vermelho no peito, relógio no braço, unhas longas e pintadas, sexo masculino, roupas justas e modernas, cinto, tênis.</p> <p>Expressões escritas: justo, dedicado, ocupado, sério, palhaço, empolgado, feliz, paciente, intelectual, prestativo, exemplo, aceitação, doação, ética, amigo, ajuda, auxílio, diferenças.</p>	
<p>Grupo 2: Este é o professor José Raimundo, tem muito conhecimento, mas tem dúvidas de como transmiti-los aos alunos, dá aulas só expositivas, está preocupado com o ensino e os encargos administrativos, ganha pouco, ocupa todo o seu tempo com o ensino e a pesquisa, trabalha inclusive nos finais de semana. Calvo, orelhas pequenas, boca grande e aberta, olhos pequenos, coração vermelho no peito (escrito: alunos), lágrimas saindo dos olhos, pincel na mão, roupas sem definição e sem calçado, sexo masculino, tem 50 anos.</p> <p>Expressões escritas: Silêncio!, biblioteca, mestre, fala, vaidade, artigos, criativo, inovação,</p>	

tempo, ansiedade, inspiração, investimento, família, aproximação, oportunidade, motivação, livros, vocação, educar, publicação?!, livros, campo, pesquisa/ensino, poder, 'dinheiro', 'tempo' e 'FDS' (com desenhos que sugerem asas).
<p>Grupo 3: Este é o professor Fred, ele tem menos de 30 anos e está se iniciando na profissão, tenta ser bacana com os alunos, veste de forma descontraída, carrega mala com a 'bagagem cultural' e fala muito. Cabelos "em pé" e vermelhos, boca grande e aberta, óculos, orelhas pequenas, sexo masculino.</p> <p>Expressões escritas: Algoritmo, Cálculo I, Filosofia, harmonia, epistemologia, Estatística Avançada, e balões com escritos: 'Cuidado com a prova!', 'Não se preocupe, a tarefa pode ser entregue amanhã.' e 'Vocês não sabem de nada.'"</p> <p>Outros desenhos: mala grande.</p>
<p>Grupo 4: Este é o professor Geraldo dos Santos, é muito dedicado e tem bom coração, busca controlar os alunos com a chamada, dedica-se mais à pesquisa, ocupou o primeiro lugar na escola e procura manter o status de bom professor com pesquisa e publicações. Careca, boca grande, aberta e com dentes à vista, orelhas grandes, coração vermelho no peito escrito 'amor'; roupa sem definição e sem calçados, sexo masculino, jovem.</p> <p>Expressões escritas: ideia (na cabeça), antenado, carisma, performance, sabedoria, influência, satisfação, transformação, poder na (mão direita), conhecimento, dedicação, alegria, consumo, extinção.</p> <p>Outros desenhos: auréola sobre a cabeça, livro, asas nas costas.</p>
<p>Grupo 5: Este é o professor Roberto, ele tem 40 anos e dá aula na Fafich, busca aproximação com os alunos, dá trabalho em grupo e aulas expositivas, tenta conciliar a teoria com a prática, tem bom coração, mas está preocupado em pesquisar e produzir mais. Careca, raios saindo da cabeça, olhos abertos e um terceiro olho na testa, boca pequena e aberta, coração preto no peito, olho no umbigo, sexo masculino.</p> <p>Expressões escritas: Professor, conhecimento, sabedoria, mediador, realidade, grupo, rigor, necessidades, teorias x prática, crítica, autocrítica, debate, solidariedade, aluno.</p> <p>Outros desenhos: boneco com diploma na mão e capelo na cabeça, livro debaixo do braço.</p>
<p>Grupo 6: Esta é a Matilde e dá aula na FaE, seu tempo é pouco para as coisas que faz, como pesquisa, ensino e orientação de alunos, tenta ser amiga e facilitadora da aprendizagem, não está satisfeita com o que faz e o que sente. Cabelos longos, óculos, boca grande e fechada; roupas curtas: flores na bermuda, sexo feminino, 45 anos.</p> <p>Expressões escritas: estudo constante, mercado (no balão de pensamento), amigo, facilitador, conta, reunião, produtividade, filho, artigo, almoço, definir, abraço, orientador.</p> <p>Outros desenhos: dinheiro voando, pesquisa, publicação, bolsos vazios saindo para fora da roupa, extensão, ensino, crachá escrito: 'Matilde – FAE'.</p>

FONTE: Portfólio do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*.

Na apresentação das representações elaboradas coletivamente, conforme demonstrado nos quadros anteriores, foram observadas algumas características que se repetiram. A mais marcante, também ocorrida nas turmas anteriores, é a predominância das imagens de professores do sexo masculino. Entre as seis representações, cinco são de homens. Isso é instigante, pois para iniciar o desenho, quase todos os cartazes foram elaborados a partir do contorno do corpo de uma participante do sexo feminino,

escolhida pelo grupo para se deitar sobre o papel. Ao representarem o docente ou a docente universitária, como constou na instrução, sobressaíram as características masculinas. Nessa amostragem, verifica-se uma única representação de professora, no cartaz 6, porém os adjetivos atribuídos à imagem estão no masculino, como ‘amigo’, ‘facilitador’ e ‘dedicado’. Isso sinaliza o quão forte a docência universitária é marcada pela presença do sexo masculino. Ou demonstra o fato de grande parte das professoras lecionarem nas séries iniciais, com menor remuneração, enquanto muitos professores (sexo masculino) são encontrados no ensino superior, onde a remuneração é mais elevada. Isso aponta uma questão de gênero para ser pesquisada futuramente: a introjeção da figura masculina como símbolo do professor universitário ou isso é apenas uma constatação a partir de uma inferência do que se encontra no mundo do trabalho da educação?

Esta é uma construção histórica e social, considerando que na educação em geral, os cargos de professores nas primeiras séries do ensino fundamental são preenchidos predominantemente pelas mulheres (ARROYO, 2000). O contrário ocorre no ensino superior, embora sejam perceptíveis mudanças deste quadro, com a crescente entrada de representantes do sexo feminino neste nível de ensino, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, como demonstram os dados estatísticos do INEP, referentes ao perfil docente do ensino superior, apresentado a seguir:

Quadro 3 - Perfil da função Docente por Categoria Administrativa – Brasil 2009.

Aspecto	Perfil	
	Público	Privado
Sexo	Masculino	Feminino
Idade	44	34
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de trabalho	Tempo integral	Horista

Fonte: Resumo Técnico do Censo do Ensino Superior (INEP, 2010).

A faixa etária dos professores das representações elaboradas ficou entre 30 e 45 anos, e se aproxima dos dados do levantamento do perfil do professorado das universidades federais brasileiras, ou seja, 44 anos, como mostrado na Tabela 1. A falta de tempo do professor universitário indicada nos

cartazes 2, 3 e 6, sugeriu a percepção do regime de trabalho dos professores das IFES, e coincide com o demonstrado na mesma tabela, ou seja, dedicação de tempo integral dividida entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas, ao contrário do que ocorre nas instituições privadas, com professores horistas.

Outra repetição significativa foi a presença de corações desenhados nos cartazes de quatro grupos, sendo que em um deles foi escrita a palavra 'amor' e em outro 'aluno'. Outros termos escritos que se relacionam com o coração desenhado nos cartazes foram: 'dedicação', 'vocação', 'amigo', 'facilitador', 'orientador' e 'abraço'. Percebe-se que a docência, de um modo geral, está relacionada ao afeto e esse não se restringe ao ensino fundamental, como já é esperado, mas se estende ao ensino superior. Se não o for de fato, faz parte do imaginário registrado pelos egressos desse nível de ensino e que cursam o mestrado ou o doutorado e são supostamente aspirantes ao exercício da docência no ensino superior.

O uso de óculos está presente em três dos seis cartazes; em um deles foram acrescentados mais dois olhos além do convencional, ou seja, na testa e no abdome; em outro cartaz, no lugar dos olhos foi escrita a palavra 'ideias'. Tanto a presença de óculos quanto o excesso de olhos sugeriram a relevância atribuída ao sentido da visão, associada   percep o da verdade pelo professor ou a valoriza o do ponto de vista do mesmo, como também foi comentado pelos participantes na apresenta o das representa es elaboradas. As presenças do sol, da lâmpada e da auréola reforçam a imagem do professor como iluminado, de visão ampla e ideias fartas. Os  culos e a sugestão de elementos de visão são comumente associados também   figura do professor pesquisador. Simbolicamente,  culos nos remetem também   ideia de intelectualidade, de inteligência.

Outra característica marcante é a falta de cabelo ou a calvície presente em quatro das seis representa es, e pode sugerir maturidade. Os cabelos 'em p ' de um e os raios saindo da cabeça de outro permitiram associar esses elementos às expressões e termos como: ansiedade, preocupa o, acúmulo de trabalho, publica o, ensino, pesquisa, extensão, encargos administrativos,

falta de tempo e de folgas para descanso, além das aparências que demonstram preocupação, falta de dinheiro representada pelos bolsos vazios e dinheiro 'voando'. A vida pessoal do professor fica em segundo plano, como a família ou a constituição da mesma, como foi declarado na apresentação do Grupo 2.

De um modo geral, as representações dos professores e das professoras trazem aspectos comuns, desde as elaboradas pela turma piloto até as atuais. Alguns elementos representam o senso comum ou o que é esperado na docência da universidade: que seja ocupada por indivíduos dedicados e estressados, em luta contra o tempo para dar conta do trabalho. O ensino tradicional com aulas expositivas foi representado com preponderância nas bocas grandes (Grupos 2, 3 e 4), balões com 'as falas saindo das bocas' dos professores (Grupos 1, 3 e 6) e orelhas pequenas (Grupos 1, 2, 3 e 5), sugerem pouco espaço para o diálogo ou para práticas que incluem os estudantes como sujeitos ativos.

Após as apreciações dos cartazes e dos comentários descritos no Quadro 2, as professoras-tutoras lançaram a seguinte questão para discussão coletiva entre os participantes: O que é ser professor ou professora universitária no atual contexto? As respostas reportavam-se aos cartazes ainda expostos, com destaque para as características mais marcantes, alguns reconheceram semelhanças entre as representações e os seus professores na graduação ou até mesmo durante a educação básica. Alguns, porém, relataram que ilustraram as comparações de forma descontraída e espontânea.

As respostas às questões do Grupo Focal 1 foram anotadas e analisadas. Os comentários, registrados nos fóruns *online*, contemplaram o conteúdo da discussão presencial e foram transcritos no subtópico seguinte. Essa etapa introdutória presencial da programação de abertura do *Curso*, que consistiu no Grupo Focal I, prosseguiu com as palestras dos professores aposentados convidados (cujos conteúdos foram tratados no capítulo anterior), e, nos dias seguintes, no fórum de discussão *online* nos ambientes virtuais das turmas separadamente.

Os cartazes produzidos foram fotografados, transformados em arquivo

em *PowerPoint*, disponibilizado no ambiente virtual de cada turma no dia seguinte da aula inaugural, para serem apreciados e comentados no fórum de discussão sobre a docência universitária, para a continuação da discussão iniciada presencialmente. A pergunta de abertura do fórum foi: “Qual é o perfil do(a) docente universitário(a)?” Ao contrário da discussão presencial, essa ocorreu nos respectivos ambientes virtuais entre os participantes que estiveram presentes e participaram da atividade de elaboração das representações expressas nos cartazes e também pelos que não compareceram, mas que puderam apreciar o conteúdo do referido arquivo disponibilizado junto ao fórum.

8.1.3 Representações do professor(a) universitário(a) pelos participantes do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*

O fórum de discussão sobre a docência universitária ocorrido no ambiente de cada turma do *Curso* iniciou com a seguinte mensagem postada no tópico intitulado “Perfil do(a) professor(a) universitário(a)” pela Equipe de Formação do Giz:

OLÁ,
 NO ARQUIVO EM ANEXO ESTÁ O LINK DO ARQUIVO COM AS FOTOS DOS CARTAZES COM AS REPRESENTAÇÕES DO(A) PROFESSOR(A) UNIVERSITÁRIO(A) ELABORADAS DURANTE A NOSSA AULA INAUGURAL. CONVIDAMOS OS QUE ESTIVERAM PRESENTES E OS AUSENTES A APRECIAR CADA UMA DAS IMAGENS DO ARQUIVO, DESTACAR AS CARACTERÍSTICAS MAIS MARCANTES E FAZER OS COMENTÁRIOS, RESPONDENDO ESTA MENSAGEM OU COMENTANDO E COMPLETANDO A MENSAGEM DEIXADA POR ALGUM/A COLEGA.
 AS QUESTÕES A SEREM DISCUTIDAS SÃO AS SEGUINTEs QUESTÕES:
 O QUE É SER PROFESSOR(A) UNIVERSITÁRIO? QUAL A IMAGEM QUE MAIS CHAMOU A SUA ATENÇÃO? POR QUE MOTIVO?
 EQUIPE DO GIZ

Em cada turma houve aproximadamente 30 mensagens de respostas nesse tópico do fórum de discussão, postadas pelos participantes das mesmas turmas que elaboraram os cartazes comentados anteriormente, ou seja, as turmas do segundo semestre de 2010. Os conteúdos das mensagens foram

agrupados e tratados com os mesmos recursos tecnológicos apresentados e utilizados no capítulo anterior, ou seja, o *tagueamento* para se obter a *nuvem de palavras*, com representação visual e numérica dos termos (*Tags*) que mais se repetiram, e em seguida foi utilizado o *software Qualiquantisoft* para se obter o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2000).

O *tagueamento* resultou na seguinte nuvem de palavras:

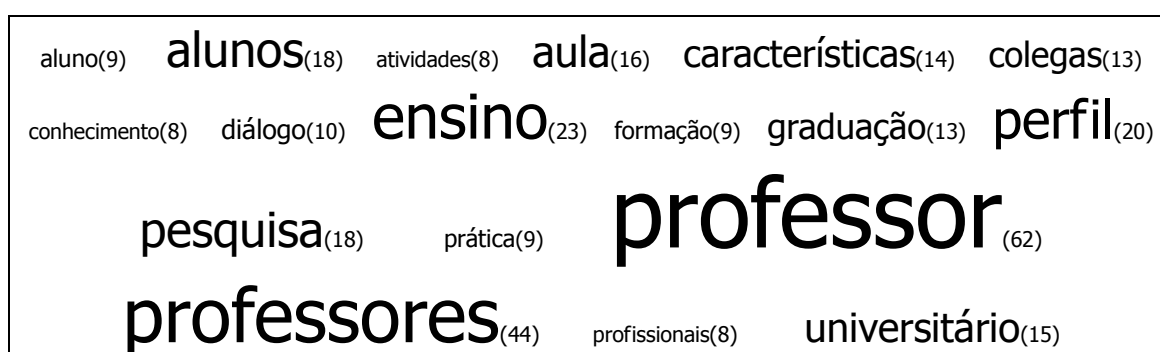


Figura 6 - Nuvem de palavras do *tagueamento* do fórum sobre docência universitária do Curso Formação em Docência do Ensino Superior.

A predominância das palavras ‘professor’ e ‘professores’, com mais de 100 repetições, foi entendida como uma resposta aos mesmos termos da mensagem de abertura do fórum. O mesmo ocorreu no *tagueamento* das mensagens do fórum com o mesmo tema no *Percurso Formativo*, porém lá o termo repetido foi ‘docência’, sendo o mesmo usado na mensagem de abertura daquele fórum.

Houve um equilíbrio de frequência entre os termos ‘pesquisa’, ‘ensino’, e ‘alunos’, com uma média de 20 vezes, o que foi condizente com as respostas e o DSC e as mensagens individuais. Ao se reportar às representações contidas nos cartazes como referência para as discussões, notou-se certo nivelamento entre as respostas, com predomínio de uma postura crítica, ao contrário da visão otimista sobre a docência registrada pelos participantes do *Percurso Formativo*, e que não possibilitou seu agrupamento em visões semelhantes, como feito anteriormente. A mensagem a seguir ilustra bem a postura mais crítica dos mestrandos e doutorandos ao destacarem as características das

representações dos professores por eles produzidas:

Os grupos construíram uma imagem idealizada do professor do ensino superior, partindo mais do que ele deveria ser do que realmente ele é. Do meu ponto de vista, a imagem do professor universitário é, sobretudo, negativa (é claro temos exceções, viva!). Inclusive, um dos parâmetros de nossa prática docente que se dá na maioria das vezes de forma empírica, é negando os exemplos que recebemos da nossa graduação (...). Explico melhor, temos contato em nossas graduações com um ensino bastante descontextualizado, hierárquico, que valoriza o acúmulo de informações ao invés das capacidades de lidar com elas, a divisão entre teoria e prática. Ao mesmo tempo como educadores, tentamos construir espaços formativos reflexivos, que estimulem a participação e o uso da criatividade de nossos educandos por meio de atividades mais contextualizadas, criando situações e problematizações a partir de sua realidade imediata no sentido de uma aprendizagem mais significativa... Essa diferença é também um dos fatores responsáveis pela grande dificuldade que encontramos dentro de sala de aula para construirmos essa outra prática pedagógica que não recebemos, mas que acreditamos. (Depoimento de um participante do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*).

As próximas mensagens transcritas do fórum, trouxeram elementos da discussão ocorrida durante o Grupo Focal 1 e demonstraram convergência entre as respostas, com a manutenção de uma postura crítica e aprofundamento nas questões referentes à docência. O terceiro depoimento da sequência acrescentou elementos teóricos que reforçaram seus argumentos sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, como descrito a seguir:

Chamou demais a minha atenção o fato de ainda trazermos em nosso imaginário a ideia muito forte de um professor compreensivo, dedicado, paciente, que ama o que faz. Desde a graduação venho trabalhando com pesquisas que analisam as práticas de professores de escolas fundamentais; tenho tido, também, muitas experiências com a docência no ensino superior; além disso, tenho a oportunidade de conversar com amigas que são professoras, na universidade e nas escolas. Nessas situações, tenho percebido que as falas dos professores apontam para um profissional que vem enfrentando um período de turbulências, seja devido à crise da escola, seja por conta da crise dos paradigmas que nos direcionam a novas práticas de ensino e de formação. Se o professor sempre esteve realmente afastado desse ideal que para ele traçamos, hoje isso se acentua mais. Já cansei de ouvir posicionamentos negativos de alguns professores sobre sua profissão; posicionamentos que questionam esse ideal exacerbado, que traz muito peso para a profissão, não permitindo que haja dúvidas ou erros... o ideal sobre o professor vem afetando a imagem desse profissional, que tem sua posição social cada vez mais desvalorizada. O interessante é que muitos defendem

a sua importância, mas poucos desejam assumir essa posição. Enquanto participava da vivência proposta no nosso encontro, questões como essa passaram pela minha cabeça e confesso que não foi fácil nem confortável voltar a elas. (Depoimento de um participante do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*)

Concordo com alguns colegas, quando afirmam que os professores desenhados pela turma não são os mesmos da realidade, mas não acho que tenham sido simples idealizações. Principalmente porque durante as apresentações vários defeitos e deficiências foram pontuados, sempre com bom humor, afinal, estamos falando não só dos professores que tivemos, mas de nós mesmos e dos colegas de curso, fazer crítica e autocritica é pisar em ovos. Então me parece que as características ruins estiveram presentes, mas o otimismo e a visão do professor como alguém que dá o melhor de si sobressaíram durante a discussão. (Depoimento de um participante do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*)

Entre as características que compareceram na maioria dos desenhos está o coração, óculos, dedicação, o sentimento de que o professor não é devidamente reconhecido e está sempre em conflito. De fato, parece que as experiências boas marcam mais do que as ruins, e em todos os desenhos foram colocados adjetivos pertinentes, que definem os professores. Ao mesmo tempo, eu não consigo definir um perfil fechado, apenas algumas características que aparecem mais. Talvez o perfil do professor seja todas as características colocadas nas imagens e mais uma série de defeitos e qualidades, cujas combinações são infinitas, caracterizando a heterogeneidade dos profissionais da área. Quando penso nos meus professores da graduação, e naqueles com quem convivo atualmente, chego a conclusão de que precisaria de dezenas de grupos de categorias para conseguir definir perfis nos quais poderia encaixá-los. Me chamou a atenção quando um dos integrantes do meu grupo colocou (escreveu) alunos dentro da figura dos pés do professor, achei a colocação muito emblemática, e ao mesmo tempo ela me fez refletir. Existem professores que ao invés de tentar desconstruir a hierarquia vertical e dialogar com seus alunos, tentam se manter num pedestal, e reter o conhecimento com arrogância e autoritarismo, como se fossem "donos da verdade". Essa imagem do aluno como alguém submisso me lembrou uma passagem de um livro do Paulo Freire, no qual ele distingue autoridade e autoritarismo, e diz que o professor deve ter autoridade e respeito dos alunos: isso é importante para a aprendizagem, mas não autoritarismo conquistado pelo afastamento que não gera possibilidade de diálogo. (Depoimento de um participante do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*)

As mensagens supracitadas demonstraram a densidade da discussão e trouxeram vários elementos que foram levantados nas representações por eles elaboradas através da técnica de dinâmica de grupo de elaboração dos cartazes aplicada ludicamente para a provocação da discussão presencial e *online* que se seguiu.

Para se fazer o apanhado dos 58 depoimentos postados nos fóruns sobre a docência foi utilizado o software *Qualiquantisoft*, como os *tags* ‘professor’, ‘aluno’ e ‘ensino’, obteve-se o seguinte Discurso do Sujeito Coletivo – DSC correspondente à representação social do(a) professor(a) universitária elaborada por mestrandos e doutorandos no fórum de discussão que deu início ao *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*:

É SER MESTRE. É TER LIVROS E BIBLIOTECA. CONSTRUIR ESPAÇOS FORMATIVOS REFLEXIVOS. ESTIMULAR A PARTICIPAÇÃO E O USO DA CRIATIVIDADE DOS EDUCANDOS PARA APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE. É CONVIVER COM TODOS OS TIPOS DE PROFISSIONAIS. TER UM FORTE VÍNCULO. RECUPERAR A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO. REAPRENDER A OUVIR E SER OUVIDO. TER SATISFAÇÃO, ALEGRIA. SER UM VERDADEIRO FACILITADOR. POSSIBILITAR QUE O DISCENTE SEJA CAPAZ DE INTEGRAR CONHECIMENTOS A FIM DE SER UM PROFISSIONAL CRÍTICO. TER CAPACIDADE DE TRANSMITIR CONHECIMENTO DE FORMA ENVOLVENTE E CHAMATIVA. SER DEDICADO E ENVOLVIDO. TER AUTORIDADE E RESPEITO DOS ALUNOS. OBSERVAR CADA ALUNO E SUAS PECULIARIDADES. TER PRESENÇA DAS ATIVIDADES ACADÊMICA E DE PESQUISA. OS PROFISSIONAIS SÃO EXCESSIVAMENTE COBRADOS. É SER UM FACILITADOR. É TER UMA INTERAÇÃO ATIVA COM OS ALUNOS. DIVIDE-SE ENTRE DOCÊNCIA E PESQUISA. A APRENDIZAGEM TAMBÉM SE FAZ COM DISCIPLINA. DISCIPLINA TAMBÉM É DEDICAÇÃO, É CUIDADO. É ESTAR SEMPRE ÀS VOLTAS COM PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS, PESQUISAS, ORIENTAÇÕES. É TER DIÁLOGO ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O SENSO COMUM. SER JUSTO, ÉTICO, AMIGO, ALEGRE. SER PARCEIRO DO ALUNO, UM MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. É TER BOAS RELAÇÕES COM O DISCENTE. (DSC dos participantes do *Curso Formação do Ensino Superior*)

Inspirado na metodologia de Lefèvre e Lefèvre (2000), adaptou-se a técnica de análise das representações sociais usada para a elaboração do DSC a partir de textos escritos, para se chegar a uma síntese das imagens dos professores(as) universitários(as), como representados pelos grupos no Quadro 1. Obteve-se o seguinte resultado:

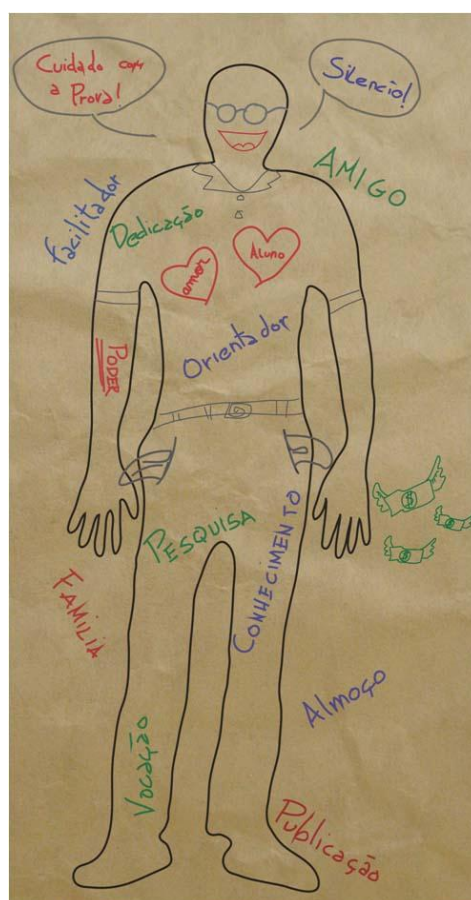


Figura 7- Síntese das representações sociais do(a) professor(a) universitário(a).⁴²

A figura anterior sintetiza as representações dos(as) universitários(as), e permite a seguinte leitura: a docência universitária é exercida por um representante do sexo masculino, com aproximadamente 35 anos de idade, é careca, usa óculos, a boca grande simboliza o ato de ministrar aulas expositivas sem interação com os alunos, a falta de orelhas representa a indisponibilidade para ouvir os estudantes, é considerado um facilitador, um amigo, expressa poder por meio do cargo ocupado, aplica provas e pede silêncio, ganha pouco, ocupa-se mais com pesquisa e publicações do que com o ensino; sente-se vocacionado para lecionar, está satisfeito com a profissão e quer formar uma família.

Entre o DSC elaborado a partir das contribuições dos fóruns e apresentado anteriormente e a síntese dos cartazes supracitada houve

⁴² Imagem elaborada com a colaboração do *webdesigner* Pedro Figueiredo Ribeiro.

algumas repetições de elementos condizentes com a imagem idealizada e socialmente construída, com alguns traços da percepção da realidade vivida no cotidiano da universidade.

Assim, foi possível perceber a permanência de elementos relacionados à profissão docente nas representações elaboradas coletivamente, tanto por meio de textos escritos, falados e desenhados, como a predominância do sexo masculino na docência do ensino superior, a convicção da vocação para a docência. O termo vocação e o desenho do coração apresentam estreita relação com a origem dessa profissão, ligada às congregações religiosas, e também nos remete à tendência romântica prevalecente até a década de 1960. A mudança foi observada no que tange à pesquisa e publicações, que são elementos do discurso do trabalho docente em que é valorizada a produção acadêmica em detrimento ao ensino (NÓVOA, 2009).

No término do último encontro foi realizada a avaliação do *Curso* em duas etapas: uma presencial, com a realização do Grupo Focal II, e outra a distância, com aplicação de um questionário *online* com questões fechadas e abertas, conforme descrito a seguir.

8.2 Atividades avaliativas do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*

O *Curso* foi avaliado de forma qualitativa, em dois momentos: o primeiro foi realizado durante o encontro de encerramento, por meio do Grupo Focal II para a coleta de dados dessa pesquisa, que consistiu na aplicação de uma técnica de dinâmica de grupo, seguida de entrevista coletiva. O segundo momento de avaliação foi através de um questionário com questões abertas e fechadas, disponibilizado no ambiente virtual, após o encontro, que possibilitou o registro de comentários e sugestões feitos pelos participantes quanto ao planejamento, à relação pedagógica e ao aproveitamento do *Curso*.

O tema de estudo do último encontro presencial foi sobre avaliação do

processo ensino-aprendizagem. Para enriquecer a discussão e coletar dados para a presente investigação, foi realizada a avaliação do *Curso*, por meio da técnica do Grupo Focal II (APÊNDICE D), semelhante à atividade realizada durante a aula inaugural.

Ao contrário das atividades presenciais de abertura do *Curso*, as finais foram com as duas turmas do *Curso* separadamente, uma no turno da manhã e outra à tarde. As atividades finais também ocorreram depois do contato dos participantes com teorias da área da educação, da realização de atividades individuais e em grupo, presenciais e a distância e supostamente de muita aprendizagem possibilitada pela escrita do memorial, análise crítica das vivências passadas, ressignificação de conceitos e de práticas fundamentada nos teóricos, experiências de ensino adquiridas durante o semestre, como a vivenciada pelos bolsistas CAPES/Reuni e as trocas de experiências possibilitadas pelo *Curso*.

Na sequência, foram descritas e analisadas as atividades avaliativas desenvolvidas por ambas as turmas, visando resgatar as contribuições do *Curso* para a formação inicial de mestrandos e doutorandos e as suas representações sociais sobre o ser professor(a) universitário(a).

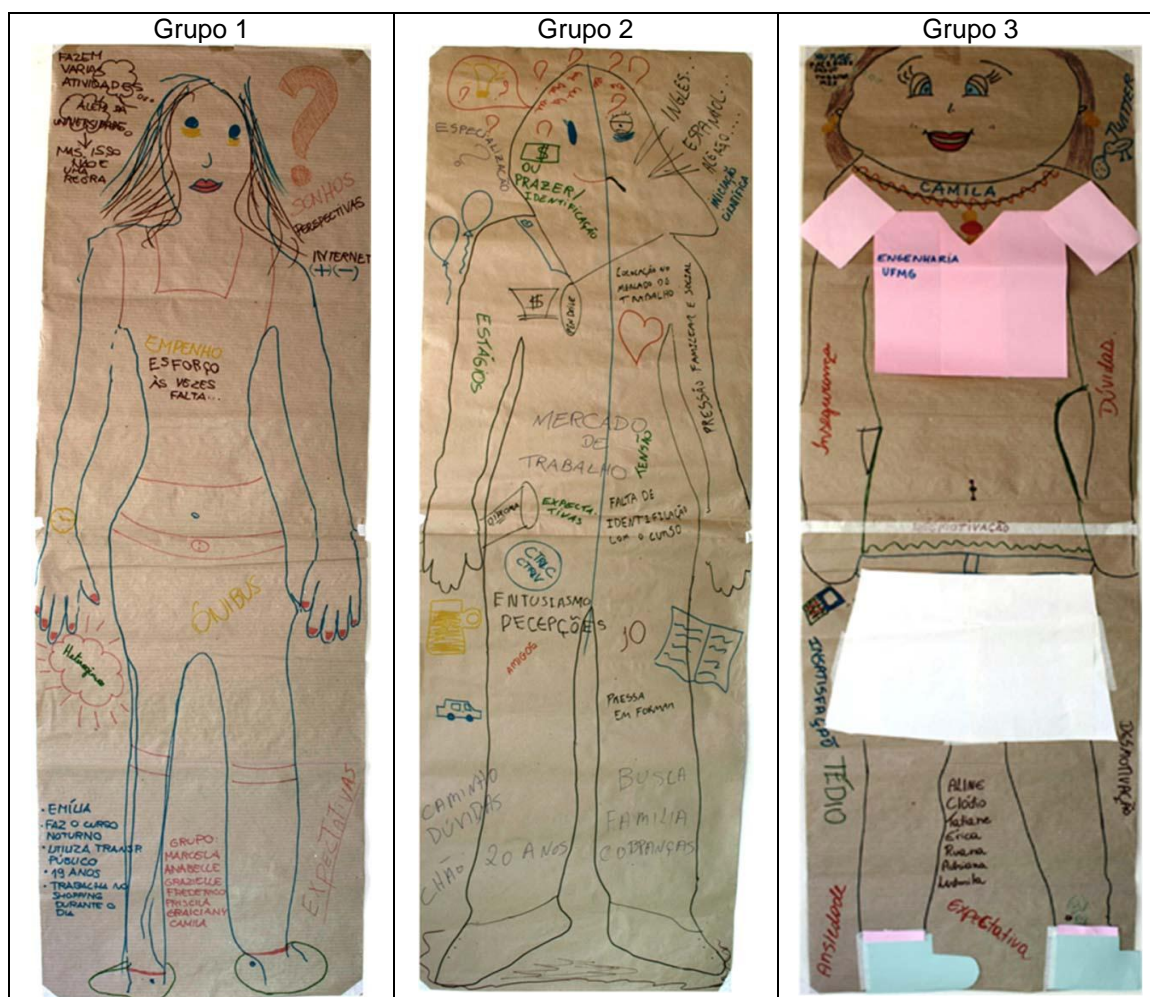
8.2.1 Grupo Focal II: representações do(a) estudante universitário(a)

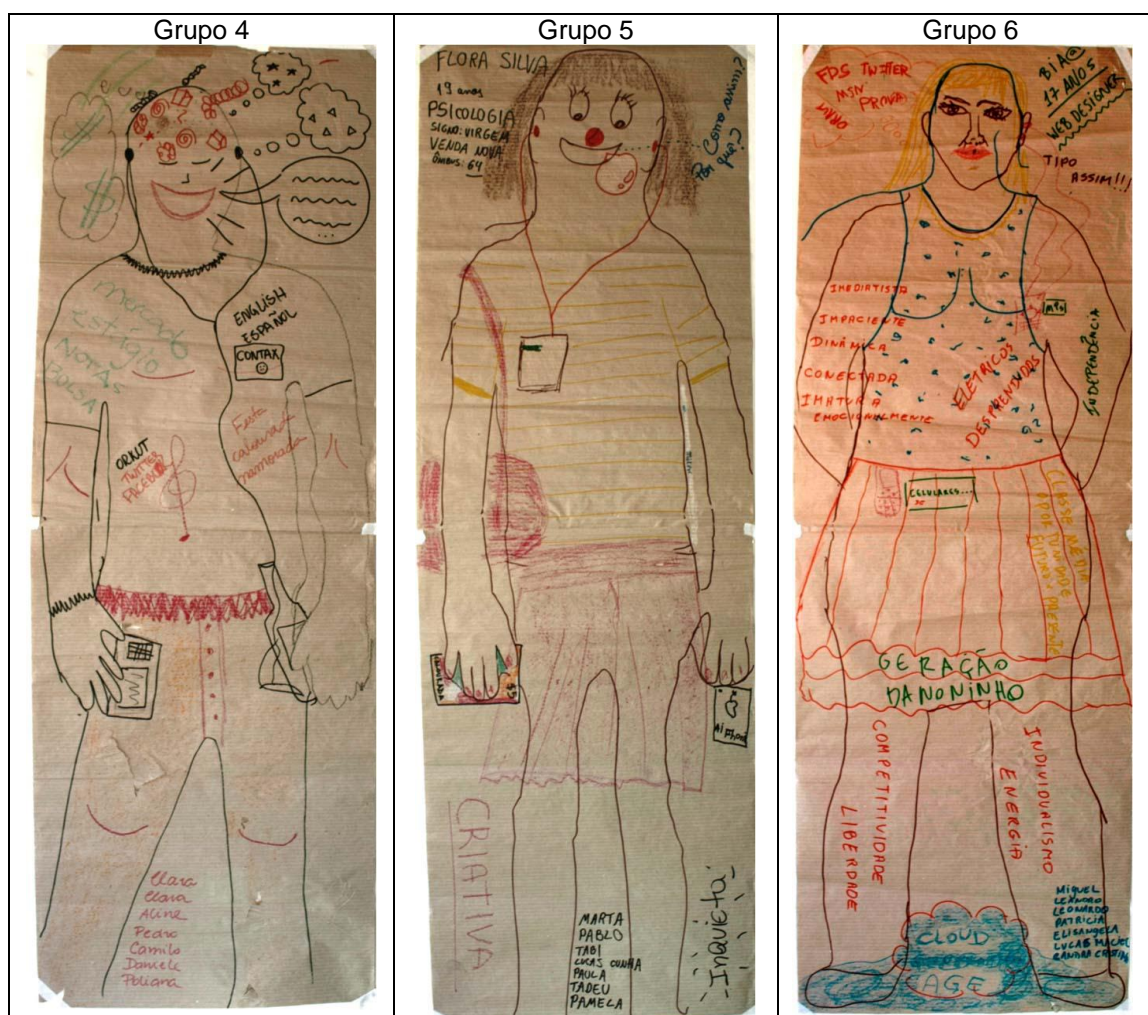
Após a realização das atividades presenciais de estudo sobre avaliação da aprendizagem, que foi o tema do último módulo, realizou-se a primeira parte da avaliação do *Curso*, por meio do Grupo Focal II. A sala de aula foi organizada para a atividade, com exposição dos cartazes com as representações do(a) professor(a) universitário(a) elaborado no Grupo Focal I e com os materiais necessários para a elaboração de novos cartazes, porém com as representações dos(as) estudantes universitários(as). Foram dadas as orientações sobre a técnica de dinâmica de grupo denominada 'Caracterização do(a) estudante universitário(a)' com o objetivo de elencar as contribuições do *Curso*, a partir do levantamento das características dos alunos e dos possíveis desafios e necessidades formativas do professor para o enfrentamento dos

mesmos.

Cada grupo composto por aproximadamente seis integrantes elaborou o cartaz com a representação sugerida. Os cartazes foram expostos e apresentados, conforme o Quadro 4 e o Quadro 5:

Quadro 4 - Representações do(a) estudante universitário(a) elaboradas pelos participantes do Curso Formação em Docência do Ensino Superior.





Fonte: Relatório interno do Giz, 2010.

Quadro 5 - Descrição das representações do(a) estudante universitário(a) elaboradas pelos participantes do Curso Formação em Docência do Ensino Superior das turmas do segundo semestre de 2010.

APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS CARTAZES

Grupo 1: Figura do sexo feminino, denominada Emília, estudante do curso noturno, com 19 anos de idade; desenvolve várias atividades na UFMG; possui vários sonhos e perspectivas; utiliza a *internet* para fazer as pesquisas acadêmicas e plágios (cópias da Wikipédia); usa ônibus para ir para a UFMG, vigia o relógio no último horário para não perder o ônibus; passou no vestibular na segunda tentativa; tem muitas dúvidas e espera que os professores sejam como os do colégio e passem tudo pronto; tem pouco para-casa, pois os professores subestimam a capacidade dos alunos.

Grupo 2: Figura do sexo feminino, não recebeu nome, estudante do turno noturno, trabalha durante o dia para ajudar no sustento da família; é excluída de atividades como pesquisa e iniciação científica; está aberta a novas possibilidades; exige posturas diferentes dos professores e os considera despreparados; não consegue acompanhar as aulas e isso é um desafio para ela e para os professores; o conteúdo não é assimilado pela aluna, pois falta base e interesse para aprender.

<p>Grupo 3: Figura do sexo feminino, chama-se Camila; não é aluna típica do REUNI; cursa Engenharia; suas principais preocupações são com o Orkut, Twiter, Facebook; usa <i>piercing</i>; como aluna da Engenharia, demonstra tédio, insatisfação e desmotivação.</p>
<p>Grupo 4: Figura do sexo masculino, chamado de Jorge Tadeu; playboy – não é trabalhador; não tem prática de leitura; prefere televisão e internet; é apaixonado por música, mas teve o bom senso de não escolher música como profissão; faz Química, tendo em vista o mercado de trabalho; sua faixa etária é indefinida; fez vestibular visando mudança de vida; possui <i>Ipod</i> comprado no Shopping Oiapoque (Centro de Compras Popular).</p>
<p>Grupo 5: Figura do sexo feminino, chama-se Flora Silva, tem 19 anos e estuda Psicologia; é do signo de virgem, mora em Venda Nova e vem de ônibus para a UFMG; usa fones nos ouvidos, faz perguntas vagas para o professor: ‘Como assim?’ e ‘Por quê?’, entende pouco sobre o conteúdo da aula e quer se formar para ter um emprego e melhorar de vida.</p>
<p>Grupo 6: Figura do sexo feminino, com 17 anos, chama-se Bia, estuda no turno noturno, faz academia, preocupa-se com a saúde e a forma, é muito dedicada aos estudos, compete para ficar sempre em primeiro lugar, é independente, não tem paciência com os colegas, quer ser <i>Web designer</i>.</p>

FONTE: Portfólio do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*.

Na elaboração das representações dos(as) estudantes universitários(as), houve envolvimento de todos os participantes e a atividade ocorreu com muita descontração. Na apresentação e na análise dos cartazes expostos, houve seriedade e comprometimento, bem como para tratar das questões apresentadas.

A partir das narrativas das representações elaboradas pelos participantes, nota-se a preponderância da figura feminina, pois cinco entre as seis imagens foram identificadas como mulheres, ao contrário do que ocorreu entre as representações do(a) professor(a) universitário(a). Um dos comentários de uma participante justificou a escolha da representação elaborada pelo seu grupo, da seguinte forma:

Fizemos questão de desenhar mulher, por que a gente tem percebido que tem crescido muito o número de mulheres nos cursos. Tinham alguns cursos que eram tipicamente masculinos, outros tipicamente femininos, mas agora é muito difícil achar um curso especificamente masculino (Depoimento de um participante da Turma 2010 2 A, do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*).

A justificativa pela maior presença do sexo feminino nas representações coincide com a tendência demonstrada nos dados estatísticos do INEP,

referentes ao perfil discente do ensino superior, conforme apresentado a seguir:

Tabela 9 - Perfil do Aluno de Graduação por Modalidade de Ensino – Brasil – 2009.

Aspecto	Presencial	EaD
Sexo	Feminino	Masculino
Idade (matrícula)	21	28
Idade de ingresso	19	28
Idade (concluente)	23	31

Fonte: Resumo Técnico do Censo do Ensino Superior (INEP, 2010).

Os dados anteriores demonstram também que as vagas da graduação na modalidade foram mais preenchidas por estudantes do sexo feminino, ingressantes na idade média de 19 anos.

Nas apresentações, durante as descrições dos cartazes, foram destacados outros elementos que mais se repetiram, como a presença de aparelhos eletrônicos, roupas de marcas reconhecidas no mercado, ouvidos tampados pelos fones e bocas grandes. Em três deles foram desenhados corações vermelhos que, nas interpretações feitas nas apresentações dos cartazes, foram relacionados à emoção e ao encantamento pela Universidade. Alguns dos estudantes retratados são jovens, calouros e remanescentes da escola pública. Todos estão deslumbrados com a Universidade e as perguntas sugeridas nos balões são vagas ou com expressões indecifráveis. O que mais influenciou na escolha dos cursos dos estudantes representados, segundo a análise das participantes, foi o fator financeiro, ou seja, a profissão melhor remunerada no momento, porém pouco sabem a respeito do curso que escolheram.

Após a apresentação das imagens, foi pedido que observassem os cartazes recém-produzidos e os outros com as representações dos(as) professores(as) elaboradas no início do *Curso* e fixadas nas parede. Foram lançadas as seguintes questões para discussão geral da turma:

- 1- Ao rever os cartazes com as representações dos professores, o que mudariam nas imagens anteriormente criadas?

- 2- Em comparação ao seu tempo de estudante de graduação e considerando as experiências em sala de aula como bolsista Reuni, houve mudanças na relação entre professor- aluno? Quais?
- 3- Quais foram as contribuições do *Curso* para o enfrentamento dos desafios para as atividades de ensino na Universidade?
- 4- Que conteúdos do *Curso* foram mais significativos para o desenvolvimento do trabalho como docente?

De um modo geral, ao discutirem a primeira questão, a maioria dos alunos constatou que nada mudaria ou mudaria muito pouco nas imagens realizadas anteriormente. Registrou-se o seguinte comentário, que ilustrou as atitudes decorrentes dessa fase inicial da reflexão avaliativa: “Ao desenhar os professores, muitos de nós não tínhamos nos colocado na função de professor. Hoje, a gente já tem maior compreensão dos desafios dos docentes.”

Para eles, os professores continuam sem tempo e vivem sobrecarregados de atividades assumidas na Universidade. Alguns comentaram sobre o desejo de mudar essas imagens, de serem ou fazerem de formas diferentes em suas carreiras, a partir das reflexões possibilitadas pelo *Curso* e com a perspectiva de realizar atividades conjuntas com outros professores, como no desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Ao discutirem a segunda questão, o que sobressaiu como mudança na relação dos alunos com os professores, em relação a quando eram graduandos, foram as formas de tratamento e na maneira dos alunos se dirigirem aos professores, que, segundo eles, demonstra um excesso de liberdade. Um deles descreveu da seguinte forma: “Os alunos querem mandar e ditar a forma do professor trabalhar”. Outro participante apresentou o seguinte depoimento:

Eu me assustei quando fui dar aula, por que pensei que iria deparar com os alunos como eu fui, com essa questão mesmo do respeito. Isso me chamou muita atenção. Pra mim, só de estar no lugar do professor já era suficiente pra ter um cuidado especial de uma pessoa assim.

Quando interrogados sobre quais representações mais se identificavam,

se com as dos professores ou com as dos alunos, a resposta foi unânime: os participantes responderam que não se identificam com nenhuma das imagens construídas. Como professores, se percebem diferentes e querem fazer diferente da maioria dos professores que tiveram. Em relação aos estudantes, declararam que eram mais maduros, interessados e respeitosos no tratamento com seus professores da graduação do que os alunos que entram na Universidade hoje. Disso, segundo os depoimentos, decorrem os maiores desafios para o exercício da docência, como a adoção de metodologias diversificadas para despertar mais interesse dos estudantes, utilização de tecnologias nos espaços da sala de aula presencial e virtual, criadas para todas as turmas da graduação no *Moodle*.

Também foram destacadas como características dos alunos de hoje o excesso de informação e o pouco discernimento, a origem social descrita por eles como provenientes de classes sociais menos favorecidas e a falta de preparo para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares.

Entre as seis caricaturas desenhadas, três foram identificadas como estudantes do turno noturno que, segundo as descrições dos participantes, esperam obter melhores condições de vida por meio dos estudos. Destacaram ainda que os estudantes do turno noturno, como nas representações por eles elaboradas e a partir de suas experiências de ensino como bolsistas, chegam cansados à Universidade e dormem durante as aulas. Comentaram também sobre a necessidade de se diversificarem as metodologias de ensino para despertar o interesse desses jovens, e de estar cientes do contexto deles e de suas origens. A questão do tempo de dedicação requerido para o trabalho docente, o planejamento e o retorno significativo das atividades acadêmicas elaboradas pelos alunos foram desafios apresentados e nas discussões observou-se que poucos acreditavam haver saída, diante das novas demandas do trabalho docente.

O conteúdo do *Curso* destacado como mais significativo foi a parte do planejamento do ensino. A necessidade de se planejar e o conhecimento das descrições dos tópicos dos planos, bem como do entendimento do plano da disciplina como parte de um determinado curso, foram comentados como

aprendizagens significativas para o desempenho da profissão. A troca de experiências, principalmente os relatos nos encontros presenciais foram destacados como pontos culminantes do *Curso*. Houve manifestação da necessidade de ocorrerem mais encontros presenciais, da continuidade das discussões e relatos de experiências no ambiente virtual, além de se preservarem os arquivos e conteúdos das atividades trabalhadas durante o *Curso* no ambiente *online* para retomada dos acessos.

8.2.2 O programa, a prática pedagógica e a aprendizagem na visão dos participantes do *Curso*

A segunda parte de avaliação qualitativa do *Curso* foi realizada por meio de questionário *online* (ANEXO C) disponibilizado no ambiente de cada turma. De forma semelhante, observou-se que nos conteúdos obtidos nos questionários respondidos pelos participantes das 14 turmas de concluintes, no período de 2008 a 2011, não houve diferenças significativas, ao serem comparados os dados obtidos em cada semestre, no que se refere ao grau de satisfação e de aprovação do *Curso* pelos participantes, quanto à tutoria, ao material, ao formato semipresencial e às suas contribuições para a formação inicial para o exercício da docência universitária.

Como amostragem, tomaram-se os questionários respondidos pelos 48 concluintes entre os 60 inscritos nas turmas do segundo semestre de 2010, ou seja, os mesmos participantes que realizaram a parte presencial da avaliação do *Curso*.

O questionário foi composto por 12 questões fechadas, com as seguintes opções: Ótimo, Bom, Regular e Ruim, seguidas de espaço para os comentários.

O programa do *Curso* foi aprovado pela grande maioria que assinalou a opção Ótimo (46%) e Bom (52%); apenas um participante o marcou como Ruim, sem registrar os motivos da escolha. Nos comentários, destacam-se trechos que evidenciam as contribuições referentes à preparação para as

atividades docentes e para a formação geral, o que confere também o entendimento da intencionalidade do planejamento do *Curso*, como demonstrado a seguir:

A proposta de um curso para tratar questões pedagógicas (e outras questões do ensino) é necessária, pois muitos profissionais chegam para práticas didáticas no ensino superior sem nunca terem discutido estes assuntos. A proposta é boa e acredito que os objetivos do curso (discutir temas como avaliação, planejamento, organização do tempo, entre outros...) tenham sido cumpridos. A metodologia proposta foi coerente com o formato do curso (parcialmente presencial, com a maior parte das discussões em ambiente virtual) e a metodologia de avaliação esteve, em minha opinião, de acordo também com este formato. A disponibilização dos materiais foi extremamente satisfatória e possibilitou acesso fácil às referências, que foram a base das discussões dos fóruns e dos encontros presenciais.

Apesar de ser um profissional das ciências exatas, gosto muito da maneira flexível como os profissionais da área humana organizam as atividades em sala.

Nunca havia feito um curso a distância e achei muito proveitosa essa possibilidade de trocar informações pelo *Moodle*. Em minha opinião todo esse processo também foi muito facilitado pelas atividades, que envolviam também trabalhos em grupo e pela facilidade de manuseio das ferramentas do ambiente virtual. (Depoimentos de participantes do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*)

De um modo geral, sobressaiu a preferência pelas atividades presenciais, como relatado nos seguintes comentários:

Os encontros presenciais foram excelentes e não consigo imaginar tal curso sem estes encontros. O uso de dinâmicas de grupo, seguidos de aulas com técnicas variadas e consecutivos seminários foram adequados para que a organização das atividades possibilitasse um maior intercâmbio de conhecimentos entre os participantes e entre estes e as professoras/monitoras. O círculo de apoio também ajudou-me a interagir e comunicar com os colegas por meio do *blog* e dos fóruns.

Os fóruns propiciaram discussões bastante interessantes. Considero que aprendi mais nos momentos em que nos víamos, do que com o ambiente virtual. A única coisa que tenho a acrescentar é que, às vezes, ficávamos com pouco tempo para realizar as atividades.

[...] O formato de curso semipresencial foi para mim satisfatório, pois pude adequar minhas atividades como bolsista, como cursista e como doutorando ao meu tempo disponível. (Depoimentos dos Participantes do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*)

Os relatos de alguns cursistas, como presente nos comentários supracitados, resumem bem a satisfação dos mesmos em relação ao *Curso* semipresencial e a forma como as unidades de estudo foram organizadas no ambiente *online*. As técnicas de dinâmica de grupo aplicadas durante os encontros presenciais e no ambiente virtual visaram amenizar as dificuldades de interação comumente observadas no ambiente virtual. O *Círculo de apoio mútuo* foi uma das técnicas também reconhecida como facilitadora da interação entre os participantes, da acolhida e da atenção de uns para com os outros.

Ao responderem a questão referente ao ambiente virtual do *Curso*, houve controvérsias nas respostas quanto à aprovação da plataforma Moodle, porém 33% dos alunos consideraram o ambiente Ótimo e 60% Bom. Os demais a classificaram como Regular e Ruim. Os recortes dos comentários a seguir ilustram os resultados apresentados:

Achei o ambiente virtual uma boa ferramenta, mas às vezes me senti perdida entre tantos recursos.

O ambiente virtual é satisfatório, fácil acesso e com muitas possibilidades de interação.

(...) aprendi a mexer no ambiente virtual, sendo uma ferramenta que usarei futuramente. (Depoimentos dos Participantes do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*)

As dificuldades de interação com o ambiente foi indicada, porém consideradas pela equipe formadora como normais e previsíveis em cursos na modalidade semipresencial e a distância, principalmente com turmas heterogêneas. Verificou-se que as atividades presenciais foram mais bem valorizadas pelos participantes, talvez pela maior familiaridade com o ambiente físico de salas de aula convencionais.

Pelas diferentes opiniões demonstradas nas respostas referentes ao ambiente virtual, observou-se que os cursistas possuem experiências diferenciadas a respeito da utilização dos recursos computacionais. Verificou-se com isso a importância de se manter o *Fórum Operacional* no decorrer do *Curso* e o cuidado de se sanarem as dúvidas a respeito da forma de participação e de acesso aos recursos.

Os recursos didáticos, como textos escritos e vídeos, também foram avaliados positivamente, pois foram computados 64% das escolhas na opção Ótimo e 33% marcaram Bom. Destacaram-se os seguintes comentários:

Os vídeos e textos parecem ter sido escolhidos a dedo. Todos muito pertinentes ao conteúdo proposto. Facilitavam o entendimento e, muitas vezes, nos causavam inquietude e vontade de sair da zona de conforto: partir para a ação.

O material didático foi muito bom, os textos e vídeos abordaram de forma clara os assuntos discutidos ao longo do curso, possibilitando uma melhor análise das atividades.

[...] talvez pudessem ser incorporados mais textos sobre aula universitária e inovação, e também sobre essa dinâmica de uma aula em ambientes virtuais; como o professor pode se valer desta ferramenta incorporando-a à aula presencial.

[...] alguns textos, muito densos e difíceis de compreender, mas não tem importância, eu os salvei no meu computador e pretendo estudá-los novamente. (Depoimentos dos Participantes do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*)

De modo geral, nos comentários sobre os recursos, foram descritas características marcantes do *Curso*, como a complementação entre eles. Nos julgamentos, alguns recursos foram avaliados positivamente por alguns, como os vídeos, sendo que outros participantes apresentaram opiniões contrárias e sugestões de utilização de outros recursos mais interessantes. Em relação aos textos, as opiniões também foram divergentes. Embora aprovados pela maioria, houve graus diferenciados de dificuldade de compreensão do conteúdo educacional, o que se atribui, entre outros fatores, à heterogeneidade da turma, com participantes de diferentes áreas do conhecimento.

Por fim, foi proposto aos cursistas que se autoavaliassem, considerando suas participações e aproveitamentos. Mais da metade dos participantes avaliou como boa a relação com os colegas do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, a outra parte a julgou ótima, e expressaram seus sentimentos, como verificado nos comentários destacados abaixo:

Cresci muito com o curso, aprimorei conhecimentos e construí novos conhecimentos também ...

(...) procurei participar das atividades propostas, e contribuir com o grupo tanto na discussão dos conceitos teóricos como na apresentação

de minha vivência. Escutar as vivências de cada colega e as discussões do grupo também foi fundamental para o meu crescimento e desenvolvimento profissional.

Foi possível ampla troca de experiências e vivências na atividade docente, algo que sentia falta e que auxiliou bastante para o prosseguimento de minhas atividades.

Adorei trabalhar com o grupo que, por ser bastante heterogêneo, trouxe muitas visões diferenciadas e ao mesmo tempo, compartilhamos anseios e preocupações semelhantes (...)

Esse curso me proporcionou um entendimento e crescimento extraordinário. O meu senso crítico está aguçado para o assunto e a todo momento me questiono sobre as práticas de aprendizagem que aplico ou que vivencio.

Apresentei baixa disponibilidade e assiduidade por ter assumido diversos compromissos com a equipe de professores do projeto que trabalho, além dos meus trabalhos de doutorado, dos eventos, etc. Meu comprometimento foi razoável, portanto. (Depoimentos dos Participantes do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*)

Os comentários anteriores confirmam a relevante participação e aproveitamento dos participantes. Apesar de serem provenientes de diferentes áreas do conhecimento, compartilham de anseios e preocupações semelhantes quanto à docência universitária. O desejo de uma participação mais efetiva ficou evidente e a ausência foi justificada pela falta de tempo e acúmulo de trabalho como estudantes e bolsistas com dedicação às atividades docentes. Na prática, verificou-se que essas atividades, tanto no acompanhamento de alunos no ambiente virtual quanto no presencial, sempre demandam mais tempo de dedicação do que se espera por parte dos estudantes e dos professores-tutores.

De modo geral, as contribuições do *Curso* para a formação inicial como para rever posturas e atitudes docentes foram reconhecidas, mesmo pelos que já estudaram os conteúdos em disciplinas da licenciatura ou cursaram a Disciplina Didática do Ensino Superior ou ainda possuem experiências com o ensino superior. O aproveitamento foi bem avaliado pela grande maioria dos participantes, que reconheceu as contribuições do mesmo para a sua formação profissional e pessoal, como esclarecido por eles e nos comentários transcritos a seguir:

Com certeza este curso foi um divisor de águas na minha vida acadêmica. Espero em breve poder colocar em prática o que aprendi. Anseio por estar realmente em sala de aula, preparando materiais e organizando meus cronogramas.

Apesar de ter cursado licenciatura na FAE, este curso foi um marco do início da minha carreira docente, pois mudei alguns conceitos e quero mudar minhas atitudes no decorrer da profissão com o aprendizado que construímos.

Eu aprendi muito no decorrer do curso e sinto que para o próximo semestre, em que atuarei efetivamente em sala de aula, estarei bem mais preparada.

(...) No entanto adorei ter feito esse curso, principalmente por perceber que as dificuldades com relação à docência independem da área de conhecimento, percebi que em um certo sentido somos todos iguais, querendo acertar. (Depoimentos dos Participantes do Curso Formação em Docência do Ensino Superior)

Diante dos depoimentos dos estudantes foi possível avaliar que o *Curso* foi de grande valia para os bolsistas do Giz/Reuni, tanto para a introdução na discussão dos temas pedagógicos quanto para rever as práticas de ensino em exercício. Cientes de que se trata de uma formação inicial e da limitação de tempo para o aprofundamento das várias questões temáticas, como as concepções pedagógicas, estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem, foi possível conferir que várias sementes foram lançadas. Foi aprovada a aprendizagem a partir da reflexão sobre as vivências discentes, provocadas principalmente pela escrita e compartilhamento do memorial no ambiente virtual e dos relatos de experiências em sala de aula, durante os trabalhos em grupo e a socialização com toda a turma nos encontros presenciais.

As contribuições do *Curso* para o desempenho das atividades de ensino foram bem registradas nos depoimentos referentes às mudanças de atitudes frente à docência, à necessidade de se retomar os materiais trabalhados e buscar outros para aprofundamento, às solicitações pelo aumento da quantidade dos encontros presenciais e prolongamento do tempo do *Curso*. Tudo isso revelou a autoaprovação dos cursistas e a aprovação do *Curso* como uma atividade que atendeu as necessidades do momento, com possibilidade de se tornar uma prática no meio universitário.

Nesse sentido, ressaltou-se que, em se tratando de alunos de pós-graduação da UFMG como público alvo, o *Curso* reafirmou a sua contribuição –

conforme explicitado várias vezes nos depoimentos das diversas turmas registrados nos relatórios das ofertas do Curso – à medida que provocou reflexões sobre a prática docente no atual contexto universitário de expansão das vagas através do Reuni, proporcionou a socialização de experiências, a construção do conhecimento sobre a prática docente e, principalmente, o deslocamento de olhar do ponto de vista discente para o docente, uma vez que muitos dos participantes vivenciaram pela primeira vez a experiência do ensino.

Confirmaram-se a relevância das atividades de formação para a prática docente, dos espaços para compartilhar as experiências passadas e presentes, os anseios e angústias geradas pelas incertezas sobre as escolhas metodológicas e as atitudes assumidas no papel como professor ou professora. Os depoimentos dos que prometem retomar os recursos utilizados para novos estudos, buscar outras referências para aprofundamento, aplicar as técnicas que vivenciaram durante o *Curso* e utilizar as ferramentas virtuais em seus procedimentos futuros reforçam que o *Curso* cumpriu o planejamento de proporcionar ao professor formação inicial para o atual contexto das tecnologias e da necessária inovação metodológica, como proposto pelo Reuni.

8.2.3 As professoras-tutoras na avaliação dos cursistas

Os dados analisados neste subtópico foram colhidos em uma das partes do questionário de avaliação do *Curso*, respondido no ambiente virtual pelos participantes de cada turma. Essas questões foram tratadas à parte devido à ênfase dada à relação entre as professoras e os cursistas e revela elementos das representações sociais destes sobre o docente universitário.

As atividades virtuais e presenciais foram acompanhadas por uma dupla de professoras-tutoras, que também eram estudantes da pós-graduação da UFMG e bolsistas integrantes da equipe GIZ/PROGRAD. Cada dupla foi composta por uma mestranda novata e uma doutoranda veterana que participou da Equipe de Formação no planejamento e na execução do *Curso* desde a sua primeira oferta.

Nas respostas de avaliação da relação que as professoras-tutoras estabeleceram com os cursistas, quanto à empatia, disponibilidade, envolvimento e comunicação, grande parte dos discentes marcou a opção Ótima (96%), expressa por escrito das seguintes formas:

Os **professores**⁴³ se mostraram disponíveis, presentes em todos os momentos, norteando e ajudando.

A relação com os alunos foi a melhor possível, os **professores** sempre responderam aos *e-mails* e foram muito atentos, dando todo tipo de apoio aos alunos.

(...) as professoras se mostraram bastante acessíveis e dedicadas ao trabalho.

As facilitadoras foram fundamentais para o processo de ensino aprendizagem, disponíveis, atenciosas e muito criativas, o que é fundamental.

A relação dos **professores** com a turma foi a melhor possível. Elas estiveram sempre disponíveis, tanto nos encontros presenciais como no ambiente virtual, conduzindo as discussões com muita ordem e esclarecendo todas as nossas dúvidas em relação ao curso.

Os **professores** foram atenciosos e sempre dispostos à interagir e responder as dúvidas dos alunos, de forma comunicativa e cativante.

Os **professores** estiveram sempre bem dispostos e atenciosos às questões levantadas pelos alunos.

Sempre **atentos** aos alunos e disponíveis. **Preparados** para intervir no momento certo e fazer colocações interessantes.

Gostei bastante **dos docentes**. Especialmente pelo fato de que sempre havia mais de um **professor** nos acompanhando. Além disso, mediaram muito bem nossas conversas nos encontros presenciais e no ambiente virtual.

As professoras demonstram grande domínio do conteúdo do curso, além de experiência na área.

(...) sempre tinham domínio sobre o que estava sendo discutido em sala de aula e isso permitiu que nós fôssemos estimulados a compreender o conteúdo e nos envolver com ele. (Depoimentos dos participantes do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*)

Os relatos demonstram de fato o que se considerou relevante em cursos que utilizam a modalidade educacional a distância, ou seja, uma relação pedagógica marcada pelo acompanhamento constante, a sinalizar aos alunos que suas presenças e ausências são percebidas. Dessa forma, pelos retornos

⁴³ Os destaques em negrito, nesta e nos demais termos que remeteram ao sexo masculino em todos os depoimentos desse subtópico, foram colocados para destacar as características atribuídas ao professor desse sexo.

recebidos, o cumprimento do papel das professoras-tutoras foi efetivado e passou segurança aos participantes. Houve revezamento entre as duas que compunham as duplas e as dificuldades encontradas no atendimento aos alunos foram levadas para a reunião da equipe e, muitas vezes, discutidas entre a dupla ou entre as demais, através de mensagens por *e-mail*. Assim, procurou-se mediar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, visando à permanência, aproveitamento e conclusão do *Curso* pelos alunos.

Embora as duplas que acompanharam cada uma das turmas tenham sido compostas por duas integrantes do sexo feminino e as perguntas relativas à prática pedagógica utilizassem da expressão *professora* no feminino, foram destacados em itálico vários termos como substantivos, adjetivos e pronomes que se referem ao masculino. De forma semelhante, entre os cartazes elaborados coletivamente com as representações do(a) docente universitário(a) durante o primeiro encontro, cinco retratavam professores homens e apenas uma figura foi descrita como mulher. Dos 10 depoimentos citados anteriormente, oito remeteram ao professor do sexo masculino, representando bem o montante, pois para a referida questão, foram apresentadas 48 respostas sendo que 43 reportaram ao sexo masculino ao tratar do professor. As outras cinco não se referiram ao professor ou professora, propriamente dito, mas ao *Curso*, de um modo geral.

A atribuição da função de docente universitário para pessoas do sexo masculino leva a supor que as representações retrataram os registros históricos de nossa sociedade, em que o nível maior de conhecimento oficialmente reconhecido, os cargos de poder e de autoridade têm sido, até então, prioritariamente associados aos homens.

Percebe-se que em muitas áreas do conhecimento, os professores do sexo masculino são mais numerosos e preponderantes na ocupação dos cargos de direção e de chefia nas diversas unidades e departamentos da Universidade. De fato, na docência universitária as estatísticas mostram que o número de homens na docência do ensino superior tem sido maior que o das mulheres, como mostra o censo do ensino superior de 2009 (INEP, 2010).

Nos depoimentos, percebe-se que, além do domínio do conhecimento,

entusiasmo, afetividade e condução das atividades foram reconhecidos pelos participantes como pontos relevantes do *Curso*. Confere-se isso também nos cartazes em que a presença do desenho de um coração e de expressões como 'amigo', 'dedicação', 'alegria' e 'diálogos' foram recorrentes.

Os aspectos metodológicos, como não poderia deixar de ocorrer em um curso de formação de professores, demandaram bastante planejamento da equipe pedagógica. Essa articulação dos recursos disponíveis também foi entendida pelos alunos como positiva e proveitosa e os relatos evidenciaram isso.

De modo geral, a prática pedagógica foi aprovada por unanimidade, tanto no aspecto das relações estabelecidas entre as professoras-tutoras e os participantes quanto ao domínio do conteúdo e das escolhas metodológicas feitas pela Equipe de Formação.

8.3 Considerações sobre a formação inicial dos mestrandos e doutorandos e suas representações sobre o(a) docente universitário(a)

Em complementação ao que foi exposto no sexto capítulo a respeito das atividades do Giz/Prograd, o *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* contribuiu sobremaneira para a implantação do Reuni na UFMG. Há indícios de que esse *Curso*, com reformulações que se fizerem necessárias, tende a permanecer como um programa de formação para preencher a lacuna existente na UFMG na preparação do pós-graduando para atividades de ensino, além da pesquisa, devido ao crescimento do número de matriculados nas diversas áreas de conhecimento. Como já mencionado, o Setor de Didática da Faculdade de Educação já trabalha nesse sentido há quatro décadas, porém os números de professores e de turmas abertas em cada semestre pelo Programa de Pós-Graduação dessa unidade administrativa ficam aquém do necessário para atender as atuais demandas.

Em consideração à flexibilização curricular⁴⁴ adotada pela UFMG, os egressos do *Curso* foram informados da possibilidade do mesmo integralizar créditos em seus históricos escolares, a depender da aceitação dos colegiados dos respectivos cursos, mediante a apresentação do Plano de Curso e da declaração de concluinte. Muitos dos que solicitaram a declaração para esse fim não informaram sobre o deferimento ou não. Foram informados, pelo menos, os resultados de três pedidos aceitos e um que foi negado, devido à desinformação do colegiado do curso ao qual foi solicitado. Algumas medidas foram tomadas para facilitar esse processo, como um comunicado oficial da Prograd aos colegiados dos programas de pós-graduação, que destaca a relevância do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* para a formação de mestres e doutores, com possibilidade de exercerem a docência no ensino superior, como descrito nos objetivos dos programas de diversos cursos de pós-graduação consultados e como desejado por muitos.

Tudo indica que a necessidade de formação para a docência universitária inicial e continuada ganhou uma relevância maior, tanto para a necessidade de utilização das tecnologias computacionais para a educação presencial e a distância quanto para as inovações metodológicas diante das mudanças estruturais que dizem respeito à composição das turmas de graduação, à divisão de trabalho entre os integrantes das equipes didáticas e ao perfil dos alunos. Com a expansão do ensino superior nas IFES e nas instituições particulares de ensino superior ampliou-se também o número de vagas para os cargos docentes. Os pretendentes aos cargos ficam em vantagem quando possuem formação inicial para a docência do ensino superior, conferindo, mais uma vez, a contribuição do *Curso* para a preparação dos mestrandos e doutorandos.

Em conversas informais durante os encontros presenciais com as turmas e nas respostas ao *Fórum de Apresentação*, muitos participantes mencionaram interesse em seguir a docência como carreira profissional. Não fez parte desta investigação realizar o levantamento entre os participantes do

⁴⁴ A flexibilização curricular, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 19 de abril de 2001, faz parte do Projeto Pedagógico da UFMG (UFMG, 2011).

Curso Formação em Docência do Ensino Superior sobre os seus interesses profissionais. Porém, o investimento nesse sentido foi observado na pesquisa⁴⁵ realizada por Campos (2011). Nesta referida pesquisa, houve a aplicação de questionários enviados via *e-mail* e respondidos por 980 mestrandos e doutorandos de todas as regiões do Brasil e de diversas áreas de conhecimento. Entre eles, 38% revelaram que pretendem exercer a docência no ensino superior e 16% pretendem se qualificar como pesquisadores e professores ao mesmo tempo. Nota-se que mais da metade dos participantes da pesquisa almejam ser professores do ensino superior sendo que aproximadamente alguns vislumbram a possibilidade de conciliar o ensino com a pesquisa.

Outros dados relevantes levantados na pesquisa de Campos (2011): 60% deles já possuem experiência docente, e, destes, 80% responderam que aprenderam ‘como’ ensinar nas experiências cotidianas em sala de aula, para as quais as principais referências foram as vivências discentes e os exemplos de seus antigos professores. Em 61% das respostas aos questionários houve a afirmação de que a pós-graduação não os capacitou para a docência e que não tiveram disciplinas pedagógicas ou correlatas à formação docente.

Ao verificar as características dos ingressantes no *Curso Formação em Docência no Ensino Superior*, tomou-se⁴⁶ como amostragem uma das turmas de iniciantes no ano de 2010. Verificou-se que 55% deles não possuíam experiência docente. Este resultado aproximou-se da pesquisa citada anteriormente. Outras características verificadas entre os participantes do *Curso* foram: 77% pertenciam ao sexo feminino; 52% estavam na faixa etária de 25 a 30 anos, 26% possuíam menos de 25 anos, 22% estavam com mais de 30 anos. Quase todos (81%) atuavam como bolsistas CAPES/Reuni e 16% possuíam vínculo empregatício (Nos termos do contrato de bolsa

⁴⁵ A pesquisa de Campos (2011, p. 1) foi realizada com objetivo de “apreender os sentidos e os significados da docência do ensino superior expressos nas representações de mestrandos e doutorandos de instituições federais de ensino superior das diversas áreas de conhecimento e das regiões geográficas do Brasil”.

⁴⁶ Levantamento realizado pelas seguintes integrantes da equipe de formação do Giz: Bianca Rückert, Maria José Batista e Symaira Poliana Nonato e gentilmente cedido para este trabalho.

CAPES/Reuni é permitido conciliar as atividades da bolsa com trabalho). Nota-se pelos dados que os mestrandos e doutorandos inscritos no *Curso* eram jovens e sem vínculo empregatício. Ao responderem sobre as pretensões profissionais, a resposta foi quase unânime: mais de 90% responderam que pretendem se tornar professores universitários. Percebe-se na prática que, a cada ano, os estudantes ingressam cada vez mais jovens nos programas de pós-graduação, sem experiência de trabalho em sua área de conhecimento e assim iniciam a carreira docente.

Quanto às representações dos professores e professoras, do e da estudante, a apuração dos dados, bem como a realização das sínteses e análises auxiliadas pelos *softwares* descritos, com base ou inspirado na técnica do DSC, permitiram uma visão geral sobre as permanências e as mudanças das imagens histórica e socialmente construídas. Os resultados obtidos no Grupo Focal I, referente aos docentes, trouxeram elementos que permanecem no imaginário e que são do censo comum, como associar a docência a atitudes afetivas e relacionadas ao cuidar, mais comum nos anos iniciais do ensino fundamental, e a ocupação dos cargos da docência para o ensino superior por pessoas do sexo masculino (ARROYO, 2000; MOSCOVICI, 2003).

Por sua vez, as imagens dos estudantes universitários construídas coletivamente apresentaram mais elementos de mudança do que de permanência, correspondendo talvez, às aceleradas transformações ocorridas na sociedade como um todo, em relação aos meios de comunicação, com o crescente acesso e facilidade de aquisição de aparelhos portáteis e multifuncionais, como celulares de última geração, *lphones*, *lpads*, *tablets*, etc. Algumas situações podem também ter apresentado mudanças, conforme apontam as imagens impressas nos cartazes e os relatos dos participantes do *Curso*, como a forma de se relacionar com os professores. Essas alterações talvez tenham sido sentidas pelos participantes que, na situação de bolsistas CAPES/Reuni, assumiram atividades de ensino e, em alguns casos, passaram a ser a principal referência dos graduandos, em substituição ao professor.

Ao se considerar que a faixa etária dos pós-graduandos, como citado anteriormente, está cada vez menor, aproximando-os da idade dos

graduandos, talvez isso dificulte a questão de se estabelecer limites e disciplina, conforme alertado por alguns participantes do *Curso* e verificado no Grupo Focal II.

As atividades vivenciadas pelos participantes durante o *Curso*, bem como os estudos e as trocas de experiências, provocaram inquietações e reflexões, e possibilitaram a tomada de consciência de que a formação é processual e deve prosseguir na construção coletiva de práticas inovadoras e de recursos metodológicos para o desafio do exercício da docência no ensino superior.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste tópico apresenta-se um apanhado das discussões realizadas, iniciando-se pelas hipóteses apresentadas na introdução do objeto da presente investigação, seguidas da análise das contribuições do Giz para a implantação do Reuni na UFMG, no que se refere à formação docente inicial e continuada, dirigida aos pós-graduandos e professores efetivos, respectivamente. No último subtópico, são apresentadas as contribuições do exercício da tutoria para a formação das integrantes da Equipe de Formação do Giz, que passaram também pelo processo de formação para o exercício da docência no ensino superior.

9.1 A constituição da docência na UFMG na implantação do Reuni

No planejamento da presente investigação, foi levantada a hipótese de que o Reuni, ao propor a articulação entre a pós-graduação e a graduação, constitui-se numa relação triangular entre pós-graduandos, professores concursados e graduandos, pode levar à perda de hegemonia do professor tradicional no processo de gestão do ensino superior. De fato, vários elementos indicam a confirmação dessa hipótese, pois, muitas vezes, a responsabilidade pelo ensino de graduação ficou dividida entre bolsistas e professores, porém as atribuições de cada um não ficaram esclarecidas pelos que a praticaram, nem pelos professores que responderam pelas disciplinas.

Em muitos casos, isso favoreceu a perda de referência dos graduandos, que passaram a não reconhecer os professores responsáveis pelas disciplinas e a ter como referência e contato direto os bolsistas CAPES/Reuni, como percebido na prática e nos depoimentos dos participantes do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*. Os bolsistas, muitas vezes, chegaram a exercer mais do que as oito horas de trabalho semanais previstas, conforme

relatado pelos mesmos durante os encontros presenciais do *Curso*, talvez pela falta de planejamento coletivo ou pela falta de acompanhamento dos demais envolvidos nas atividades de ensino. Foram frequentes as queixas dos cursistas referentes aos seus encargos e à dificuldade de conciliar a pesquisa com o ensino, o que passou a comprometer o seu aproveitamento no *Curso*, como informado nas respostas aos questionários de avaliação.

A segunda hipótese é que os cursos de pós-graduação, conforme proposto pelo Reuni, dividem o foco de seus próprios currículos entre a formação do pesquisador e a formação para a docência, e isso possibilita agregar valor tanto para a docência quanto para a formação e atuação profissional dos futuros mestres e doutores. A investigação, ao elencar as ações do Giz dirigidas à comunidade universitária, em geral, e, em particular, aos mestrandos e doutorandos, por meio do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* sinaliza para a possibilidade de valorização da formação para o ensino. Ao mesmo tempo cobre uma lacuna da UFMG, ao coparticipar dessa formação, realizada há mais de 40 anos pela Faculdade de Educação, por meio da Disciplina Didática do Ensino Superior, como proposto pela Reforma Universitária de 1968.

Nos dois últimos anos de oferta do *Curso* foi priorizada a participação dos bolsistas CAPES/Reuni, que deveriam compor as equipes didáticas, com desenvolvimento de atividades de ensino. Porém, a abrangência da formação para a docência atendeu parcialmente o número de mestrandos e doutorandos. Ao se tomar como base a FaE, verifica-se que, entre os aproximadamente 300 pós-graduandos, somente seis foram bolsistas CAPES/Reuni durante o ano de 2010 (conforme informado pela Coordenação do Colegiado Especial de Licenciatura), sendo que quatro desses atuaram na Equipe de Formação do GIZ, e não em atividades relacionadas diretamente ao ensino da graduação, o que comprometeu a articulação entre a pós-graduação e a graduação. Ao se considerar todos os programas de pós-graduação da UFMG, dos mais de 7.000 mestrandos e doutorandos, apenas 480 participaram do *Curso*, no período de 2008 a 2011, sendo que 200 desses eram bolsistas CAPES/Reuni e supostamente desenvolveram atividades de ensino na graduação. Embora

tenham sido significativas as ações formativas do Giz, somadas às demais atividades e as de outras instâncias da UFMG, como a disciplina Didática do Ensino Superior da FaE, nota-se a necessidade da ampliação de oportunidades para a formação de docentes universitários, que continua em desvantagem, nos programas de pós-graduação, em relação à formação de pesquisadores.

Durante os quatro anos de implantação do Reuni, a constituição das equipes didáticas, como previsto na proposta da UFMG para adesão ao Programa, foi feita parcialmente. Formaram-se 75 equipes, porém, na prática, apenas cinco conseguiram se organizar, definir os papéis dos seus integrantes, desenvolver e executar o planejamento com o devido acompanhamento pedagógico e técnico dos integrantes do Giz, conforme informado pela Coordenação do mesmo. A dificuldade em se concretizar as equipes talvez seja superada com tempo e investimento na preparação e acompanhamento de sua organização e na sensibilização, principalmente dos coordenadores dos cursos de graduação, para buscar e perceber a nova realidade universitária, que exige preparação para o ensino, definição de papéis no exercício de práticas coletivas e inovações metodológicas condizentes com o novo cenário universitário.

Suspeita-se que a falta de se trabalhar coletivamente e de se compartilhar os anseios e as conquistas pedagógicas com os outros professores, presos aos currículos de seus cursos, ao departamento e à unidade acadêmica aos quais pertencem, muitas vezes, solitários em seus gabinetes, dificulte as mudanças de postura docente demandadas pela expansão de cursos e do número de alunos e pela reestruturação universitária, introduzidas pelo Reuni.

Ao serem verificados os depoimentos registrados pelos participantes do *Curso* e do *Percurso Formativo*, descritos anteriormente, nota-se a ausência de outras ações formativas ou coletivas praticadas junto aos professores efetivos responsáveis pelas disciplinas ou turmas nas quais os bolsistas estavam vinculados e desenvolveram atividades de ensino sob a orientação desses mesmos docentes. Isso pode ser justificado, em parte, pelo crescente acúmulo

de atividades exercidas pelo docente universitário. Além dos encargos didáticos e administrativos, seu tempo é dedicado à exigência de produção científica, que traz resposta mais efetiva para a sua carreira, assim transfere para os bolsistas a responsabilidade pelas atividades de ensino, muitas vezes, realizadas sem o devido acompanhamento. Talvez, também, pela falta de prática do trabalho coletivo, como é percebido no cotidiano universitário. Muitas vezes, as atividades dos bolsistas se assemelham ao trabalho do professor substituto ou de monitoria, praticada por alunos da graduação, e assim se distanciam dos objetivos da proposta do Reuni de formação das equipes didáticas e de integração da pós-graduação à graduação. Verificou-se ainda que, no contato estabelecido com os bolsistas de pós-graduação e nos seus depoimentos, nem sempre suas práticas de ensino foram acompanhadas pelos professores efetivos.

O registro do momento histórico de transformações na UFMG e das ações do Giz, na busca de solucionar os problemas inerentes à atual expansão e reestruturação institucional, poderá servir de parâmetro para novas investigações. Por outro lado, o registro torna-se relevante, ao se verificar que muito do que aqui foi feito, em passado remoto e recente, não foi registrado e, em consequência disso, não se fizeram referências para novas iniciativas e contribuições para as orientações das políticas educacionais instituídas e modificadas ao longo do tempo.

9.2 Políticas públicas de expansão e reestruturação universitária

As reformas do ensino superior no Brasil têm como marco a de 1968, ocorrida num momento de grandes mudanças na sociedade, movidas pelo interesse de desenvolvimento industrial e de preparação do trabalhador para se inserir no mercado, conforme as políticas mundiais propostas pelo FMI, BM, UNESCO e outros organismos avalizados pela ditadura militar. A presente

expansão e a reestruturação universitária visam mudanças significativas, tendo como princípio a “equidade e educação para todos” (OLIVEIRA, 1999, p. 72). Enquanto as mudanças provocadas pela Reforma de 68 foram influenciadas pelo modelo norte-americano de universidade, as atuais têm como principal referência o modelo europeu, com elementos do Tratado de Bolonha, flexibilidade curricular e inovação metodológica, baseadas no ensino contextualizado, centrado na aprendizagem ativa e autônoma.

Novas medidas de gestão pedagógico-administrativa, em implantação, representarão uma nova reforma das nossas universidades federais, se forem bem articuladas com a preparação das equipes didáticas e a adequação da infraestrutura para as inovações nas práticas de ensino, com a inclusão dos recursos computacionais para a expansão do acesso e para a criação de condições favoráveis aos processos educativos inovadores, como requeridos para o momento.

Ao se buscar conhecer especificamente a história da UFMG, constata-se que os desejos e, principalmente, as iniciativas pessoais, como as do professor Mendes Pimentel, na ocasião da criação desta Instituição, e as do professor Aluísio Pimenta, no momento anterior à Reforma Universitária de 1968, bem como as da equipe de professores que enfrentou os desafios da implantação do Reuni na UFMG, são fundamentais para incitar as mudanças. Verifica-se que as inovações e melhorias se tornam possíveis a partir de pessoas que abraçam a causa da educação, sonham e agem a favor da modernização e da democratização do ensino superior em nossa sociedade.

Numa tendência mundial, os grandes feitos históricos, antes atribuídos a indivíduos heroicos, hoje se atribuem a grupos de pessoas, porém, em ambos os casos, é necessária a manutenção do querer e da determinação, o que também se aplica para se fazer valer e se manter os investimentos públicos na educação. Haja vista os movimentos ocorridos em todo o país para a aprovação do PNE⁴⁷ e garantir o investimento de 10% do PIB para a Educação

⁴⁷ Um desses movimentos é o *PNE pra Valer*, realizado em todo o país e coordenado pela *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*. Disponível em http://pnepravalor.org.br/%20target=_blank. Acesso em 12 de Dez. de 2011.

que, mesmo se não obtiverem êxito, não terão lutado em vão. Não se realizam melhorias apenas com sonhos, mas com projetos, financiamento e, principalmente, com pessoas imbuídas do desejo de realização e de manutenção desses.

Quanto à expansão da educação superior no país, pode-se avaliar como significativa a sua evolução impulsionada pelas propostas governamentais da década 2001-2010, embora não tenha alcançado a meta do percentual de ingresso no ensino superior (passar de aproximadamente 12% para 30% de jovens de 18 a 24 anos e atingir 40% da oferta de vagas no ensino público). O crescimento, porém, ficou acima da sua duplicação, se se somarem as vagas das instituições públicas e privadas. Apesar de boa parte dos que frequentam o setor privado sejam beneficiados pelos programas de financiamento, em muitos casos, a qualidade do ensino dirigido a eles é questionável. Essa qualidade, muitas vezes, fica comprometida pelas precárias condições de trabalho dos docentes nessas instituições, pois recebem pelas horas trabalhadas em sala de aula, sem tempo e condições para pesquisa e desenvolvimento profissional.

A ampliação do número de vagas no ensino superior, por meio da modalidade educacional a distância, ocorrida tanto nas IES públicas quanto no setor privado, ameaça a qualidade do ensino e as condições do trabalho docente, pois em EAD os professores executam diferentes papéis, como produtores de material didático, gestores de ambientes virtuais, ou como tutores, e nem sempre são remunerados e reconhecidos como professores. Em muitas instituições privadas, suspeita-se que a EAD também passou a ser considerada como um lucrativo investimento, pois o pagamento de professores tem o custo reduzido, em comparação com o ensino presencial, se se considerar a baixa remuneração, quando se trata de tutores e, geralmente, a grande quantidade de alunos para cada docente. Nesse caso, as mudanças provocadas pela EAD, tanto na educação quanto nas condições de trabalho, tornam-se assuntos instigantes, ao se observar a identidade profissional e as referências da categoria de trabalhadores à qual pertencem os professores.

Ao retomar a história das universidades, verifica-se que é inquestionável o valor do trabalho coletivo, como ocorrido nas cátedras, antes da Reforma de

1968, e também proposto pelo Reuni. Entre o passado e o presente, as relações com o tempo e o espaço escolar mudaram-se consideravelmente, e as políticas universitárias das últimas décadas tenderam a valorizar a dedicação à pesquisa e às conseqüentes publicações em detrimento ao ensino. As práticas de ensino dos docentes universitários se basearam, em muitos casos, no modelo tradicional, com aulas expositivas e práticas focadas no professor e no conteúdo.

9.3 A docência na UFMG na implantação do Reuni

A partir da presente investigação, confere-se que muitos professores e bolsistas tiveram como base para as primeiras experiências de ensino as lembranças das práticas de seus antigos professores, sem ter com quem compartilhar, do ponto de vista institucional e não somente pessoal, as suas dúvidas, erros e acertos pedagógicos. O Giz se propõe a ser esse processo permanente na UFMG de constituição da docência, com encontros entre professores e desses com especialistas das áreas educacional, comunicacional e tecnológica, em uma rede de formação docente inicial e continuada, com trocas de experiências, criações inovadoras e coletivas.

Os depoimentos destacados anteriormente, no sétimo e oitavo capítulos, revelam que o *Curso Formação em docência do Ensino Superior* e o *Percurso Formativo* atenderam aos interesses e anseios dos iniciantes na docência e dos já inseridos. Provavelmente, o momento de incertezas metodológicas frente ao arsenal tecnológico presente no meio escolar e na sociedade como um todo, apresenta-se como propenso para a busca do 'como' ensinar e inovar no ensino. O indicativo disso foi conferido pelo número de candidatos ao *Curso*, sempre superior à capacidade de atendimento do Giz. A validade ou não dessa formação inicial poderá ser respaldada em um futuro próximo, nas possíveis pesquisas que tenham como sujeitos os egressos do *Percurso* e do *Curso*, e que incluam também os participantes das demais ações do Giz, ao se considerar, em primeiro lugar, os que possivelmente exercerão a profissão

docente no ensino superior.

Há indícios de que a programação do *Percurso Formativo*, conforme descrito no capítulo 7, atende as necessidades dos professores efetivos, registradas no fórum sobre a docência, tanto na forma do desenvolvimento das atividades quanto no conteúdo proposto. Houve registros que revelaram o anseio dos professores de acertar nas escolhas metodológicas e na utilização das tecnologias para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem. Muitos professores declararam-se insatisfeitos com a aula expositiva como único método de ensino. Diante do atual contexto de expansão e reestruturação universitária, a proposta formativa do Giz condiz com as buscas dos professores, referentes às metodologias de ensino, pois não “há receitas prontas” e, o que virá, há de ser criado, modificado, testado, aperfeiçoado e socializado, como proposto no *Percurso*.

Como demonstra a pesquisa, a valorização do conhecimento pedagógico, refletida na participação das ações do Giz, ocorre de forma diferenciada entre os profissionais das diversas áreas de conhecimento. As áreas de Ciências Biológicas e da Saúde e Exatas e da Terra tiveram maior número de participantes nas ações do Giz do que os das áreas de Humanas, Letras e Artes e Sociais Aplicadas. A menor participação de professores e estudantes das últimas áreas citadas se deve talvez à aproximação do objeto dessas áreas de conhecimento com a Educação.

O formato semipresencial do *Curso* e do *Percurso* foi deveras coerente com a demanda e seu contexto, além de possibilitar momentos presenciais de intensa troca comunicativa, com um volume significativo de atividades para serem realizadas a distância. O elevado índice de concluintes e o registro dos comentários dos participantes sustentam essa afirmação, assim como tornam possível conferir tudo isso nos dados obtidos por meio da avaliação do *Curso* pelos participantes. Verificou-se que as questões metodológicas estão coerentes com o que propõem os atuais teóricos da área, como os estudos de Gil (2007, 2011) e de Pimenta e Anastasiou (2005), cuja ênfase é atribuída à aprendizagem. Por se considerar que o papel de professor é de “ajudar o aluno a aprender” (GIL, 2007, p. 7) e não o de ensinar, ao se planejar o *Curso*,

buscou-se selecionar conteúdos significativos para os estudantes, com margem para a participação deles nas definições das tarefas e com “utilização de procedimentos de avaliação diretamente relacionados à aprendizagem” (p.13).

Ao tomar especialmente o *Curso*, a partir do seu programa e de seus resultados, e conforme relatos dos cursistas, conferiu-se que o mesmo se aproxima do “modelo pedagógico-didático” descrito por Saviani (2009), pois privilegia a forma de ensinar, em detrimento do conteúdo a ser ensinado. Este último é de competência das áreas de conhecimento dos cursos de origem dos pós-graduandos, visto que as turmas são compostas por estudantes provenientes de diversos programas de pós-graduação da UFMG.

Através dos relatos das práticas discentes do ensino superior escritas pelos cursistas, nos diversos fóruns desenvolvidos e em seus memoriais, ao longo do *Curso* e em paralelo aos temas estudados, foi possível verificar as contribuições do mesmo para a profissionalização docente pautada na reflexão. Acredita-se que a exploração dos saberes construídos a partir das análises das vivências discentes, à luz dos estudos teóricos, durante a utilização das tecnologias de informação e de comunicação, atende as necessidades formativas atuais para o exercício da docência. Esta avaliação se respalda pelos registros dos concluintes, como os destaques e comentários expostos anteriormente.

Torna-se possível acreditar que o *Curso* proporcionou formação inicial aos que já possuem e aos que a estrearam como bolsistas, para se pensar a prática do ensino na universidade. Ao se considerar que, efetivamente, o foco principal de muitos programas de pós-graduação é a formação do pesquisador, o *Curso* contribuiu para a formação para a docência – profissão possível de ser exercida pela maioria dos egressos dos cursos de mestrado e de doutorado atuais, ao se levar em conta a expansão do ensino superior nos setores público e privado.

Prevaleceu o princípio de que, além da teoria, o *Curso* deveria ser um espaço para os discentes terem contato com diferentes recursos e técnicas de ensino que poderiam ser utilizados na prática pedagógica desempenhada por

cada um deles, como bolsistas e possivelmente como professores. Conferiu-se, mais uma vez, o alcance dos objetivos propostos pelas ações formativas do Giz, através dos relatos dos alunos e dos professores. No planejamento, optou-se pela inovação, concretizada na adequação dos recursos tecnológicos ao público a ser atendido, às necessidades formativas e à criação de atividades interativas. Para tanto, além das referências tradicionais, foram utilizados recursos alternativos como vídeos, relatos de vivência, técnicas de ensino e de dinâmica de grupo, aplicados nos ambientes presenciais e virtuais. Buscou-se relacionar os recursos com os temas da etapa correspondente, com aprovação da grande maioria dos participantes, verificada nos registros da avaliação do *Curso* e nos depoimentos orais dos professores durante o atendimento individual e nos seminários.

A forma de comunicação e interação presencial e a distância praticada no *Curso* e no *Percurso Formativo*, juntamente com as atividades reflexivas propostas ao longo dos mesmos, buscaram a formação não só profissional, mas também pessoal e institucional, como preconizada por Nóvoa (2009) e confirmada nos depoimentos destacados no decorrer deste texto. Nesse sentido, visaram uma preparação técnica e reflexiva, a fim de possibilitar um acréscimo de conhecimento da área da educação ao conhecimento científico das diferentes áreas do saber, como no modelo hermenêutico ou reflexivo, defendido por Pimenta e Anastasiou (2005), em contraposição aos modelos tradicional e tecnicista.

Embora ciente das limitações das ações formativas do Giz, tanto para a *formação* quanto para a *preparação* para a docência, como proposto pelo Reuni, percebe-se que os esforços da UFMG contribuem para a formação inicial dos pós-graduandos e continuada dos seus professores efetivos. Pode-se inferir isso nas respostas às avaliações dos cursos, registradas pelos concluintes das ofertas realizadas. Porém, acredita-se que a formação é processual, complexa e se dá ao longo da vida. Assim sendo, não se realiza apenas com a participação em um curso inicial, entretanto, várias inquietações podem surgir e levar os egressos à busca de novos conhecimentos para enfrentar os desafios da carreira docente, como relatado por alguns cursistas.

9.3.1 Modelos de docência e de universidade

A expansão da graduação aliada à da pós-graduação *stricto sensu*, corresponde ao anseio de se oportunizar a preparação para a docência do ensino superior, tanto por meio de curso de formação como da prática, desde que contemple a formação para o ensino, além da de pesquisador. Nesse sentido, a efetivação da proposta do Reuni, no que diz respeito à criação de equipes pedagógicas, compostas por professores universitários, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, constituirá um novo modelo de docência universitária, que é o do formador em constante formação, através do compartilhamento de práticas e do trabalho em equipe, com professores qualificados para o ensino, como proposto pela UFMG ao criar o Giz.

Como mostrado nesta pesquisa, a partir dos estudos teóricos e reforçado nos depoimentos dos professores ativos entrevistados e dos aposentados que palestraram nos eventos formativos promovidos pelo Giz, o modelo de docência se relaciona ao modelo de universidade. As universidades públicas federais antes da Reforma de 1968 visavam à formação profissional, sendo esse o seu principal produto; depois da Reforma e com o avanço do mundo capitalista, seguiu o modelo norte-americano. Em decorrência disso, mudaram-se as estruturas de poder no interior das universidades, com a extinção das cátedras e o estabelecimento da carreira docente, com progressão por titulação, que passou a simular a qualificação dos professores. O saber docente, que no surgimento das universidades seguia o princípio do aprender fazendo, como nas corporações, foi se modificando, segundo os modelos de universidade, influenciados, por sua vez, pelas políticas públicas (CUNHA, 2007; SOUZA, 2008; SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) considera que na universidade prevalece o "modelo dos conteúdos culturais-cognitivos", sem a formação pedagógico-didática dos professores. O preparo do conhecimento específico para ensinar provém da prática do professor e com base no que foi apreendido quando ainda discente. Porém, a atual política pública de expansão e reestruturação das universidades federais propõe a inclusão da formação pedagógica e a permanência dessa ao

longo da carreira docente, como a praticada pela UFMG, por meio do Giz.

Tanto nos conteúdos das entrevistas dos professores ativos quanto nos depoimentos dos professores aposentados participantes do evento *Sucessos do ofício*, percebe-se que o discurso de cada um carrega elementos de sua área de conhecimento, que influencia sua forma de conceber a docência. Assim, os depoimentos descritos por professores das áreas de Ciências Exatas, Humanas e Biológicas e Saúde, cada qual, a sua maneira, deixa transparecer o gosto pelo conteúdo que compõe o objeto de estudo de sua área de conhecimento. Percebe-se que, pela ótica do conhecimento de sua área é que são estabelecidas as definições de docência, de universidade e de aluno, além da visão de sociedade e de mundo. Constata-se, portanto, que a formação profissional, pessoal e institucional se faz concomitantemente, como defendido por Nóvoa (1992, 2009).

Ao agregar os docentes novatos aos veteranos e ao convidar os aposentados para compartilhar as suas experiências e a pensar junto as soluções educacionais para o momento, o Giz favorece a busca de se reportar às ações praticadas pelos professores do passado, como confirmado pela prática e pelos estudos de referência desta pesquisa. Assim, o Giz tende a ser um órgão necessário para esse período histórico de mudanças na universidade, que se constitui em um novo modelo universitário, na medida em que busca a inclusão social de práticas de ensino focadas na aprendizagem, no sujeito que aprende e que participa do próprio processo educativo. A continuidade de ações favoráveis a isso depende do direcionamento e da vontade política dos representantes dos órgãos institucionais e dos governantes que estão nos cargos decisórios, e dos que virão, a dar prosseguimento ou não com as práticas democratizantes e de inclusão social.

Houve um consenso de que, a identidade de professor e professora universitária está vinculada à definição de aluno e de universidade, explicitamente expresso nos depoimentos de professores aposentados e nas respostas dos efetivos entrevistados, conforme defendido também por vários teóricos que pesquisam sobre a constituição da docência (CUNHA, 1989; VEIGA, 2000; PIMENTA & ANASTASIOU, 2005; GIL, 2011).

No sentido de serem identificados os modelos de docência e de universidade presentes hoje na sociedade brasileira, percebe-se que não há modelos a se seguir, pois estão em construção, diante da complexidade que se faz crescente no contexto local e mundial, mediante as mudanças nas formas de comunicação, no acesso à informação, na produção do conhecimento, dos bens e dos serviços, da turbulência na economia mundial, além do crescente acesso ao nível superior, nunca antes registrado na história desse país, ainda que a maioria dos estudantes universitários esteja no setor privado de ensino de qualidade questionável.

Ao considerar as quatro décadas que se seguiram à Reforma Universitária de 1968, é possível a sistematização de três modelos de docência ou gerações de docentes, constituídos ao longo da história e determinados pelas políticas das universidades públicas. Os cargos de docente foram ocupados primeiro por pessoas que possuíam ampla prática profissional, que exerciam a docência com base em suas experiências profissionais, sem se dedicar exclusivamente ao ensino; segundo, por pessoas com pouca prática profissional, que se titulavam concomitantemente em que desenvolviam atividades de pesquisa e de ensino; terceiro, por pessoas selecionadas segundo os critérios dos editais (atualmente com título de doutorado), sem experiência profissional e sem prática de ensino. Assim, observa-se que os primeiros se dedicavam a ensinar a partir de sua prática profissional, sem, contudo, desenvolverem pesquisas; os segundos se dedicavam ao ensino e à pesquisa ao mesmo tempo e os terceiros privilegiam a pesquisa e as publicações em detrimento do ensino.

Cientes de não haver modelos preestabelecidos, e que a formação deve ocorrer constantemente, a reforma e reestruturação da UFMG, com as ações do Giz, condizem com as ideias defendidas por Santos (2004, p. 6), no que diz respeito aos “princípios básicos de uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública, ou seja, de uma reforma que permita à universidade pública responder criativa e eficazmente aos desafios com que se defronta no limiar do século XXI”. Assim sendo, as ações do Giz no período de 2008 a 2011 atenderam às necessidades de aprendizagem do momento e cumpriram o

compromisso assumido pela UFMG ao aderir ao Reuni.

9.4 Representações Sociais do professor universitário

Ao se buscar respostas sobre o que é ser professor e professora universitária atualmente, verificam-se algumas mudanças e permanências nas representações sociais sobre a docência, apresentadas tanto pelos professores efetivos e aposentados quanto nas expostas pelos mestrandos e doutorandos. Com base na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, utilizada para sintetizar as representações dos professores efetivos, verifica-se haver mais elementos que nos remetem a uma imagem romântica e idealizada desse profissional, do que em comparação às representações elaboradas pelos pós-graduandos.

Em seus registros escritos e por meio de desenhos, embora houvesse traços de elementos idealizados, os mestrandos e doutorandos se mostraram mais realistas em relação à profissão, e registraram mais informações do cotidiano do trabalho docente na universidade, dividido entre o ensino e a pesquisa, quando comparados aos registros dos professores efetivos. Tanto os professores aposentados quanto os efetivos e os estudantes da pós-graduação associaram a vocação à profissão docente e reconheceram que suas práticas se apoiam no que aprenderam com as dos seus antigos professores no período da graduação.

Nas representações sociais sobre a docência universitária do primeiro grupo analisado, ou seja, através do DSC1 dos professores efetivos, os docentes se representaram com otimismo em relação à profissão e às condições de trabalho. Apesar de se ocuparem nos horários que seriam de descanso, sentem-se felizes, têm prazer pelo que fazem, se identificam com a profissão quando recebem retorno positivo de seu trabalho nas manifestações dos alunos. Eles também declararam que têm vocação, mas reconhecem a necessidade de se investir na formação profissional e que tornar-se professor ou professora é um processo de transformação do outro e de si mesmo. Verifica-se a possibilidade de esse discurso ter sido influenciado, em parte,

pelos depoimentos dos professores aposentados que antecederam a discussão do fórum. Sob a ótica de Moscovici (2003), isso se torna possível, pois o encontro entre os dois grupos, como ocorrido no referido evento, um composto por professores aposentados e o outro por professores supostamente iniciantes na carreira, impulsiona novas representações, com elementos da realidade e do senso comum, que ligam os fatos passados ao presente, referente à **identidade**, imagens e autoimagens dos professores construídas socialmente (ARROYO, 2000).

A docência como vocação, como manifestada nessa representação, é comumente associada “a outros discursos do imaginário, inclusive aqueles vinculados às origens da docência como atividade controlada por princípios religiosos de resignação, dedicação e profissão de fé” (LEITE, HYPÓLITO & LOGUERCIO, 2010, p. 323). Contudo, muitas vezes, essa imagem, reforçada pela mídia e pelo senso comum, ofusca as necessidades de investimento na docência como uma profissão, que exige formação inicial e continuada e a percepção das dimensões do ‘ser professor universitário’, com preparo, não somente para a pesquisa, mas também para o ensino.

A identidade do professor como um pesquisador, por sua vez, é determinada, em parte, pela maior valorização da pesquisa em detrimento do ensino, reforçada pelas exigências dos mecanismos de avaliação da produção docente determinadas pelas políticas públicas. No entanto, percebe-se, pelos discursos apresentados, a importância de que haja investimento na área pedagógica, para se buscar um melhor projeto de universidade, capaz de formar, cada vez com melhor competência, qualidade e capacidade, pesquisadores e professores, para atuarem na melhoria da educação nacional, no desenvolvimento do estado e, conseqüentemente, do país (DINIZ-PEREIRA, 2009).

Ao tomar as representações dos professores universitários, elaboradas ludicamente pelos mestrados e doutorandos por meio de desenhos coletivos, verifica-se que muitos elementos se repetem. Ao adaptar a técnica do DSC para se chegar a uma única representação condizente com as elaboradas por diversos grupos, é possível perceber a permanência de traços que fazem parte

do imaginário coletivo sobre a docência universitária: cargo ocupado pela figura masculina, de óculos, relógio, em média 35 anos, ministra aulas expositivas e não interage com os alunos em sala de aula. Em um segundo momento, esses pós-graduandos, ao representarem o estudante universitário atual da graduação, acrescentaram vários elementos, junto aos corpos desenhados, referentes ao uso de tecnologias e denunciaram as mudanças na relação entre professor e alunos. De fato, são perceptíveis as mudanças de postura das novas gerações e suas formas de lidar com seus professores e o conhecimento. Isso é instigante e poderá suscitar futuras investigações.

Como sugerido por Moscovici (2003), ao observar as permanências e as mudanças nas representações sociais, ocorridas na constituição da docência universitária, verifica-se um deslocamento de valores atribuídos ao ensino e à pesquisa, determinados pelas agências financiadoras e pelas políticas que definiram a carreira dos professores, a partir da década de 1970. Porém, as atuais políticas educacionais de expansão e reestruturação universitária e o contexto tecnológico são favoráveis ao trabalho em equipe como o já praticado no tempo das cátedras, nos breves momentos de implantação do ciclo básico, idealizado antes da ditadura militar.

Além das mudanças advindas do contexto tecnológico, que permite maior acesso às informações e aos meios de comunicação, é possível constatar que permanece imutável a ideia da necessidade de humanização dos processos de ensino e de aprendizagem, para com isso intervir positivamente na melhoria da educação. É preciso considerar que não se trata apenas de uma mudança de caráter tecnológico, mas a sua importância reside no fato de ter desencadeado um processo de transformação nos modos de produção e de serviços, com exigências de novas habilidades e competências do trabalhador. O cenário do mundo globalizado trouxe incertezas quanto ao papel da universidade e, conseqüentemente, ao do professor universitário.

9.5 Tutoria em equipe: formadores em formação

A participação na equipe de formação do Giz se mostrou como uma oportunidade singular de aprendizagem para as suas integrantes, principalmente para aquelas que tiveram a possibilidade de se iniciar na prática docente no ensino superior. A formação de duplas, com estudantes do mestrado e do doutorado em Educação que já possuíam experiências na docência do ensino superior, com a orientação da coordenação da equipe de formação, tornou possível iniciar as novas integrantes da equipe no trabalho.

Ao encerrar a apuração e análise da avaliação realizada pelas duas últimas turmas de concluintes em 2010 do *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*, as professoras-tutoras registraram no Portfólio do *Curso* as contribuições do trabalho para a sua formação como bolsistas e também como mestrandas e doutorandas. De forma semelhante, a atuação no *Percurso Formativo* foi formativa, principalmente para o conhecimento do cotidiano da prática dos professores, como se confere nos relatos orais e escritos, realizados durante as reuniões de avaliação da equipe de formação.

A busca por atividades inovadoras e reflexivas permitiu às professoras-tutoras aprender na prática a importância do planejamento e do trabalho em equipe. Além disso, a cada formação, buscou-se ampliar a diversidade de instrumentos teóricos e metodológicos, com vista a melhorar a prática educativa, o que exigiu estudos coletivos dos participantes das equipes.

A seleção dos recursos fez parte do planejamento, sempre revisado antes da formação de cada turma e, desde a primeira oferta do *Curso* e do *Percurso Formativo*, buscou-se acrescentar ou substituir os materiais, sem modificar a estrutura inicial. No caso principalmente de vídeos e imagens, encontra-se uma riqueza de recursos disponibilizados na *inter net* que exigem uma análise cuidadosa para adequá-los aos objetivos pretendidos, como foi feito pela equipe de formação do Giz.

Mesmo por se tratar de uma equipe composta por mestrandas e doutorandas bolsistas, com dedicação de um tempo relativamente pequeno

(oito horas semanais), suas integrantes avaliaram que o envolvimento e o trabalho sistematizado da equipe de formação garantiram a realização das ofertas do *Curso* e do *Percurso*, ao mesmo tempo em que contribuíram para a formação das mesmas. Isso faz acreditar que as ações do Giz cumprem com o que foi proposto para esse contexto de implantação do Reuni na UFMG e que essas ações tendem a permanecer como prática integrada à Universidade.

Um indício disso é o fato de que o número de candidatos ao *Curso* cresceu a cada semestre. Foram refeitos os critérios para a seleção dos participantes, devido à impossibilidade de atendimento a todos os interessados. No caso das últimas turmas de 2010, foram compostas preferencialmente por bolsistas Giz/Reuni, pela incapacidade de se atender a todos. No primeiro semestre de 2011, foram compostas três turmas de aproximadamente 35 alunos. O acréscimo foi possível graças à contratação de novas bolsistas.

As integrantes da Equipe de Formação, como também as bolsistas Giz/Reuni, reconheceram que a oportunidade de planejar, ministrar e avaliar o *Curso Formação em Docência do Ensino Superior* e o *Percurso Formativo* contribuiu sobremaneira para a formação profissional e pessoal de si mesmas. O trabalho em equipe possibilitou a aprendizagem coletiva ocorrida tanto nas reuniões de planejamento, de estudos e de avaliação das atividades quanto no compartilhamento do trabalho no espaço virtual e na sala de aula presencial. Foi reconhecido por elas o valor do *Curso* para a formação para o desenvolvimento de atividades de pesquisa bem como para a prática docente reflexiva no ensino superior.

Enquanto bolsistas integrantes da Equipe de Formação, as professoras-tutoras foram formadoras ao mesmo tempo em que estavam em formação. Respalda-se em Cunha (2007), que, ao apresentar o conceito de formação, defende a importância da aprendizagem com as experiências passadas, ao se considerar as mudanças contextuais e as perspectivas futuras, pois “somos formados (e formamos) a partir das representações do passado, vivemos as tensões do presente e somos cobrados por antecipar o futuro, uma vez que nossos alunos serão adultos em outras condições históricas” (p. 130).

As significativas mudanças ocorridas em várias áreas do conhecimento

humano nas últimas décadas, e que abrangem as transformações decorrentes do papel exercido pelas chamadas tecnologias da informação e da comunicação na sociedade em geral, levam as instituições educacionais a modificar suas práticas. Assim, vários processos educacionais, ao se incluírem nessa evolução, voltam suas novas experiências e projetos para a busca de respostas condizentes com as necessidades atuais dos estudantes.

A UFMG, como pioneira nas inovações em tempos idos, mantém a tradição ao verificar a necessidade de expansão do número de vagas e de cursos e de reestruturação de suas práticas, antes mesmo da proposta do Reuni. Dessa forma, ao aderir e implantar o Reuni, tende a permanecer como referência para outras instituições de ensino superior pública e privada. No entanto, acreditamos que muitas mudanças ainda têm que ocorrer para que a UFMG alcance excelência na formação contínua de professores, formadores....

10 EPÍLOGO

Ao rever o meu próprio percurso formativo, nesses quatro anos de doutoramento, e ao retomar a caminhada acadêmica descrita na primeira parte da introdução desta tese, revisitei a minha jornada e julguei por bem descrevê-la aqui, com algumas considerações pessoais.

No meu projeto de pesquisa inicial para ingresso como doutoranda no Programa de Pós-Graduação da FaE propus-me investigar sobre a implantação da UAB no Polo de Apoio Presencial de Divinolândia de Minas, do qual fui autora da proposta encaminhada e aprovada pelo MEC. Ao ingressar-me no Giz, como bolsista e professora-tutora integrante da Equipe de Formação, elaborei outro projeto, por sugestão de representantes do Giz, com apoio da minha primeira orientadora, a professora Maria de Lourdes Rocha de Lima. A parecerista do projeto foi a professora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, a atual orientadora. O parecer foi favorável ao desenvolvimento da pesquisa, com alguns recortes e sugestões de focalização do objeto de estudo, que foi acatado e seguido, com algumas alterações posteriores.

Ao concluir os créditos e iniciar a investigação, após dois anos de estudos, a minha orientadora inicial, ao verificar as suas necessidades pessoais de redução de volume de trabalho, transferiu-me para a atual orientadora. Novos ajustes se fizeram necessários à medida que o objeto foi se delimitando e fazíamos análise de parte dos dados já colhidos.

Modificações relevantes foram realizadas após a qualificação, com as sugestões das professoras que compuseram a banca examinadora. Algumas partes foram reduzidas, como um extenso estudo sobre a origem e os modelos de universidade, e outras incluídas, como o estudo sobre a docência em geral, e não voltada somente para o ensino superior como outrora desenvolvia. Outra contribuição significativa da banca foi a questão da minha proximidade com o objeto de pesquisa, pois atuei no Giz como professora-tutora, no planejamento, execução e avaliação de suas ações, especialmente no *Curso* e no *Percurso Formativo*, durante os quatro anos de doutoramento. O trabalho posterior exigiu

um maior empenho no alcance do necessário distanciamento, para isso a perspicaz atuação da orientadora foi determinante no estabelecimento da precisa objetividade para a conclusão dessa tese.

A questão metodológica também melhor se definiu após a qualificação, e a elaboração do texto se desenvolveu com o que aqui está para a apreciação da banca, composta com as mesmas integrantes de antes, acrescida de mais um e dois suplentes. Com isso, tenho a honra de ter sete leitores garantidos, de inquestionável preparação, para avaliar com o rigor que se faz necessário o presente trabalho, pelo qual me julgo preparada para receber o digno título de doutora.

Ao rever minha jornada durante o percurso do doutoramento, avalio como extremamente rica a oportunidade de convivência com os professores das disciplinas e os colegas. Retornar aos bancos universitários como estudante, após mais de duas décadas de exercício profissional como pedagoga nesta mesma instituição, possibilitou-me confirmar que o meu desenvolvimento se fez nos âmbitos pessoal, profissional e, ao mesmo tempo, institucional, como defendido por Nóvoa ao se referir à formação docente (1991, 1992 e 2009).

As mudanças ocorridas ao longo dos últimos quatros anos, no que tange à troca de projeto e de orientadora e outras transformações sutis e indescritíveis, contribuíram sobremaneira para a realização de um sonho, movido por muitas ações, integrações, trocas, disponibilidade para experimentar o novo, aguçar os sentidos, principalmente audição e visão, no “caminho que se faz ao caminhar”, como no poema de Antonio Machado (poeta espanhol, 1875-1939). Tudo sofre constantes mudanças, mas o que em mim permanece é a vontade de seguir pelas veredas pedagógicas e contribuir com a formação da identidade do(a) pedagogo(a), que se faz necessária no atual contexto institucional.

Minha formação profissional, inicial e continuada se realiza na UFMG e continuará em desenvolvimento, pois ser integrante do seu corpo técnico-administrativo, no cargo de pedagoga, possibilita um olhar aguçado pelo estudo em conclusão. Permanece acesa a chama do desejo de participar da

construção e reinvenção desse lugar de descoberta e transformações de vida e de sociedade, pelo anseio de se alcançar um mundo cada vez melhor, no aprimoramento de ações democráticas, inclusivas e justas.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. *R. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223. p. 522-534, Set./Dez. 2008.
- _____. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, jan./Marc. 1994.
- APARICI, R. Mitos de la educación a distancia y las nuevas tecnologías. In MARTIN RODRIGUEZ e QUINTALLÁN, Manuel. (Coord.). *La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid, Ediciones de la Torre, 1999, p.177-192.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AUDY, J. M. Universidade inovadora: entre a tradição e a renovação. In: MORISINI, M. (Org.) *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEPE Anísio Teixeira, 2006. p. 241 – 352.
- BALL, S. Performatividade, privatização, e pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01 de Abr. de 2008.
- BALMANT, R O. M. O ano em que a UAB se tornou uma política pública. *Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância – ABRAED-2006*. Disponível em <http://www.nead.ufma.br/arquivos/AnuarioABED2006.pdf>. Acesso em 12 de Jun. de 2006.
- BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 29, p. 725 – 751, Especial – Out. 2005, disponível em <http://cedes.unincami.br>. Acesso em 01 de Abr. de 2008.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as Consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAZZO, V. L. *Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior*. Apontamentos para uma Política Nacional de Formação. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-4842--Int.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2011.
- BOLZAN, D. P. V. & ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, Jan./Abr. 2010.

BRASIL. *Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Apoio e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Brasília: MEC, 1968.

_____. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional n.º 9.394/96 - LDB. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC/CNE. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 11, 16 de Maio de 2006.

CAMPOS. V. T. B. *Docência no Ensino Superior*: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/GT11-1133%20int.pdf>. Acesso em 10 de Nov. de 2011.

CAMPUS. Tratado de Bolonha. Disponível em <http://campus440.refreshmultimedia.com/tabid/274/Default.aspx>, acesso em 23 de Jun. de 2009.

CAPES, *Banco de Tese*. Ministério da Educação. Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em 28 Nov. de 2009.

CARNOY, M; LEVIN, H, M. A Educação e as teorias do Estado, In: CARNOY, M; LEVIN, H, M. *Escola e trabalho no estado capitalista*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1993. CEAD. Centro de Educação a Distância. Universidade Federal de Minas Gerais. <http://www.cead.ufop.br/>. Acesso em 12/11/2007.

CASTANHO, S. Ainda avaliar? In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M.E.L.M. (orgs.). *O que há de novo na Educação Superior*; do Projeto Pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASTELLS, M. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel (org.) *Novas perspectivas críticas em educação*. Trad. de Juan Acunã. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CATANI, A. M. & OLIVEIRA, J. F. de. *EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: Reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COELHO, M. L. *A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência*. 2001. 211 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Educação de Minas Gerais- Belo Horizonte.

CORRÊA, J. Educação e Globalização : impactos das novas tecnologias educativas na Sociedade Brasileira. In: II Seminário Internacional de Redes e EAD, 1998, Rio de Janeiro. *Anais do II Seminário Internacional de Redes e EAD*, 1998. v. 2. p. 12-22.

CUNHA, L. A. *A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua Prática*. SP: Papirus, 1989.

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

_____. *Lugares de Formação: tensões entre a academia e o trabalho docente*. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF. Acesso em 22 de Dez. 2010.

DELORS, J. (Coord.). *Educação um tesouro a descobrir*. UNESCO, MEC. São Paulo: Cortez, 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisas de história de vida na formação docente: vantagens, dilemas, paradoxos e tensões. In: Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito. (Org.). *Professores: Identidade, profissionalização e formação*. 1 ed. Belo Horizonte: ARGUMENTVM, 2009.

_____. Identidade docente. *Dicionário Crítico*. Belo Horizonte: *Presença Pedagógica*, v. 17, n. 100, jul./ago. 2011, p.60 - 63.

DURKHEIM, É. *Educação e Sociedade*. 12ª ed., SP: Melhoramentos, 1978.

EAD-UFMG. Giz – *Curso Formação em Docência do Ensino Superior*. Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior/PROGRAD. Disponível em <https://sureco.grude.ufmg.br/moodle16/course/view.php?id=46653>. Acesso em 21 de Abr. De 2011.

FAE-UFMG. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, UFMG. Disponível e, <http://www.fae.ufmg.br/posgrad/>. Acesso em 14 de Abr. De 2010.

FÁVERO, M. L. A. *Da cátedra universitária ao departamento: subsídio para*

discussão. PROEDES/UFRJ. Disponível em http://www.unirio.br/estatuto/DaCatedra_Universitaria_ao_Departamento.pdf. Acesso em 28 de Mar. 2011.

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

FERENC, A. V. F. & MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. *Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, UESP – Pró-Reitoria de Graduação, Águas de Lindóia: Modos de Ser Educador: Artes e Técnicas - Ciência e Políticas, 2005. v. 1. p. 23-29.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Campinas: *Educação & Sociedade*, vol. 23, n. 80, set/2002, p. 136 – 167.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação* – 2ed. – Campinas, SP: autores associados, 2000.

GIL, A. C. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2007.
_____. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2011.

GONDIM, S. M. G. *Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Universidade Federal da Bahia. Disponível em www.sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc. Acesso em 10 de Dez. de 2008.

INEP. *Censo da Educação Superior de 2009*. Brasília, Ministério da Educação, INEP. Disponível em http://www.4shared.com/document/fQTWwYaC/censo_educacao_superior_resumo_t.html. Acesso em 23 de Nov. de 2010.

_____. *Sinopse das ações do Ministério da Educação*. Disponível em http://gestao2010.mec.gov.br/download/sinopse_acoes_mec.pdf. Acesso em 11 de Nov. de 2011.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Técnica de pesquisa*. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1996.

LARANJO, J. C. *Informatização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma análise do seu impacto sobre o trabalho docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. 2008. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal

de Minas Gerais.

LCC-CNAPAD. *Repositório de Objetos de Aprendizagem*, disponível em http://www.lcc.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=42. Acesso em 15 de jun. de 2011)

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p. 40-49, maio-ago. 2001.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo, Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação políticas e tendências*. Ano XX, nº 68, Dezembro/1999, 2000, p. 239-277.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissionais docentes*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. L. R. Formação do Docente de Ensino Superior: Reflexões. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, v. 6, 1987. p. 25-32.

_____. O surgimento da Disciplina Didática/metodologia do Ensino Superior como Projeto de Formação Docente. *Educ. Ver.* Belo Horizonte (20/21/22/23/24 e 25): 43-53, dez/1997.

_____. *A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é sobretudo criação*. São Paulo: USP, 1995. (Tese de doutorado)

_____. O surgimento da Disciplina Metodologia/Didática do Ensino Superior como projeto de formação docente. *Educ. Ver.* Belo Horizonte, dez/1994 – jun. 1997. p. 43 – 53.

_____. Memória de professores: uma experiência de pesquisa na formação de professores de Ensino Superior. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, p. 89-98, Set./Dez. 2006.

LITWIN, E. *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUDKE, M. A. & ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1998. (Coleção Temas Básicos de Educação e

Ensino)

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, Apr. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06/07/2008.

MALANCHEN, J. & VIEIRA, S. da R. A política de Formação de Professores: repercussões sobre o trabalho docente. *VI seminário da REDESTRADO – 2006*, Rio de Janeiro: Regulação educacional e trabalho docente, 2006.

MARSHALL, L. T. *Cidadania, classe social e status*. RJ: Zahar, 1967.

MARX, K. & ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Anita Ltda, 2006.

MEC. MEC lança livro que explica o PDE. Disponível em <http://www.contee.org.br/noticias/educacao/>. Acesso em 22 de abr. de 2011.
MEC. REUNI, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes gerais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 30 de Nov. de 2007.

MELLO, R. M. A. V. de; LIMA, M. de L. R. de. A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. 2002. (Tese)

MILL, D. & FIDALGO, F. *SOBRE TUTORIA VIRTUAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*: caracterizando o teletrabalho docente. Disponível em <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19320&dsID=n02mill07.pdf>, Acesso em 9 Jul. de 2011.

MILL, D. *Educação a distância e trabalho docente virtual*: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. 322p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

MIZUKAMI, M. G. M.. *Ensino*: abordagem do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, E. A. de. *História da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade Federal de Minas Gerais, 1971, vol. I e II.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In MORAN, J.M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. *Nova tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 11-

66.

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÉRICI, I. G. *Metodologia do Ensino Superior*. Lisboa, Fundo de Cultura S.A., 1967.

NÓVOA, A. A formação continuada dos professores no contexto da Reforma. In Portugal, Universidade Aveiro. *Formação continuada de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 124-142.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992, p.15-34.

_____. *Professores: Imagens do futuro presente*. Universidade de Lisboa. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA NETTO, A. A. *Novas tecnologias e Universidade: Da didática tradicional à inteligência artificial, desafios e armadilhas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade sócia. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. (Org) *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Regulação das políticas públicas educacionais na América Latina e suas conseqüências para o trabalho docente. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 92, p. 753 – 775, Especial – Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unincamp.br>. Acesso em 11 de mar. 2008.

OLIVEIRA, M. A. V. *Formação Continuada na Escola Pública e suas Relações com Organização do Trabalho Docente*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Trabalho apresentado na XXII Reunião anual da ANPED. *R. Brasileira de Educação*. São Pulo, set./out./nov./dez 1999. p. 5 - 21.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArTmed, 2000.

- PIMENTA, A. *Universidade: a destruição de uma experiência inovadora*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)
- PROUNI. *Programa Universidade para Todos*. Disponível em <http://siteprouni.mec.gov.br>. Acesso em 12 de nov. de 2011.
- RESENDE, M. E. L. & NEVES, L. A., *UFMG: memória de reitores (1961 – 1990)*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- REUNI. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 22 de dez. de 2010.
- REUNI-UFMG. *Universidade Federal de Minas Gerais: REUNI*. Disponível em <http://www.ufmg.br/reuni/>. Acesso em 22 de nov. 2009.
- ROMANELLI, O.O. *História da Educação no Brasil (1930-1975)*, Rio de Janeiro, Vozes, 1978.
- SANCHO, J. M. (Org.) *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artemed, 1998.
- SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, in SANTOS, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (Orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.
- _____. *Universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos dos problema no contexto brasileiro*. Rio de Janeiro: *R. Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, Jan./Abr. 2009.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.

(org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995. p. 77-92.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MORISINI, M. (Org.) *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEPE Anísio Teixeira, 2006. p. 251 – 372 .

SOUZA, P. R. C. A reforma Universitária de 1968 e a Expansão do Ensino Superior Federal Brasileiro: Algumas ressonâncias. *Cadernos de História da Educação*, Belo Horizonte, n. 7, Jan./Dez. 2008. p. 117-134.

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

UAB. *Universidade de Aberta do Brasil*. Disponível em <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em 23 de Nov. de 2011.

UFMG-PRORH. *Estágio Probatório – Resolução n. 30-A/99*. Disponível em <http://www.ufmg.br/prorh/cppd/legislacao/1estagio-probatorio-resolucao-n30-a99-cons-univ/>. Acesso em 23 de Nov. de 2011.

UFMG-PROPLAN. *Relatório de Gestão do Exercício de 2010*. Disponível em https://www2.ufmg.br/proplan/content/download/8378/62357/file/RELATORIO%20DE%20GESTAO%202010%20UFMG_V4.pdf. Acesso em 20 de Dez. de 2011.

UFMG. AO VIVO: Apubh promove seminário sobre expansão do ensino superior. Disponível em <http://www.ufmg.br/online/arquivos/006023.shtml>, acesso em 22 de Abr. de 2011.

UFMG. *Avaliação das Possibilidades e Alternativas Para Expansão da UFMG*. Disponível em http://www.ufmg.br/conheca/informes/av_pos_exp.html. Acesso em 22 de Dez. de 2010

UFMG. *Regimento Geral da UFMG*. Anteprojeto. Disponível em http://www.ufmg.br/conheca/informes/ia_reg_novo_prop.html. Acesso em 22 de Abr. de 2011.

UFMG. *Relatório de Gestão 2010*. Disponível em <http://www.ufmg.br/relatoriodegestao/>. Acesso em 12 de Jun. de 2011a.

UFMG-GIZ. Giz Digital: Notícias. Disponível em <http://giz.lcc.ufmg.br/giz09/index.php/NOTICIAS/%28offset%29/10>. Acesso em 22 de Dez. de 2011.

UFMG-REUNI. *Reuni: o projeto final enviado*. Disponível em <http://www.ufmg.br/reuni/>, acesso em 12 de Jun. De 2010.

UFRJ. *Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Disponível em <http://www.ufrj.br/> Acesso em 12 de Nov. de 2008.

UNB. *Universidade de Brasília*. Disponível em <http://www.unb.br/>. Acesso em 31 de Out. de 2009.

UNICAMP, *Pró-Reitoria de Pesquisa*. Teses defendidas, Faculdade de Educação. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000361360>. Acesso em 12 Jan. de 2009.

UNILA. *Universidade Federal de Integração Latino-Americana*. Disponível em <http://www.unila.edu.br/>. Acesso em 22 de Mai de 2011.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P.; REZENDE, L. M. G. & Fonseca, M. Aula universitária e inovação. in: VEIGA, I. P. & CASTANHO M. E. L. M. (Org.) *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 161-191.

VEIGA, I. P. (Org.). *Formação de professores: política e debates*. Campinas: Papyrus, 2002.

YOUTUBE, *METODOLOGIA OU TECNOLOGIA*. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=xLRt0mvvpBk>. Acesso em 12 de jun de 2010.

ZEICHNER, K. M. – Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). *Formação de educadores: Desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003, p. 35- 55.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com o professor Aluísio Pimenta

Sobre a gestão e implantação da expansão universitária

Na época de sua gestão da universidade (1964 – 1967), como era a relação com o MEC? Que estratégias de gestão foram adotadas na UFMG, após a Reforma Universitária de 1968 e a extinção das cátedras? Como foi a implantação do vestibular único? Houve repercussões na mídia sobre as mudanças ocorridas? Como ocorria a relação com a escola básica e a formação de professores?

Sobre os aspectos legais de contratação docente

Com a Reforma de 68, quais os aspectos eram priorizados nas contratações de professores? O que se esperava com a atuação dos professores? O que era excelência acadêmica e qualidade institucional? Como eram vistos o ensino, a pesquisa e a extensão?

Sobre a formação continuada do professor

No período de 1968 a 1996 houve propostas de formação continuada dos professores contratados, como cursos e incentivos para qualificação?

Sobre o aluno de pós-graduação: formação em ensino e pesquisa

No período de 1968 a 1996 houve propostas de inserção de alunos da pós-graduação em atividades de ensino? Como era a relação dos professores de graduação com a formação do pesquisador na universidade?

Sobre o Programa REUNI

Como o senhor avalia a expansão atual da UFMG, a partir da implantação do Programa REUNI?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista dos professores que atuaram na adesão e implantação do Reuni na UFMG

1. Qual foi a participação do(a) Senhor(a) na instauração do Reuni na UFMG?
2. Como ocorreu a adesão da UFMG ao Reuni?
3. Como se constituiu a equipe de implantação do Reuni na UFMG?
4. Como o Giz foi criado? Qual a sua missão? Como o(a) Senhor(a) avalia a atuação do Giz?
5. O que é ser professor(a) universitário(a)?

APÊNDICE C - Roteiro para o Grupo Focal I

Atividades iniciais: Organização da sala de aula com carteiras organizadas em círculo; apresentação da pesquisadora, dos auxiliares e dos participantes; informação sobre os objetivos, as atividades e o tempo previsto para cada parte; solicitação da leitura e da assinatura do **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e outra para cada um dos participantes.

Parte 1: Técnica de dinâmica de grupo: Representação do(a) professor(a)

Objetivo: Provocar a discussão a fim de se levantar dados sobre as Representações Sociais do(a) professor(a) universitário(a).

Material: Duas folhas de papel *kraft*, fita crepe, caixas de pincéis atômicos e de giz de cera coloridos para cada grupo formado de até seis participantes.

Descrição:

- Formar os grupos de forma aleatória, com integrantes das duas turmas;
- Oferecer aos grupos o material descrito anteriormente;
- Sugerir aos participantes dos grupos que façam uma breve apresentação aos demais integrantes, dizendo o nome e o seu curso;
- Orientar para que escolham um participante para deitar sobre as folhas de papel *kraft* afixada no chão e outro para fazer o contorno do que estiver deitado, usando um pincel atômico.
- Com os participantes ao redor da silhueta do corpo desenhada e os materiais disponibilizados, orientar para registrar em forma de palavras, desenhos e traços, de forma caricatural, a representação de um professor ou professora do ensino superior, sem usar a linguagem falada, no decorrer do desenvolvimento desta parte, durante 15 minutos.
- Orientar para que todos os participantes do grupo apreciem a caricatura resultante do trabalho dos mesmos para, durante 10 minutos, apreciar,

discutir e decidir os seguintes dados e características, como: nome fictício do(a) professor(a) representado(a), idade, curso para o qual leciona, gostos, preferências, atitudes frente ao trabalho, estado físico e emocional.

- Fixar na parede o cartaz produzido pelos alunos e solicitar que todos fiquem assentados para a apreciação da atividade realizada. Orientar para a discussão sobre as características do professor ou professora representada, visando ao consenso a respeito do sexo, da idade, do nome, do estado físico e emocional, etc, a partir da representação social produzida coletivamente nos cartazes.
- Solicitar que cada grupo apresente a representação produzida, comente sobre o resultado do desenho realizado e as expressões escritas e destaque as sensações advindas da participação na atividade.
- Após as apresentações, fazer o fechamento, levantando os elementos que foram repetitivos ou não nos depoimentos de todos os participantes e as características preponderantes do professor ou professora representada.

Parte 2: Questão para a discussão coletiva entre os participantes de ambas as turmas:

- O que é ser professor ou professora universitária no atual contexto?

APÊNDICE D – Roteiro para Grupo Focal II

Parte 1: Técnica de dinâmica de grupo: Caracterização do(a) estudante universitário(a)

Objetivo: Avaliar as contribuições do *Curso* e provocar a discussão sobre as características do(a) estudante universitário(a) e dos desafios do(a) professor(a) no enfrentamento das questões relacionadas ao ensino, bem como levantar as contribuições do *Curso* para a formação docente.

Material: Duas folhas de papel *kraft*, uma fita crepe, uma caixa de giz de cera e pincéis atômicos de cores variadas para cada grupo.

Descrição: Fixar na parede da sala os cartazes elaborados durante a aula inaugural a partir da técnica de dinâmica de grupo denominada “Caracterização do professor universitário”. Solicitar aos alunos que observem os cartazes, localizem as suas contribuições e comentem o que mudariam nas imagens produzidas inicialmente.

Dividir a turma em três grupos de mesmo número de participantes. Oferecer duas folhas de papel *kraft* coladas com fita crepe, uma caixa de giz de cera e pincéis atômicos coloridos para cada grupo. Orientar para que escolham um participante para deitar sobre a folha e outro para fazer o seu contorno, com giz de cera ou pincéis. Orientar para que todos os participantes fiquem ao redor da folha que contém a silhueta do corpo desenhada para registrar com palavras e traços, de forma caricatural, a caricatura de um(a) estudante universitário(a). Orientar para não se usar a fala, durante o desenvolvimento desta parte. Marcar aproximadamente 20 minutos para o término.

Depois da realização da caricatura, informar aos componentes dos grupos para definir sexo, nome, curso, idade e as principais características do(a) estudante representado(a). Fixar na parede os cartazes elaborados pelos grupos, de modo que possam ser observados por todos da turma, e solicitar que cada grupo faça a apresentação do(a) estudante representado(a). Depois da apresentação dos grupos, convidar a todos para destacar as características comuns e divergentes entre as caricaturas. Após as apresentações, fazer o

fechamento, destacando os elementos que foram repetitivos ou não em cada cartaz e as características preponderantes.

Parte 2 – Questões para discussão geral da turma:

1. Ao rever os cartazes com as representações dos professores, o que mudariam nas imagens anteriormente criadas?
2. Em comparação ao seu tempo de estudante de graduação e considerando as experiências em sala de aula como bolsista Reuni, houve mudanças na relação entre professor- aluno? Quais?
3. Quais foram as contribuições do *Curso* para o enfrentamento dos desafios para as atividades de ensino na Universidade?
4. Que conteúdos do *Curso* foram mais significativos para o desenvolvimento do trabalho como docentes?

ANEXOS

ANEXO A – DECRETO QUE INSTITUI O Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

ANEXO B – PLANO DO CURSO FORMAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
GIZ – REDE DE DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DO ENSINO SUPERIOR
PLANO DE CURSO:
FORMAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Modalidade: Semi-presencial

Duração: 4 meses

Carga Horária: 20 horas presenciais (5 encontros de 4 horas/aula)

40 horas no ambiente virtual (média de 10 h de dedicação entre um encontro e outro)

Ementa: O professor e a mediação aluno-conhecimento. Principais correntes pedagógicas e suas implicações para a prática docente. Processos, métodos e técnicas de ensino. Tecnologias e educação. O planejamento de ensino e sua dimensão teórica-política-metodológica. Possibilidades metodológicas no Ensino Superior. Planejamento do ensino e avaliação da aprendizagem.

Objetivos:

Discutir a docência no Ensino Superior refletindo sobre a própria prática pedagógica; Compreender os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as diferentes propostas de ensino e aprendizagem;

Explicitar e organizar as práticas de planejamento e avaliação no contexto da organização do Ensino Superior e da sala de aula;

Situar e refletir sobre as relações entre as tecnologias e a educação.

Conteúdo programático:

A docência no Ensino Superior e a identidade do docente.

Concepções de ensino e aprendizagem.

Planejamento de ensino.

Avaliação da aprendizagem.

Tecnologias e recursos didáticos.

Metodologia:

O curso prevê a participação nos encontros presenciais e no ambiente virtual, por meio da realização das atividades propostas.

Tal participação caracteriza-se, dentre outros aspectos, por:

- Narrativa das vivências discentes e docentes no Ensino Superior;
- Leitura e estudo individual dos textos propostos;
- Síntese inicial ou final do conhecimento produzido a cada tema;
- Discussões presenciais e virtuais para esclarecimentos de dúvidas, socialização de reflexões, e construção coletiva do conhecimento.

Avaliação:

A avaliação permeará todo o processo, de maneira diagnóstica e formativa.

Como forma de registro das leituras, reflexões e participações nas atividades, será construído, por cada participante, um *webfólio*.

Serão considerados aprovados no Curso todos que tiverem no mínimo 75% de participação e presença nas atividades presenciais e a distância. Como critérios de

participação serão considerados: frequência nos encontros presenciais, participação ativa nos fóruns cafés pedagógicos, escrita dos memoriais e outras atividades como wiki e glossário.

Referências:

- FERENC, Alvanize Valente Fernandes. **O trabalho docente no Ensino Superior: condições, relações e embates na prática.** VII Seminário REDESTRADO – Nuevas regulaciones en América Latina.
- GIL, Antonio Carlos. Como planejar o ensino. In: GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2007, p. 94-108.
- GIUSTA, A. S. Concepções do processo ensino-aprendizagem. In: GIUSTA, A. S. e FRANCO, I. M. (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática.** Belo horizonte: PUC Minas Virtual, 2003, p. 45-74.
- GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- LIBÂNEO, J. C., 1983. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE**, 3:11-19.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na Universidade: a aula universitária.**
- MASETTO, Marcos Tarciso. Processo de avaliação e processo de aprendizagem. In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Sumimus, 2003, p. 145-173.
- MIZUKAMI, Maria das G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1985.
- PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cad. Saúde Pública** v.19 n.5, Rio de Janeiro, set./out. 2003.
- SILVEIRA, Paloma Dias. **Diário de campo na formação docente: escrita, leitura e análise de experiências.** VII Seminário REDESTRADO – Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4 e 5 de julho de 2008.
- Sugerimos os seguintes sites (não se limitem a eles):
- VASCONCELOS, Celso dos S. Processo de Planejamento. In: **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999.
- VEIGA, I. P.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. e CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 161-191.
- PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO FORMAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

A) AVALIAÇÃO DO CURSO

1ª Questão) Como avalio o programa/proposta do curso (conteúdo, objetivos, metodologia, avaliação, referências)?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Comentário: _____

2ª Questão) Como avalio o ambiente virtual (acesso, organização das informações e atividades, possibilidades de interação, usabilidade)?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Comentário: _____

3ª Questão) Como avalio os encontros presenciais (organização das atividades, aproveitamento do tempo e do espaço físico)?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Comentário: _____

4ª Questão) Como avalio os recursos utilizados (textos, vídeos, técnicas)?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Comentário: _____

5ª Questão) Como avalio o local e a estrutura física disponível?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Comentário: _____

B) AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

6ª Questão) Como avalio a relação que as professoras estabeleceram com os alunos (empatia, disponibilidade, envolvimento, comunicação)?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Comentário: _____

7ª Questão) Como avalio o domínio de conteúdo demonstrado pelas professoras?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Comentário: _____

8ª Questão) Como avalio as professoras em relação aos aspectos metodológicos (mediação pedagógica, articulação dos recursos disponíveis com um clima favorável à aprendizagem)?

Ótimo Bom Regular Ruim

Comentário: _____

C) AUTO-AVALIAÇÃO

9ª Questão) Como avalio a minha relação com o grupo (cooperação, compreensão, crescimento)?

Ótimo Bom Regular Ruim

Comentário: _____

10ª Questão) Como avalio a minha participação no curso (comprometimento, disponibilidade, assiduidade, pontualidade)?

Ótimo Bom Regular Ruim

Comentário: _____

11ª Questão) Como avalio as minhas contribuições ao curso (participação nas discussões, nos trabalhos em grupo, no círculo de apoio mútuo e demais atividades)?

Ótimo Bom Regular Ruim

Comentário: _____

12ª Questão) Como avalio o meu aproveitamento no curso (construção de conceitos, procedimentos e atitudes)?

Ótimo Bom Regular Ruim

Comentário: _____

OUTROS COMENTÁRIOS / SUGESTÕES:
