

**EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES**

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa “Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior”, cujo objetivo é conhecer as representações sociais da formação pedagógica de professores, na perspectiva dos professores e dos gestores da instituição de uma universidade pública baiana. Para tanto, optou-se por um estudo de caso, dentro da abordagem qualiquantitativa de pesquisa, utilizando-se de critérios analíticos fundamentados na Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1979). Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada com três gestores da instituição. Para a conclusão da pesquisa, serão utilizados outros instrumentos de coleta de dados, tais como: a análise documental e aplicação de questionário aos professores. Os resultados demonstram que, para os gestores pesquisados, a expansão do ensino superior, além de uma conquista, representa um fator de desenvolvimento para a localidade. Mas, ressaltam que muito são os problemas que têm enfrentado, a exemplo da infraestrutura e formação de professores. Conclui-se que, apesar dos investimentos voltados para a expansão, é necessário investimentos na formação docente.

Palavras-chave: Expansão do Ensino Superior. Formação docente. Desenvolvimento profissional.



1 INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil vivencia novos desafios, produzidos por importantes processos de mudança de ordem social, econômica e política, ocorridos nas últimas décadas no contexto mundial. Entre esses processos, destacam-se as mudanças tecnológicas, o aumento exponencial do conhecimento, a globalização (LOUIS, 2012). Estes processos de mudanças incidem sobre toda sociedade e de forma contundente provocam novas configurações sobre a prática educativa, o que repercute no cotidiano dos espaços educativos, pois há uma necessidade de incorporação desses processos ao trabalho pedagógico.

No mesmo sentido, outras mudanças são perceptíveis sobre o próprio processo organizacional das instituições de ensino superior, quanto ao seu papel social, bem como quanto ao controle social por meio de exigência de novos padrões e busca pela qualidade, além da massificação do ensino, dentre outras mudanças (ZABALZA, 1994).

Os impactos trazidos pelas mudanças provocam a efetivação de uma nova cultura organizacional, de forma a exigir um novo papel das Instituições de Ensino Superior (IES) perante a sociedade, e, neste sentido, novos desafios são interpostos e precisam ser enfrentados.

As mudanças têm impulsionado novos direcionamentos na dinâmica de funcionamento das instituições de ensino superior, no trabalho e sobre formação dos professores, sendo que adaptações às mudanças e resistências às mesmas evidenciam que esse processo também se caracteriza como pressão social e política, as quais incidem diretamente sobre os sujeitos sociais (ZABALZA, 1994).

A efetivação dos processos de mudanças sociais tem sido implantada em todo o mundo por meio de reformas no ensino superior, políticas diretivas, promotoras de adequações institucionais profundas, e recebidas pelos sujeitos sociais, diante da cultura da resistência, em muitos casos.

No contexto brasileiro, as reformas tem sido implementadas nas IES, tendo em vista a busca pela democratização do ensino superior, na perspectiva de dirimir as desigualdades sociais historicamente presentes em nossa realidade. Cita-se, como exemplo, o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), um plano de política governamental. Além deste, outras medidas têm sido implantadas, como a política de cotas e a de financiamento do ensino superior, no sentido de expandir a rede e dirimir o problema da exclusão das massas populacionais menos favorecidas socioeconomicamente (SANTOS, 2009).

Observa-se, no entanto, que o crescimento de novos cursos e número de vagas não está restrito às universidades públicas. Há duas décadas, acompanha-se o crescimento espantoso de novas faculdades particulares.

Para acompanhar tal crescimento, as IES públicas e privadas, passam a necessitar de um maior número de docentes. De acordo com dados da Coordenação de Desenvolvimento de Educação Superior (CODES), as universidades estaduais da Bahia, em 2010, tinham 3.228 docentes. O paradoxo que observa é que as ações voltadas para a ampliação do ensino



superior não vêm acompanhadas, na mesma proporção, de ações que contemplem a formação dos docentes.

Este artigo tem o objetivo de, a partir da perspectiva dos gestores da instituição de uma universidade pública baiana, conhecer as representações sociais acerca da formação pedagógica de professores, e está assim organizado: mostrar-se o quadro conceitual que fundamenta a pesquisa; descreve-se, em seguida o percurso metodológico; apresenta-se os resultados parciais obtidos; são tecidas algumas considerações acerca dos resultados obtidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Expansão do ensino superior no Brasil e na Bahia

Alguns fatores justificam a expansão do ensino superior na realidade brasileira. Entre os fatores, Soares (2002) destaca: a quase universalização do ensino fundamental e o aumento das taxas de promoção e conclusão do ensino-médio; as exigências do mercado de trabalho e as vantagens sociais proporcionadas pelo diploma, ou seja, atualmente o crescimento das Instituições de Ensino Superior vem ao encontro da necessidade da sociedade e do mercado.

O contexto expansionista aponta para a necessária estruturação do ensino superior Brasil, para que se cumpra o objetivo de desenvolver um ensino de qualidade, respondente às demandas de inclusão social e que se estabeleça com princípios de qualidade, com repercussões sobre o social.

Um dos eixos dessa estruturação, em nível institucional e de políticas públicas, para o alcance desse objetivo, é a formação pedagógica dos professores, formação essa contínua e processual, respaldada em princípios políticos-pedagógicos, na perspectiva de uma educação superior que desenvolva de forma interligada o ensino, a pesquisa e a extensão.

Documentos oficiais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) apresentam um retrato da expansão do ensino superior brasileiro na atualidade, evidenciando essa tendência de massificação do ensino. Segundo dados do Relatório do Censo do Ensino Superior (INEP/MEC, 2007), na década de 1990 houve significativo crescimento da oferta de cursos de graduação: em 1991, foram 4908; em 2007, 23488.

Esse aumento explica-se pela vertente democratização do acesso ao ensino superior, processo ainda almejado e perpassado por contensão da demanda por falta de vagas e pelo critério de seletividade, objetivado pelos exames avaliativos institucionais de concessão de acesso. Mesmo diante de problemas histórico-político-sociais na atualidade, no caminho da democratização do acesso ao ensino superior em nosso país, a partir dos dados supracitados, nota-se um acréscimo significativo na oferta de cursos de ensino superior no Brasil.

Segundo esse mesmo relatório, há evolução do número de instituições, entre 2002 a 2007. Contudo, essa oferta concentra-se de forma preponderante na rede privada, pois em 2007 das 2281 instituições de Ensino Superior (IES) que participaram do Censo do Ensino Superior, realizado pelo INEP, 2032 fazem parte do sistema privado de ensino.

As IES privadas foram responsáveis pela oferta do maior número de cursos em 2007, um total de 16.892, concentrando investimentos e financiamentos públicos, denotando uma tendência das políticas públicas educacionais à valorização do privado ao invés do público, com nítidos traçados de mercantilização do ensino superior, sob a lógica neoliberal.



Nesse sentido, a política de governo se pautou, nesse período, mais na agenda das reformas ditas necessárias à reestruturação do modelo de Estado do que na efetivação de um estado eminentemente democrático.

Diante das críticas da sociedade, no que tange a esse aumento de oferta de cursos nas instituições privadas, considerado como um *boom* pelo nítido aumento exponencial, foram feitos novos direcionamentos do governo Federal na última década, no sentido de repensar as políticas públicas quanto à garantia da oferta em instituições públicas, passando de uma perspectiva de atendimento de elites para o atendimento às massas e interiorização do ensino superior.

Logo, no campo das lutas políticas, nos últimos anos, o anseio pela democratização do ensino superior e tensões sociais sobre o papel da universidade na sociedade, contribuíram para uma razoável mudança: as instituições federais de ensino superior apresentaram o maior crescimento percentual (8,8%) no número de cursos em relação a 2006, passando de 124.196 em 2002 para 155.040 em 2007.

Dados também de 2007, evidenciam que existiam 151.640 matriculados nas universidades federais brasileiras, o que configura uma ampliação do sistema de ensino. No entanto, continua preponderante a presença da iniciativa privada no ensino superior brasileiro.

Os dados indicam, para além de números, uma leitura qualitativa sobre o processo educacional no cenário do ensino superior no Brasil. Evidenciam que as políticas de expansão, com a interiorização e ampliação da oferta, exigem uma especial e uma nova atuação acadêmica para que se alcance qualidade e sucesso almejado, no que diz respeito ao papel do governo federal na oferta e qualidade do ensino superior, bem como, a necessidade das instituições investirem no desenvolvimento profissional de seus professores, diante dos desafios formativos interpostos à nova realidade, desafios esses, do mundo globalizado e específicos da dinâmica institucional local.

No contexto específico da Bahia, houve um crescimento significativo de vagas mediante a criação de alguns IF (Institutos Federais) em várias regiões baianas. Segundo informações do próprio site institucional (BRASIL, 2012), na atualidade existem dezesseis campi e cinco núcleos avançados: Barreiras, Camaçari/núcleo avançado em Dias D'Ávila, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso/núcleo avançado em Euclides da Cunha e Juazeiro, Porto Seguro, Salvador/núcleo avançado em Salinas da Margarida, Santo Amaro, Simões Filho, Valença, Vitória da Conquista/núcleo avançado em Brumado e Seabra. Além desses aqui mencionados, existem as antigas escolas agrotécnicas, as quais hoje são IF baianos (Institutos Federais Baianos), também em processo de expansão, instalados em diversas regiões da Bahia.

No mesmo sentido, foram criadas duas novas universidades, pois até então, apenas existia uma universidade federal na Bahia, a UFBA, sendo as demais, universidades pertencentes à rede estadual de ensino.

Então, no contexto expansionista das últimas décadas foram criadas mais duas universidades federais, a saber: a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e a Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF), totalizando três universidades no sistema Federal de ensino, com possibilidades de expansão e criação de novas instituições.

Perspectivas conceituais da formação de professores do ensino superior



A expansão do ensino superior traz para o bojo do debate novos desafios à atividade docente em nossos dias e uma efetiva preparação para o enfrentamento de tais desafios, que se somam às responsabilidades inerentes à profissão é de vital importância para que haja a democratização do ensino e a tão almejada qualidade no ensino superior.

De uma maneira geral, as mudanças implantadas sobre as IES, produzem novas configurações ao trabalho docente nas instituições, implicando no desenvolvimento profissional dos professores.

Diante disso, são necessárias, então, reflexões relativas às exigências específicas sobre o magistério superior, sobre o papel do professor. Na perspectiva de Zabalza (2004) podem ser percebidas duas grandes repercussões sobre os professores: a ampliação das funções tradicionais e não mais apenas a explicação de conteúdos específicos; exigência de maiores esforços no planejamento, no projeto e na elaboração das propostas docentes, aumento da burocratização didática.

Tais repercussões apontam para uma reconstrução do perfil habitual dos professores do ensino superior, enunciando a necessidade de incorporação de um novo papel na dimensão pedagógica, ultrapassando o ângulo do processo de ensino, passando pela gestão de processos educativos.

A formação de professores está dividida em duas etapas: a inicial e a continuada. A formação inicial diz respeito aos saberes necessários que devem ser adquiridos ao longo do percurso da graduação, que credencia o sujeito como um profissional apto e diplomado para o exercício da profissão. A formação continuada acontece ao longo da construção da profissão docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional como um processo inacabado e permanente (SOARES, 2011).

Para Veiga (2001, pág. 84) a formação “é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas e prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional”.

Marcelo Garcia (1999, p.26) conceitua da seguinte maneira a formação de professores:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Essa definição aponta para a abrangência da área e de sua finalidade, situando a formação de professores como área de conhecimento específico, que objetiva a melhoria do processo de ensino.

Segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (CUNHA, 2003, p. 368) formação continuada refere-se a

iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados,



assumindo a perspectiva da formação como um processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

Especificamente a formação que prioriza o desenvolvimento profissional dos sujeitos professores em seus espaços institucionais de atuação, denomina-se formação em serviço.

Na atualidade, há uma tendência para se discutir formação continuada no espaço institucional de ensino superior como desenvolvimento profissional, isto porque se presume que boa parte dos professores que migram para a docência não tem uma formação acadêmica inicial, o que demandaria uma necessária revisão da terminologia formação continuada. Esta nova tendência questiona a justaposição da formação inicial e continuada, pois argumenta a necessidade de leitura das peculiaridades e funções dos tipos de formação. (SOARES, 2011)

Diante dessas novas configurações, a formação continuada de professores do ensino superior no campo pedagógico é concebida como uma estratégia contribuinte para o desenvolvimento profissional, construção da identidade e profissionalização dos docentes, além de ser uma estratégia de reflexão sobre os processos de mudanças sociais, inclusive sobre a concepção política e ideológica do projeto de educação e de sociedade que temos e o queremos construir. Segundo Pinto (2008) “a formação pedagógica é um dos pilares no desenvolvimento de respostas aos novos desafios no ensino superior e, indiscutivelmente, o corpo docente e a sua formação pedagógica-profissional”.

Diante da importância da questão, é preciso reconhecer como a mesma tem sido vista no campo das políticas públicas educacionais no Brasil. Neste campo, a discussão da formação continuada do professor do ensino superior ainda não ganhou evidência no campo das políticas públicas, pois, não há lugar demarcado em relação à questão. Ressalta-se que, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em processo de tramitação no Congresso Nacional, destina uma atenção à formação de professores para a educação básica e superior, com vistas ao desenvolvimento profissional, mas coloca a questão da formação de forma genérica, sem evidenciar de modo mais específico o contexto do ensino superior (BRASIL, 2011).

Diante da ausência no plano em vigor, a indicação da questão no documento em tramitação já pode ser considerada um avanço, pois, o tema entrará na pauta educacional, no cenário das políticas públicas no estado brasileiro, saindo, assim, do lugar de invisibilidade neste campo.

Diante disso, as instituições de ensino superior necessitam focar a formação continuada voltada à preparação pedagógica como uma política prioritária, uma vez que os novos professores que compõem o quadro do ensino superior na atualidade desenvolvem-se profissionalmente, em relação ao saber da docência, de forma intuitiva. Logo, devem ser efetivadas ações político-pedagógicas que concretizem a demarcação da formação continuada como espaço estabelecido, somando-se, concomitantemente, a um processo de ações promotoras de mudanças necessárias no campo das políticas públicas, para que, progressivamente, se alcance o processo de profissionalização do professor do ensino superior.

Observa-se, assim, que há necessidade de reflexões sobre o tipo de formação que é necessária no contexto institucional. Percebo que a formação continuada deve ser considerada



como um processo, com vistas ao desenvolvimento profissional dos sujeitos professores ao longo da carreira, um espaço para a reflexão da prática e, nesse sentido, os professores são intelectuais e protagonistas de sua práxis educativa.

Em sentido mais geral, a formação de professores constitui-se campo fértil para estudos na atualidade, com produções acadêmicas contemplando aspectos como a identidade e práticas educativas dos professores (Marcelo Garcia, 1999).

Segundo Paiva (2003), a discussão da formação do professor reflexivo ganhou evidência nas duas últimas décadas, através de estudos importantes como o de Schön (1983), Nóvoa (1992) e Zeichner (1993).

Na realidade brasileira, a formação de professores tem sido tema recorrente na modalidade da educação básica (MACIEL; ALEXANDRE SHIGUNOV NETO, 2009). A formação de professores para o ensino superior tem ganhado força recentemente, principalmente na última década, com a expansão do ensino superior, desde quando já é perceptível certa preocupação de instituições, no que diz respeito à preparação do docente para o exercício da profissão (ANASTASIOU E PIMENTA, 2010).

Especificamente no campo da pedagogia universitária, muitos estudiosos vêm se debruçando sobre a questão da formação dos formadores, dentre os quais: Balzan (1995), Cunha (1999), Sobrinho (1995), Masetto (2001), os quais situam a temática como relevante e atual para ser debatida.

A relevância da questão fica evidente diante do despreparo profissional de muitos professores em sala de aula, em relação aos conhecimentos necessários ao exercício da docência. De acordo a Pimenta e Anastasiou (2010, p.36),

(...) o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos outros. Isso se explica, sem dúvida devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela não é suficiente”.

A formação continuada de professores do ensino superior relaciona-se ao processo de profissionalização do professor, devendo ser compreendida na perspectiva da formação do professor crítico e reflexivo. No entanto, muitas vezes, é considerada nos moldes de uma pedagogia neotecnista, uma perspectiva instrumental da formação, a qual se pauta no desenvolvimento de competências e habilidades nos moldes de iniciativas de formação tipificadas como treinamento, aperfeiçoamento, sendo efetivadas para atender a solução de problemas imediatos das instituições, principalmente de professores bacharéis que adentram para o exercício da profissão sem ter uma preparação específica para tal função a ser desempenhada. Compreende-se que essa visão de formação contribui para a continuidade da fragmentação identitária dos professores e para um maior distanciamento do objetivo da profissionalização do professor do ensino superior.

A formação é um processo dinâmico e complexo, o que exige pensar sobre o desenvolvimento pessoal-profissional durante o exercício da docência como continuidade, sem perspectivas de intervalos ou etapas conclusivas do processo.



O dever no contexto de sala de aula exige conhecimentos específicos de um fazer profissional, estes de natureza pedagógica e política, até porque o professor na sociedade contemporânea é um sujeito da prática política e pedagógica (FREIRE, 1986). É preciso problematizar a prática intuitiva e demarcar possibilidades de práticas reflexivas e com vistas à profissionalização.

Também é preciso demarcar o lugar da formação no campo das políticas públicas, nos currículos, condição essa fundamental para que se alcance a melhoria do processo ensino e aprendizagem no ensino superior. No mesmo sentido, nas instituições de ensino superior o lugar e a importância da formação continuada devem ser garantidos, bem como, devem ser efetivadas ações político-pedagógicas que concretizem esta demarcação de fato como espaço estabelecido pela necessidade de reflexões sobre o processo educativo na realidade do ensino superior, somando-se a um processo de ações promotoras de mudanças necessárias que corroborem para o processo de profissionalização docente.

É preciso formar para o ensino e pesquisa. O lugar da pesquisa tem legibilidade e legitimidade, mas o lugar da docência ainda precisa ser firmado como essencial na formação de professores de distintas áreas do conhecimento (VIEIRA, 2009).

Portanto, urge que sejam construídos mecanismos para valorização da docência como uma atividade profissional, que ela seja reconhecida de fato como importante, e que também se considere a complexidade da docência e os fatores que contribuem ou não para o *status* de profissão na realidade brasileira.

A formação continuada no espaço institucional precisa focar o aspecto do papel social do professor. No mesmo sentido, deve desenvolver ações que gerem mobilizações para a efetivação de ações formativas que repercutam no social,

Logo, a formação continuada de professores no espaço institucional constitui-se base para pensar a qualidade do ensino superior, diante dos próprios problemas vivenciados neste espaço. Isso não significa isolar a reflexão no lugar da microanálise, mas analisar as questões a partir de experiências, saberes e, nesse sentido, alargar as possibilidades de reflexão, no intuito de evidenciar as dimensões política e pedagogia, como elementos imbricados ao ato educativo.

Desenvolvimento profissional

Na atualidade, há uma tendência para se discutir formação continuada no espaço institucional de ensino superior como desenvolvimento profissional, isto porque se presume que boa parte dos professores que migram para a docência não tem uma formação acadêmica inicial, o que demandaria uma necessária revisão da terminologia formação continuada. Esta nova tendência questiona a justaposição da formação inicial e continuada, pois argumenta a necessidade de leitura das peculiaridades e funções dos tipos de formação. (SOARES, 2011)

Na perspectiva de Marcelo García, (1999, p. 144) desenvolvimento profissional de professores é entendido como

o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os



professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Segundo Nóvoa (1992), existem três processos que se configuram como bases na construção da identidade do professor: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional.

O desenvolvimento pessoal refere-se à produção da própria vida; o profissional ao desenvolvimento da própria profissão e o institucional aos investimentos da instituição para alcançar os objetivos educacionais. Nesse caminho de análise, não há dissociação de desenvolvimento pessoal do profissional, uma vez que o ser pessoa-profissional não deve ser visto como elementos dicotômicos.

Para Nóvoa (1992) o desenvolvimento profissional de professores pode ser entendido de duas maneiras: a formação contínua organizada em torno de professores individuais, o que produz isolamento e reforça a imagem do professor como transmissor de um saber exterior da profissão e a formação contínua, na qual as práticas de formação tomam como referência a coletividade, contribuindo para a emancipação profissional, para a formação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participa como protagonistas na implementação das políticas públicas.

Assim, a visão de formação contínua que toma como referência a coletividade deve ser pensada diante da premissa da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Diante dessa compreensão de formação para o desenvolvimento profissional, os professores têm que se assumir como produtores de sua profissão.

Os processos formativos institucionais para o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior precisam, então, valorizar os saberes dos professores, suas necessidades formativas como dados imbricados aos saberes. No mesmo sentido, considerar as necessidades formativas como premissas fundamentais para desenvolvimento de conhecimentos necessários à atuação profissional.

Uma formação que valorize os diferentes saberes, em detrimento de uma visão da racionalidade técnica, considera, sobretudo, à ação criadora e reflexiva do professor, posto que a prática é construída justamente nas idas e vindas do fazer e do pensar tal prática. Assim sendo, as epistemologias que fundamentam as práticas de formação não são incorporadas objetivamente. Pimenta (2006, p.36) corrobora com este nosso pensar, quando coloca:

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretem.

Com efeito, o desvelamento das necessidades é uma estratégia necessária para a efetivação de um processo formativo para o desenvolvimento profissional, respaldado em princípios políticos e pedagógicos, os quais necessitam apontar para a compreensão de um modelo de formação mais reflexivo, que considere o professor como um intelectual crítico, autônomo e transformador. Assim, do ponto de vista operativo esse processo é produto do confronto entre as expectativas, desejos e aspirações e também dos problemas que emergem no cotidiano profissional.



3 METODOLOGIA

A presente investigação científica, em fase de desenvolvimento, está pautada no rigor metodológico, prerrogativa necessária ao desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, está sendo desenvolvido um estudo de caso, dentro da abordagem quali-quantitativa de pesquisa, onde busca-se conhecer as representações sociais da formação pedagógica de professores, na perspectiva dos professores e dos gestores da instituição de uma universidade pública baiana. Para tanto, utiliza-se de critérios analíticos fundamentados na Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1979).

O estudo fundamentado na Teoria das Representações Sociais é propício, pois, suscita análise da forma de pensamento social que inclui as informações, experiências, atitudes, conhecimentos e opiniões, construídas nas trocas sociais e possibilita várias contribuições na percepção do processo educativo, porque permite compreender a dinâmica de como e por que as percepções se constroem e se mantêm, emergindo da própria prática de um dado grupo social (JODELET, 2011).

A pesquisa fundamentada na TRS possibilita uma aproximação à realidade específica dos sujeitos e de seu grupo social, além de se reportar a um dado contexto sociohistórico, presumindo valor ao senso comum e ao que dele emerge; pela sua natureza psicossocial traz o sujeito para o bojo da pesquisa e aceita métodos adequados a essas prerrogativas (JODELET, 2000).

4 RESULTADOS PARCIAIS

Os dados deste estudo fazem parte de uma pesquisa em desenvolvimento no curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Esta pesquisa está sendo desenvolvida em rede pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), com a participação de grupo de pesquisadores da UNISINOS, UFPPEL, FURG, UNIPAMPA, UFRPE, UDESC, UNESC, UNESP, UESC, UNEB e UEFS, intitulada: “Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior”. Todos esses grupos mostraram-se preocupados em analisar as condições e iniciativas institucionais para enfrentar o desafio entre democratização do acesso acadêmico e os padrões de qualidade exigidos hoje, diante do contexto de expansão do ensino.

Inicialmente utilizou-se a entrevista semi-estruturada com três gestores da instituição (pró-reitora de graduação e os dois coordenadores do Núcleo de Formação Continuada de Professores). Saliento que serão utilizados outros instrumentos de coleta de dados, tais como: a análise documental e aplicação de questionário aos professores.

Ao perguntarmos aos gestores sobre a percepção que tem sobre o processo de implantação da IES na região, eles apontam que a universidade vivenciou e vivencia vários desafios desde sua criação em 2005, até porque a universidade vivenciou um processo de implementação, reestruturação, expansão e interiorização (*multicampia*) em um mesmo período histórico. Eles consideram a expansão como uma conquista para a região e vetor importante para o seu desenvolvimento. Eles percebem que a população menos favorecida tem sido contemplada com a política de expansão e interiorização do ensino superior. Segundo um dos gestores:



“a interiorização foi um fator extremamente positivo, para as pessoas que não tinham acesso ao ensino superior,... através do REUNI, isso possibilitou que as pessoas puderam ter acesso ao ensino superioros dados apontam que absorve as parcelas da população das classes c e d, e de estudantes negros, o que é um avanço”.

Apontam para problemas de infraestrutura da universidade, o que muitas vezes, produz entraves para o desenvolvimento de ações. De acordo com um dos entrevistados, “elas (as universidades) estão interiorizadas, mas elas estão cheias de lacunas, elas precisam de muitos investimentos para poder se consolidar”.

Dentre as questões percebidas como desafios a serem enfrentados pela universidade os gestores apontam questões relativas à infraestrutura. Salientam também a formação pedagógica continuada dos professores, pois muitos destes sujeitos do processo educativo desenvolvem sua prática profissional de forma intuitiva, valendo-se da experiência. A política organizacional da instituição tem sido efetivada com vistas a priorizar o desenvolvimento profissional dos professores, sendo que algumas ações de formação têm sido desenvolvidas diante de interesses e necessidades diagnósticas.

Estas ações são desenvolvidas por um núcleo de formação de professores, instituído a mais ou menos um ano, o qual vem desenvolvendo ações formativas gerais, através de palestras e cursos de curta duração. Também tem incentivado e promovido ações formativas nos centros de formação, por área do conhecimento, contemplando temáticas específicas, podendo ser ou não de cunho pedagógico.

A formação continuada de professores no espaço institucional constitui-se base para pensar a qualidade do ensino superior, diante dos próprios problemas vivenciados neste espaço.

5 CONSIDERAÇÕES

Os resultados parciais apontam aspectos positivos, no que se refere à expansão no ensino superior. Destaca-se o fato de que tais políticas favorecem a inclusão social e promovem o desenvolvimento de algumas localidades. Entretanto, alguns aspectos precisam ser observados: questões de infraestrutura e, principalmente questões referentes à formação de professores. Ressalta-se, aqui, que o professor não é visto apenas com um profissional, numa perspectiva normativa, mas também, como sujeito da ação docente.

A forma como o professor concebe educação, ensino, aprendizagem e o sujeito aprendiz se reflete na sua atuação docente. E, esta atuação é pautada em saberes que se constroem na formação profissional, na prática pedagógica, nas relações que se estabelecem no cotidiano do espaço de trabalho (TARDIF, 2002).

REFERÊNCIAS

ACIEL. L. S.B; Shigunov Neto, A. Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação dos professores. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. ISSN 1984-5332 - vol. 1, n. 1, p.148-161, maio/2009.



- BALZAN, N. C. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional, In: SOBRINHO, J. D.; BALZAN, N. C. (orgs). **Avaliação Institucional: Teoria e Experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111017 acesso em 13 de maio de 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1979.
- BAZEI, A. P. **O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física do ensino superior**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação. UFMS, Santa Maria-RS, 2009. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111017 acesso em 13 de maio de 2012.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia subjacente ao trabalho docente**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- Brasil, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** (projeto em tramitação). Ano: 2012. Disponível <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>
- COSTA, M. V. Uma agenda para novos pesquisadores. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos II: outros caminhos para pensar e fazer em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, R.F. **Formação inicial de professores de Sociologia: uma análise de suas necessidades formativas**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás; Goiás, 2010.
- CUNHA, M. I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Avaliação: Revista da rede de avaliação institucional da educação superior-RAIS**. Campinas, ano 4, n. 4(14), dez,1999.
- CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- _____. (org). **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórios em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.
- Dermeval Savianni. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.



DOMINGUES, I. M. C. **Os casos de ensino como potenciais reflexivos no desenvolvimento profissional do professor de escola pública.** 157 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) UFMT; Cuiabá-MT, 2007. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111017 acesso em 13 de maio de 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, F. P. **A problematização das atividades experimentais no desenvolvimento profissional dos formadores de profissionais de química.** 245 f. Tese de doutorado. UFSC-Educação Científica e Tecnológica; Florianópolis, SC, 2005. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111017 acesso em 13 de maio de 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 1.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com um texto.** BAUER, M. W; GASKELL, G (editores). Tradução de GUARESCHI, P. A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GLAUDENCIO, C. O desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UNC-MAFRA. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-PR, 2007. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_, acesso em 13 de maio de 2012.

GREGÓRIO, A. A. M. **Docência no Ensino Superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional.** 294 f. Tese. (Doutorado PUC-SP-Educação - Psicologia da Educação); SP, 2007. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_ acesso em 13 de maio de 2012.

LOUIS, Roland. Inovação pedagógica no ensino superior. In: CUNHA, SOARES, RIBEIRO (Orgs). **Docência Universitária:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS editora, 2009.

IBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza -8 edição, São Paulo: Cortez, 2010.

LONDERO, M. E. A. **Um estudo sobre as necessidades formativas dos professores de filosofia na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Rosa.** 161 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). UFSM; Santa Maria – RS, 2007. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_ acesso em 13 de maio de 2012.



Kenneth M. Zeichner. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008 537. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em abril.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

MADEIRA, M. C. Representações Sociais: importância teórica-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária-autor associado, 2001.

MAGALHÃES, J. M. P. **Projeto veredas, desenvolvimento profissional e exercício da docência: ouvindo professoras cursistas e seu tutor. 161 f.** Dissertação. (Mestrado em Educação), PUC-MG, 2005. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_ acesso em 13 de maio de 2012.

MARCELO, C. ; VAILLART, D. **Desarrollo Profesional Docente**. Madri, España; Narcea S.A Edições, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus, 1998, p. 926.

MINAYO, M. C.de S. et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 16ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MONTE, S. M. **Docência superior e desenvolvimento: interface com narrativas autobiográficas de médicos-profissionais**. 175 f. Dissertação. (Mestrado em Educação. FUFPI-Educação; Teresina-Piauí, 2009. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_ acesso em 13 de maio de 2012.



MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, Lucio. **Pedagogia Universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo.** PUCRS; disponível em <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/c5d9acd7efed0a80b34c6d90608d1b4f.pdf>. Acesso: abril de 2012

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária:** glossário. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 2.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da Psicanálise.** Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org) **As representações sociais.** Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

_____. **Representações sociais-** Investigações em Psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, A. B. F. **Docência Superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito.** 165 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) FUFPI; Teresina-PI; 2009.

Disponível em

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co acesso em 13 de maio de 2012.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Célia Maria F. Saberes docentes: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In Revista: **Educação & sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: PROJETOS DE PESQUISAS, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.** São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, V. S. **O desenvolvimento profissional docente e a participação colegiada no Atheneu Norte Riograndense.** 163 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) UFRN; Rio Grande do Norte, 2006. Disponível em

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co acesso em 13 de maio de 2012.

OZELAME, G. R. **Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas.** 133 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). UFSM, Santa Maria- RGS, 2010. Disponível em

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co acesso em 13 de maio de 2012.



PAIVA, E. V. **A formação do professor crítico-reflexivo.** In: PAIVA, E. V. (Org.) Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, J. I. P. B. **Necessidades Formativas e estratégias de formação continuada de professores:** observação e análise de um programa de formação de professores. 178 f. Dissertação. (Mestrado Educação) UNIESP-ARAR-Edcação Escolar; SP, 2007. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co acesso em 13 de maio de 2012.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma G. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online.** 239 f. Tese de doutorado. UFSCAR.- Educação, São Carlos-SP, 2009. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co acesso em 13 de maio de 2012.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades formativas na formação de professores.** Portugal: Porto editora, 1993.

Rodrigues, M A. (1991). **Necessidades de Formação:** contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário. Universidade de Lisboa, Lisboa.

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores.** 262 f. Tese. (Doutorado UFSCA R- Educação); São Carlos-SP, 2008. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co acesso em 13 de maio de 2012.

SARAIVA, S. D. R. **Narrativas sobre prática pedagógica e desenvolvimento profissional: administradores-professores de ensino superior como protagonistas.** 119 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), UFPI; Teresina- PI, 2010. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co acesso em 13 de maio de 2012.

SCALCON, Suze. **A produção sobre a profissionalização do professor.** VII Seminario Redestrado. Nuevas Regulacoes en America Latina. Buenos Aires, 3, 4, 5 de julho de 2008.



SCHNETZLER, R. P. Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências? **Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências**. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SILVA, Maria Odete E. **A análise de necessidade de formação na formação contínua de professores**. Tese de doutorado USP, 2000. Disponível em <http://www.teses.usp.br>. Acesso em abril de 2012.

SOARES, Sandra; CUNHA; Maria Isabel. **Formação de professores: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

Weber, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In **Revista. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003 1127. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 14 de abril de 2012.
UFRB. Disponível em: <www.ufrb.gov.br>. Acesso em 12 maio 2012.

ZABALZA, Z M.A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Lisboa: Edições ASA, 1998.

XII

Coloquio Internacional de Gestión Universitaria

