

POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO NO SUDOESTE DO PARANÁ

INSTITUTIONAL POLICIES FOR TEACHER EDUCATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE: A STUDY OF THE SOUTHWEST PARANÁ CASE

Marlize Rubin Oliveira¹
Edival Sebastião Teixeira²

Recebido para publicação em 28/03/2008

Aceito para publicação em 09/04/2008

RESUMO

O presente trabalho discute parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objeto a expansão do ensino superior na região sudoeste do Paraná. Na investigação identificaram-se as interfaces entre as políticas institucionais das Instituições de Ensino Superior e as diretrizes legais; a gênese e a configuração das políticas institucionais; e os modos pelos quais as mesmas se refletem nas práticas pedagógicas cotidianas. O artigo foca, mais especificamente a questão das políticas institucionais de formação docente e seus reflexos nas práticas pedagógicas. Conclui argumentando que o modo concreto como os processos de formação docente estão estruturados nas instituições investigadas repercute no estatuto educativo-pedagógico da docência e na construção das culturas pedagógicas, dos valores, das crenças e das práticas vivenciadas pelos seus professores.

Palavras-c have: Políticas institucionais. Formação docente. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This work discusses some outcomes of a study which investigated the expansion of higher education in the southwest of Paraná, Brazil. The study identified a number of issues such as: the interfaces between the institutional policies for Higher Education Institutions and the legal guidelines, the genesis and the institutional policies configuration and how these are reflected in daily pedagogical practices. This article focuses, more specifically, on the issue of teacher education institutional policies and their impact upon pedagogical practices. The conclusion argues that teacher education processes structured in the institutions addressed echo the pedagogical-educative teaching statute and the construction of the pedagogical

¹ Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná / Campus Pato Branco. Faz doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista da CAPES/PIQDTEC. E-mail: rubin@utfpr.edu.br

² Professor de psicologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná / Campus Pato Branco. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. E-mail: edival@utfpr.edu.br

cultures, values, beliefs and practices experienced by their professors.

Keywords: Institutional policies. Teacher education. Pedagogical practice.

Introdução

Neste trabalho discutimos parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objeto de estudo a questão da expansão do ensino superior na região sudoeste do Paraná. Nessa investigação procuramos identificar as interfaces entre as políticas institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas nessa região e as diretrizes legais; a gênese e a configuração das políticas institucionais; os modos pelos quais as mesmas se refletem nas práticas pedagógicas cotidianas. No presente artigo focamos, mais especificamente a questão das políticas institucionais de formação docente e seus reflexos nas práticas pedagógicas.

Na região sudoeste do Paraná existem 17 Instituições de Ensino Superior (IES), das quais 6 são públicas, sendo 2 estaduais, 1 federal e 3 municipais; 10 são privadas no sentido estrito; 1 é confessional. Para realização do estudo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas durante o ano de 2006 com os dirigentes de 13 IES que se dispuseram a participar da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Posteriormente procedeu-se à análise a partir de duas categorias pré-estabelecidas: a) a formação docente na pós-graduação; b) a prática pedagógica. No entanto, durante o processo de análise dos dados obtidos nas entrevistas emergiram outras categorias, dentre as quais destacamos a questão da racionalidade técnico-instrumental como gênese da formação docente.

O texto do artigo está organizado em três tópicos. No primeiro, caracterizamos o espaço de estudo. Além de contextualizar a região estudada, nessa seção do trabalho apresentamos alguns dados sobre a realidade do ensino superior da região sudoeste do Paraná a partir de um olhar retrospectivo. No segundo tópico, partindo da análise do conteúdo das entrevistas, discutimos as políticas institucionais de formação docente nas IES investigadas. Finalmente, no terceiro tópico, procuramos evidenciar alguns reflexos de tais políticas institucionais na prática

pedagógica cotidiana.

O espaço de estudo

A região em estudo tem 42 municípios que se caracterizam basicamente por propriedades rurais de pequeno porte voltadas para a agricultura familiar cuja renda tem papel significativo para a economia regional. Os 3 municípios considerados pólos regionais têm no setor de serviços o principal fator de seu maior grau de urbanização.

Todavia, a região vem apresentando tendência de consolidação no setor metal-mecânico, compreendendo os segmentos de eletrodomésticos e aparelhos eletrônicos com forte articulação com o setor metalúrgico. Esse arranjo econômico e industrial está sendo viabilizado em função de uma base institucional composta por escolas técnicas, IES e agências de desenvolvimento regional, o que levou pesquisadores do IPARDES (2002) a afirmarem que existe a formação de um *cluster* de base tecnológica. Por isso, apesar da presença marcante da atividade rural das pequenas propriedades, as atividades industriais têm sido responsáveis por um grande crescimento do número de empregos.

As três primeiras IES da região foram criadas no final das décadas de 1960 e 1970. Em 1967, na cidade de Palmas, surgiu o Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos – CPEA, entidade mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI. Na década de 1970 surgem mais três instituições. Também em Palmas, como parte do processo de expansão do CPEA, cria-se a FA-CEPAL – Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas; na cidade de Pato Branco surge a FACICON – Fundação Faculdade de Ciências Contábeis de Administração de Pato Branco; na cidade de Francisco Beltrão funda-se a FACIBEL - Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão.

Na década de 1990 a região vivenciou um

processo de expansão, impulsionada pelo contexto das reformas do Estado e as possibilidades abertas a partir da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL, 1996).

O “Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico”, criado em julho de 1990 pelo Governo Federal, possibilitou a descentralização do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) para o interior do Estado. Com o processo de descentralização dos CEFET’s e do movimento de trazer uma instituição pública para a região, em 1993, inaugurou-se uma unidade do então CEFET-PR na cidade de Pato Branco. Essa instituição ofertou cursos técnicos de nível médio. No ano seguinte, a partir de uma série de movimentos políticos, a FUNESP – Fundação de Ensino Superior de Pato Branco - fundação municipal que existia desde 1982, com os cursos de Letras, Matemática, Processamento de Dados, Ciências Contábeis, Administração e Agronomia, foi incorporada ao então CEFET-PR. O corpo docente foi renovado a partir de concurso público e os cursos existentes passaram por uma reorganização didático-pedagógica.

A expansão do Ensino Superior, no contexto do então CEFET-PR Unidade de Pato Branco, ocorreu somente mais tarde, a partir do decreto nº2208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o ensino técnico. Em 2005, o CEFET-PR é transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Essa transformação trouxe consigo a expectativa – que se mantém - de maior autonomia e a possibilidade de criação de cursos voltados aos interesses regionais.

De 1999 a 2001 surgem mais 12 IES, em 8 municípios, e ainda no ano de 2003 se instalou mais uma. Essa expansão se deu basicamente a partir de grupos empresariais e da verticalização do ensino médio para o ensino superior de escolas particulares.

Em 2006 as IES do sudoeste do Paraná ofertaram 4895 vagas/ano, das quais apenas 735 eram do ensino superior público. As áreas de ciências humanas e sociais aplicadas e das ciências exatas e da terra representam mais de 60% das vagas no ensino superior regional. Convém notar, como di-

zem Silva Jr. e Sguissardi (1999), que tais áreas são justamente aquelas que, se, por um lado, demandam menores investimentos, por outro, propiciam as maiores rentabilidades.

No seu conjunto, as IES do Sudoeste do Paraná - no ano do estudo -ofereciam 40 cursos. Na área das Ciências Sociais Aplicadas existiam oito cursos, os quais concentravam o maior número de vagas (n = 3070), o que correspondia a 39,80% do total. Nessa área chama a atenção o curso de Administração que oferecia sozinho 1935 vagas, ou cerca de 25,06% de todas as vagas de ensino superior ofertadas na região até 2006.

Já a área das Ciências Humanas, com apenas três cursos, responde por 1415 vagas, ou 18,33% de todas as vagas abertas na região. Nessa área, o curso de Pedagogia responde por 80,21% das vagas na área, e 14,70% do total de vagas de ensino superior no sudoeste do Paraná no período pesquisado.

Apenas os cursos de Administração, Pedagogia e Normal Superior ofertavam anualmente 3310 vagas, correspondendo a 42,87% do total. Com efeito, esses dados são compatíveis com a configuração do modelo de expansão do ensino superior no Brasil, o qual se deu basicamente pela via privada, que prioriza cursos de baixo investimento em termos de infra-estrutura.

Considerando que esse modelo de expansão se repete em todas as regiões do Brasil, esses dados chamam a atenção para a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre as possibilidades de inserção no mercado de trabalho para os egressos dessas áreas. Especificamente no que diz respeito à região sudoeste do Paraná, tomando-se como exemplo o curso de Administração, verificamos que para essa formação foram ofertadas anualmente 1935 vagas, em 15 cursos. Convém notar, portanto, que, ainda que se leve em conta uma alta taxa de evasão de 40% ao longo do curso, a cada ano cerca de 1160 administradores receberam grau numa região de pouco mais de 470 mil habitantes.

Com relação ao corpo docente, todas as IES respondem às exigências do MEC e ao artigo 52 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL, 1996) no que se refere a 1/3 do quadro, pelo menos, com titulação acadêmica

de mestrado ou doutorado. A maioria dos docentes tem o grau de mestre ou de especialista e a minoria o grau de doutor. Quanto ao regime de trabalho nas IES privadas, a maioria trabalha como horista, geralmente 20 horas ou menos, das quais, em média, 75% são realizadas em sala de aula. Desse modo, outras atividades típicas da docência superior, como a pesquisa e a extensão ficam prejudicadas (PEZARICO & OLIVEIRA, 2004). Nas IES públicas, o quadro se inverte e a maioria dos docentes tem dedicação exclusiva, com 40 horas semanais.

É possível observar que, embora com características próprias, a região Sudoeste do Paraná, no que tange ao ensino superior, tem muitas semelhanças com outras regiões do sul e do sudeste brasileiro. Os pontos marcantes que podemos observar foram a expansão pela via privada, bem como a grande oferta de cursos da área de ciências sociais aplicada. Uma característica que pode ser considerada singular na região em estudo é a expansão da educação tecnológica em uma região que tem como base da economia a pequena propriedade e o setor de serviços. Tal característica pode ser explicada a partir do interesse e da força política regional no período em que ocorreu o “Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico”.

Diante da realidade de rapidez na expansão do ensino superior no Brasil e na região sudoeste do Paraná, sobretudo a partir do final da década de 1990, nos pareceu fundamental compreender que relações podiam ser estabelecidas entre a formação dos professores dessas IES e as políticas institucionais e as práticas pedagógicas no tocante ao ensino, à pesquisa e à extensão. Sendo, portanto, essa a motivação inicial da pesquisa ora relatada parcialmente.

Para a compreensão desse problema investigou-se a gênese e a configuração das políticas institucionais, bem como as formas pelas quais elas se concretizam nos espaços das IES, sobretudo no tocante a dois aspectos: a) as interfaces entre políticas e as diretrizes emanadas do MEC e da LDB; b) os modos pelos quais essas políticas se refletem na prática pedagógica.

Políticas institucionais de formação docente e prática pedagógica

A sociedade contemporânea marcada pelas inovações tecnológicas que originaram novas bases produtivas, modeladas por acelerados processos de diferenciação, diversificação e recomposição econômica e político-estratégica, exige a necessidade de um novo perfil de formação profissional. Por isso, a formação constitui-se numa área de crescente preocupação e interesse para todos os setores produtivos e sociais. Além disso, é preciso levar em conta que as tecnologias de informação e comunicação são acessíveis de forma simultânea e global permitindo que transformações ocorridas em setores localizados interfiram no conjunto da sociedade universal.

Nesse contexto, a nova conjuntura da formação profissional coloca em questão os próprios processos de formação dos professores. Diversos autores, que têm examinado os processos específicos da formação docente, têm afirmado que essa formação é um dos elementos determinantes para a atuação profissional (PÉREZ GOMES, 1995; NÓVOA, 1995; CUNHA, 2006). Isto porque tal ofício é marcado por múltiplas atividades inter-relacionadas que são moldadas pela confluência das diferentes determinações: sociais, econômicas, políticas e culturais. Tais atividades docentes, por sua vez, assumem determinadas formas e ou tendências no interior de cada instituição de ensino superior.

Essa compreensão nos forneceu os principais pressupostos para o diálogo com as IES da região em estudo e conseqüentemente para as inferências que realizamos a partir das interlocuções, dos dados levantados e da compreensão do contexto em que estamos inseridos.

Dentre as treze IES que concordaram em prestar informações sobre suas políticas institucionais para formação docente, apenas três disseram ter políticas documentadas; dois *campi* de universidade pública, com estrutura e dinâmica de funcionamento típica de uma universidade; outra privada, com fins lucrativos, que criou instâncias de discussão nos colegiados de curso, cuja regulamentação é dada por um conselho de administração superior.

Segundo o dirigente de uma das IES públicas, o objetivo maior da Instituição é ter um quadro altamente qualificado para possibilitar a verticalização do ensino através da oferta de cursos de especialização, em curto prazo, e, em maior prazo, da implantação da pós-graduação *stricto sensu*. Outro dirigente de IES pública, cuja sede localiza-se fora da região sudoeste do Paraná, limitou-se a dizer que em seu *campus* são seguidas todas as diretrizes da sede.

Quanto às prioridades, um dos dirigentes afirmou que sua universidade não especifica as áreas para titulação em nível de mestrado para os seus professores especialistas. Com relação à passagem de mestre a doutor, dá-se prioridade aos docentes dos cursos com maior número de mestres e que possam ofertar, em menor prazo, programas *stricto sensu*. Nessa entrevista ficou evidente que essa política de capacitação docente privilegia os cursos mais consolidados, em detrimento daqueles cursos que, em análises mais amplas do contexto regional, podem atender necessidades de formação já diagnosticadas.

Essa política sugere uma semelhança com o modelo de expansão do ensino superior que vem ocorrendo no Brasil desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Tal modelo favoreceu grande oferta de vagas para a graduação, sem, contudo, qualquer análise de necessidades regionais. Assim, conforme constatou Oliveira (2003), a oferta se deu muito mais em cursos de custo de implantação mais baixo e de retorno mais rápido.

O dirigente da IES privada disse que sua política resume-se ao apoio institucional, através do financiamento, para que os próprios professores busquem sua capacitação. Essa política, afirmou o entrevistado, surgiu a partir de discussões nos colegiados de curso, pois os próprios docentes perceberam essa necessidade. A administração superior dessa IES acatou uma solicitação dos colegiados e regulamentou um programa de financiamento. Ficou claro na entrevista em questão, que a política de formação docente dessa IES surgiu pela iniciativa dos professores, não pela iniciativa institucional.

Diferentemente do que ocorre em uma das IES públicas, nessa instituição privada, a priori-

dade recai sobre uma área para a qualificação de professores em nível de mestrado. Trata-se da área da Educação, sobretudo para os professores da área dos cursos de licenciatura, embora vários professores de cursos que não são dessa área realizem sua pós-graduação na mesma.

Outras duas IES privadas disseram não ter políticas institucionais para formação docente, embora os seus dirigentes tenham mencionado algumas formas de incentivo à qualificação de seus professores. Uma delas paga o equivalente a 20 horas de carga horária considerando o salário de professor Especialista. Como contrapartida, a IES exige que esses professores permaneçam na instituição, após seu retorno, por tempo igual ao de seu afastamento. A outra IES também incentiva financeiramente, priorizando, contudo, os professores residentes na cidade em que está sediada. O dirigente entrevistado justificou que essa prática, além de reduzir custos, compromete mais facilmente o professor com o retorno. Diferentemente dos outros casos mencionados, nessa IES são priorizados os professores que se matriculam em cursos de mestrado das mesmas áreas em que se graduaram.

É possível perceber o conceito de formação docente que sustenta a fala dos dirigentes. Tal formação parece vinculada apenas aos programas de pós-graduação, mais especificamente a cursos de mestrado e doutorado. As instituições estudadas, tanto públicas quanto privadas, reconhecem a importância da formação de seus professores, nesta modalidade de formação. No entanto, parecem ignorar a formação de professores fora do espaço da pós-graduação. Tal fato pode ser compreendido a partir de inúmeros olhares e aqui cabe ressaltar dois pontos que consideramos fundamentais nesta análise. O primeiro refere-se à racionalidade presente na gênese do ensino superior de maneira geral e em especial no Brasil.

A racionalidade técnico-instrumental constituiu e constitui as raízes de nosso ensino superior, na qual o conceito de formação profissional está ligado diretamente ao saber fazer. Nesse modelo de pensar e agir, os professores que trabalham com formação profissional, isto é, que ministram aulas em cursos de graduação, também são formados a

partir dos pressupostos da racionalidade técnico-instrumental.

O segundo ponto a considerar está ligado diretamente a promulgação da LDB (BRASIL, 1996). A legislação estabeleceu como responsabilidade dos programas de pós-graduação (mestrados e doutorados) a formação para o exercício da docência no ensino superior. E tais programas, por sua vez, assumem essa responsabilidade com critérios próprios e sem diretrizes gerais, de modo que a maioria dos cursos de mestrado e de doutorado parece estar voltada apenas para a formação específica de seus alunos, inclusive aqueles cursos da área da Educação.

No que se refere à formação de professores do ensino superior, Rubin & Dalpiaz (2007) constataram que a única normatização, além da LDB/1996, é o estágio de docência previsto pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Durante o estágio o aluno bolsista deve desenvolver atividades de docência sugeridas pelo próprio programa de pós-graduação em que está matriculado. Ou seja, não existem diretrizes gerais para a formação do docente de ensino superior, porque as ações de formação ainda permanecem vinculadas a iniciativas institucionais específicas (programas de formação continuada), ou dentro dos programas de pós-graduação, embora, nesses casos, seja obrigatória apenas para alunos bolsistas.

Enfim, as instituições que investigamos parecem ter a preocupação centrada na pós-graduação. E mesmo aquelas que afirmaram suas dificuldades em subsidiar a formação de seus professores, consideraram fundamental a formação neste nível de ensino. Isso pode ser observado também no que chamamos de “reflexos da formação no trabalho docente”.

Reflexos da formação no trabalho docente

Todos os dirigentes ouvidos mencionaram reflexos positivos no que tange à atuação dos professores com título de mestre e/ou doutor, principalmente em sala de aula. Na opinião dos entrevistados, os ganhos têm se manifestado em

aspectos tais como: a atualização dos egressos desses cursos; no desenvolvimento de iniciativas em pesquisa e extensão, em melhorias didáticas, bem como no desempenho geral do professor em sala de aula na avaliação dos docentes pelos discentes e na avaliação institucional como um todo.

No que se refere ao que os dirigentes esperam dos professores titulados, as opiniões são bastante variadas. Nesse sentido, as manifestações dos informantes da pesquisa podem ser resumidas da seguinte forma: que os docentes titulados contribuam com a elaboração de projetos para o Conselho Estadual de Educação; que os titulados priorizem a relação professor-aluno e que formem profissionais bem preparados para o mercado de trabalho; que o docente se comprometa firmemente com seu trabalho; que tenha melhora significativa na sua prática didática; que se comprometa com o curso em que leciona e com a missão institucional; que o docente reverta o conhecimento adquirido na pós-graduação para engrandecer a instituição.

Em relação ao envolvimento do docente titulado com a pesquisa, houve poucas manifestações. Mesmo assim, opiniões divergentes. Enquanto um dirigente espera maior envolvimento do docente em atividades de pesquisa e extensão. Porém, a IES desse entrevistado porém, não tem projetos de pesquisa em andamento, nem mesmo uma política definida ou delineada para a pesquisa. Já outro dirigente disse preferir que o professor seja um ótimo atuante em sala de aula, não se preocupando em ser um grande pesquisador. Um terceiro entrevistado disse esperar que os seus professores pós-graduados mantivessem um nível de qualidade de ensino tanto na pós-graduação, quanto na graduação, bem como um maior envolvimento desses docentes com a instituição como um todo, não se isolando em seus respectivos grupos de pesquisa.

Nossos dados sugerem, portanto, que a formação dos professores das IES investigadas mantém a lógica da racionalidade técnico-instrumental, privilegiando iniciativas individuais em detrimento de uma aprendizagem coletiva. Esse modelo de conhecimento e formação pode ser percebido tanto no processo de formação dos docentes, quanto no que as IES esperam dos docentes em seu retorno.

No entanto, as inovações feitas por professores de forma isolada em suas salas de aula devem ser consideradas importantes e relevantes. Compartilhar experiências e o conhecimento produzido, nesse contexto, pode constituir um caminho na busca da superação do fazer pedagógico fragmentado e compartimentalizado. Tais experiências também podem, presumivelmente, subsidiar a elaboração de políticas públicas para a formação do professor da educação superior.

No que tange à pesquisa, considerando-se o conjunto dos dirigentes entrevistados, pode-se dizer que a pesquisa nas IES do sudoeste do Paraná é incipiente. Apenas as IES públicas têm uma atuação mais destacada nesse aspecto, embora, mesmo nesses casos, a atuação seja restrita a uns poucos grupos.

No entanto, em uma dessas instituições todos os professores que atuam no *campus* localizado no sudoeste também atuam na sede, de modo que a pesquisa, nesse caso, não parece contextualizada no *campus* em questão. Com efeito, a fala do entrevistado é bastante clara quando afirma, dentre outros aspectos, que, em sua universidade, a política e as atividades de pesquisa e extensão nos *campi* sejam as mesmas que se desenvolvem na sede. Ou seja, como disse o dirigente, trata-se de fazer com que o que ocorra na sede necessariamente ocorra nos *campi* avançados.

As entrevistas de outros dirigentes de IES privadas demonstram certo interesse pela pesquisa. Não obstante, de fato, essa atividade ainda fica restrita a ações isoladas cuja iniciativa é de alguns docentes, e mesmo assim no que diz respeito a projetos que atendam a necessidades imediatas de determinadas disciplinas; ou esbarra na falta de recursos financeiros próprios porque os mesmos não são considerados por ocasião da projeção orçamentária das mantenedoras.

Em uma dessas instituições privadas existe, inclusive, o que se chama de núcleo de pesquisa. No entanto, conforme mencionou seu dirigente, aí se desenvolvem iniciativas isoladas, voltadas quase sempre para dentro de algumas disciplinas dos currículos de cursos de graduação. Com efeito, ainda que no discurso do dirigente a questão da pesquisa

apareça como prioridade nessa IES, esse mesmo informante disse que o problema é que a mantenedora não aloca recursos para esse fim.

Um outro dirigente foi bem explícito quando disse que sua instituição não tem projetos de pesquisa e nem professores com disponibilidade para tanto. Não obstante, essa IES tem grupos de estudo focados em determinados temas contextualizados com seu entorno, tais como a Educação Indígena, a Interculturalidade, a Formação de Professores e a questão do Desenvolvimento Sustentável. E em que pese o fato desse informante ter dito que sua instituição não tem uma política própria para a pesquisa, os professores que trabalham nesses projetos recebem apoio institucional na forma de pagamento de horas trabalhadas, fato este que a diferencia das outras IES privadas no tocante à temática em questão.

E em uma outra instituição afirmou-se que a política de pesquisa ainda se configura como uma projeção, pois na mesma a prioridade é a questão do ensino em função do reconhecimento dos cursos pelo MEC.

Alguns outros dirigentes de IES privadas foram bastante explícitos ao dizerem que em suas IES a pesquisa não é prioridade. Em suas alegações verificam-se argumentos diretos, tais como: “não existem projetos de pesquisa, pois a instituição não é voltada a esse tipo de projetos, tendo em vista que se trata de uma Fundação”; não tem professores “com disponibilidade de tempo, professores em tempo integral, além disso, não possuímos recursos disponíveis para isso”; “não existe uma pessoa designada para conduzir a pesquisa ou a extensão na instituição”.

Esses argumentos refletem e reafirmam as diretrizes da LDB/96 no que tange ao Ensino Superior. Esse dispositivo legal criou a possibilidade de universidades especializadas por campo do saber, ignorando a característica básica dessas instituições que é o cultivo de todas as áreas do conhecimento. Essa Lei, seguindo as políticas do Ministério da Educação, naquele período (década de 1990), estabeleceu a possibilidade das IES terem variados graus de abrangência ou especialização. Assim, foram valorizadas alternativas institucionais voltadas para demandas específicas do mercado de trabalho, especialmente no que diz respeito à formação de

professores. Nessa lógica, as IES investiram no ensino à distância, na elaboração de cursos sequenciais e em instituições voltadas somente para o ensino. Portanto, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, até então assegurada pela Constituição Federal de 1988, deixou de ser garantida como tripé de sustentação do ensino superior pelo texto da LDB/96.

Tal fato permite, portanto, que a formação acadêmica possa apoiar-se apenas no ensino. A pesquisa e a extensão, nessa perspectiva, não se encontram na base da educação profissional no contexto dos cursos de graduação da maioria das IES estudadas. Contudo, convém mencionar que a formação superior alicerçada somente no ensino corre o risco de tornar-se mero repasse de informações. Tal situação foi criticada por Demo (1990), que defende a importância da produção de conhecimento crítico e criativo como o princípio primeiro da formação superior.

Por outro lado, as dificuldades das IES privadas para desenvolver atividades de pesquisa e extensão estão relacionadas principalmente com: a) o regime de contratação dos professores, na sua maioria horistas, com dedicação somente para o ensino; b) a formação dos professores, na sua maioria mestres e/ou especialistas, com pouca ou quase nenhuma experiência com a pesquisa e/ou extensão; c) a falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento de tais atividades.

Já no que diz respeito a projetos de extensão, os dirigentes entrevistados foram quase que unânimes em relatar duas características principais dos mesmos: a) na sua maioria, são atividades de prestação de serviços, ou; b) atividades de caráter social filantrópico.

Essas características sugerem uma derivação da própria natureza empresarial da maioria dessas IES. Além disso, essas organizações têm assumido o discurso da “responsabilidade social”, tão difundido nos meios empresariais como elemento importante para sua aceitação no mercado. Porém, em se tratando da extensão universitária, isso significa, de fato, que elas ignoram tal conceito.

Ou seja, a postura assumida pelas instituições com relação à pesquisa e à extensão, tem sua raiz

própria na concepção de IES como empresa. Nesta concepção, a pesquisa e a extensão assumem a característica do atendimento de necessidades e de demandas específicas. Por conseguinte, a concepção de educação como atitude emancipatória, que leva os alunos à elaboração de sínteses próprias e a despertar a dúvida questionadora da realidade aí não encontra respaldo. Neste contexto, é possível evidenciar como característica marcante do ensino superior no sudoeste do Paraná a racionalidade técnico-instrumental.

O compromisso com uma determinada idéia de objetividade conduziu muitos investigadores a supor que os únicos critérios distintivos da ciência sejam o detalhe e o cuidado postos em seu desenvolvimento, assim como a utilização de procedimentos rigorosos. De acordo com Popkewitz (1988, p. 50-52), “o resultado desta postura é uma simplificação da ciência mesma (e da ciência behaviorista) e o estabelecimento de uma definição ideológica de uma prática investigadora concreta como a única via legítima à verdade”.

O modelo de racionalidade técnica, que tem como base os pressupostos epistemológicos a racionalidade cartesiana, concebe o professor como um técnico, um especialista que aplica na sua prática cotidiana as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.

Algumas importantes implicações dessa racionalidade cartesiana na formação, dentre outras, são: a) a separação entre teoria e prática na formação profissional; b) a prioridade para formação teórica em detrimento da formação prática; c) a prática concebida apenas como espaço de aplicação do conhecimento teórico; d) a consideração de que o “bom professor” é aquele que domina o conhecimento específico que pretende ensinar.

Este aspecto remete a uma discussão proposta por Kincheloe (1997), o qual destaca que não reconhecer o ensino como sendo inerentemente um ato de incerteza leva à elaboração de prescrições técnicas, as quais são empregadas para avaliar o que constitui um bom ensino. Além disso, estas prescrições também carregam a idéia de irrelevância da formação, considerando que o que deve ser feito pode ser ensinado por meio do conhecimento

necessário para a realização do trabalho docente de maneira eficiente.

Ainda de acordo com Kincheloe (1997), a negação da incerteza leva a algumas conseqüências: em primeiro lugar, cria uma crença problemática de que existe uma conexão mecanicista direta entre as generalizações da pesquisa e o que poderia ser ensinado na educação do professor e o que os professores deveriam ensinar em sala de aula; em segundo lugar, esta negação da incerteza resulta numa tentativa para cultivar a confiança do professor na certeza da aplicabilidade na sala de aula das generalizações sobre o ensino e, finalmente, isto parece induzir as pessoas envolvidas a ignorar o fato de que o ensino e o pensamento sobre ele são dependentes do tempo, do contexto e dos resultados desejados. Esta visão moderna do conhecimento - epistemologia da verdade única - leva a um não questionamento da autoridade do método científico.

Esta análise se opõe ao senso comum dos professores da educação superior, das diferentes áreas, de que o importante é saber conteúdo. Na realidade partimos de um ponto de vista de que a atividade docente é complexa e envolve mais elementos que o domínio e transmissão de conteúdos.

Santos (2000) afirma que para combater o desperdício da experiência social é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. E sem uma crítica ao modelo de racionalidade dominante, por mais alternativas que façam, ainda tenderão a reproduzir o mesmo modelo de ocultação e descrédito das experiências.

O processo de formação de professores, marcado pelo vínculo do desenvolvimento profissional e pessoal do docente, abrange iniciativas de formação em que a identidade pessoal e a valorização dos saberes profissionais é levada em consideração, a partir de uma tendência baseada na forma “interativa-reflexiva” (DEMAILLY, 1995). Por esta forma, a resolução de problemas reais, a aprendizagem em situação são os elementos dinamizadores do processo formativo dos docentes. Destacar a capacidade de resolução de problemas significa compreender que os saberes profissionais dos docentes agregam estatutos diversos que, por sua vez, são construídos na própria dinâmica da relação pedagógica, ou seja,

em situação real de trabalho.

A formação não deve se restringir ao preparo para um exercício profissional bem demarcado, uma vez que a atual velocidade das mudanças nos diversos setores da economia exige cada vez mais capacidade de adaptação e criatividade para agir rapidamente diante de situações cada vez mais imprevisíveis. Quer dizer, o profissional ora requerido tem de ser capaz de responder rapidamente aos desafios que se lhe apresentam, mas, sobretudo, tem de estar habilitado para ir além da aplicação imediata do saber.

Então, se o objetivo for uma educação emancipatória, um dos caminhos para se chegar lá parece ser o desafio concreto do professor de “investir-se da atitude do pesquisador”, como afirma Demo (1990). Portanto, é fundamental que o professor recupere a atitude de pesquisador, que assuma essa atividade como conduta estrutural porque não reconhecê-la como tal implica a impossibilidade de ser professor. O contrário sugere apenas um mero “repassador” de conteúdos.

Por isso, é necessário recuperar os espaços próprios. No entanto, como nos lembra Demo (1990, p.80), “emancipação não é atitude isolada, porque nada na sociedade é espontâneo”. A atitude política emancipatória, de construção do sujeito social, é atitude essencialmente coletiva e só poderá efetivar-se nessas condições.

A extensão, por sua vez, deve ser compreendida como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (FÓRUM, 1998). Esse conceito nos leva a uma compreensão bastante diferenciada da idéia de extensão como prestação de serviço, embora essa atividade possa ser desenvolvida pelas IES. Entretanto, a concepção de extensão como atitude transformadora da sociedade também deve ser um dos desafios das instituições que pretendem a formação de profissionais críticos e criativos. A intervenção na realidade passa a ser atitude consciente na busca da emancipação.

O chamado tripé (ensino, pesquisa e extensão), que sustenta, ou deveria sustentar, o ensino superior, pressupõe esforços intencionais dirigidos

e conscientes. Tal concepção leva à reflexão de que o ensino superior exige atitudes investigativas e a extensão como uma relação direta com a realidade social em que o ensino e a pesquisa sejam alimentados por esta relação.

Considerações finais

Várias preocupações estiveram presentes nesta investigação, além da necessidade de compreender que relações se estabelecem entre a formação dos professores, as políticas institucionais e as práticas pedagógicas. Entendemos ser relevante situar que a vertente formativa buscada pelo nosso estudo pretendeu, também, desencadear um processo de reflexão a respeito de paradigmas de formação de professores reflexivos que possam assumir “a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p.27).

Para os tempos atuais, a formação ora requerida não deve ficar restrita ao preparo de um exercício profissional bem demarcado, uma vez que a atual velocidade das mudanças nos diversos setores da economia exige capacidade de adaptação e criatividade para agir rapidamente diante de situações cada vez mais imprevisíveis. Isto é, requer-se que o profissional seja capaz de responder aos desafios que se lhe apresentam, mas, sobretudo, que esteja habilitado para ir além da aplicação imediata do saber.

Por isso, entendemos que vincular a formação docente apenas ao espaço da pós-graduação é no mínimo reduzir a compreensão de formação para o exercício da atividade docente no ensino superior. Nossa argumentação se pauta na evidência de que os Programas de Pós-graduação, na sua grande maioria, obedecendo às diretrizes emanadas da Capes, reduzem suas atividades e formam um quadro de mestres e doutores com uma rapidez cada vez maior, com profissionais cada vez mais especializados, voltados quase que exclusivamente para seu objeto de investigação. O que se chama atualmente de Estágio de Docência surge como uma

forma de responder aos anseios de uma parcela da comunidade preocupada com a docência no ensino superior. No entanto, esse programa parece não estar satisfazendo às necessidades da formação, inclusive porque tem atingido apenas um número reduzido de pós-graduandos, os quais são aqueles que recebem bolsas de pesquisa.

Por fim, compreendemos que o modo concreto como os processos de formação estão estruturados nos espaços das IES investigadas, repercute no estatuto educativo-pedagógico da docência e da construção das culturas pedagógicas, dos valores, das crenças e das práticas vivenciadas pelos professores dessas instituições.

Entendemos que nosso estudo tocou em aspectos relevantes. No entanto, várias outras questões importantes, tais como as relativas à problemática da formação do professor para atuar no ensino superior, necessitam de estudos mais aprofundados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 9.394 - 20 dez. 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27839.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2006.
- DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 139-158.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Boletim**. Brasília: Ano II. Fev. 1998.
- IPARDES - INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Indicadores e mapas temáticos**. Curitiba: IPARDES, 2002 (CD-ROM).
- KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como profissional político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-34.

OLIVEIRA, Marlize Rubin. Ensino superior: uma análise da expansão no sudoeste do Paraná. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003. Poços de Caldas, MG: **Anais... ANPED**, [2003].

PÉREZ GOMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PEZARICO, Giovanna; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Ensino Superior: uma análise da expansão no sudoeste do Paraná. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5, 27 a 30 de abr, 2004. Curitiba: **Anais... ANPED Sul**, [2004].

POPKEWITZ, Thomaz. **Paradigma e ideología en investigación educativa**. Madrid: Mondadori, 1988.

RUBIN, M. O.; DALPIAZ, M. M. Formação docente para educação superior: impasses e possibilidade. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação Superior, 23. Por uma escola de qualidade para todos. **Cadernos Ampae**, n.3. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA JR. João dos Reis.; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

Agradecimentos:

Ao CNPq pelo apoio parcial através da concessão de uma bolsa através do Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica.

Às professoras Tânia Lúcia Lupatini e Noeli Pastro Signorini, colaboradoras da pesquisa.

Às acadêmicas da UTFPR Mary Helen Deitoz e Paula Teixeira, bolsistas de iniciação científica.