



GUILHERME MENDES TOMAZ DOS SANTOS

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA:
UM OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA**

CANOAS, 2018

GUILHERME MENDES TOMAZ DOS SANTOS

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA:
UM OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE Canoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento

Co-Orientação: Prof. Dra. Vera Lúcia Ramirez

CANOAS, 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237q Santos, Guilherme Mendes Tomaz dos.

A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária [manuscrito]
: um olhar sobre a docência / Guilherme Mendes Tomaz dos Santos – 2018.

193 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

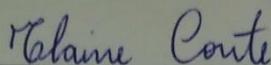
“Orientação: Prof^a. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento”.

“Co-orientação: Prof^a. Dra. Vera Lúcia Ramirez”.

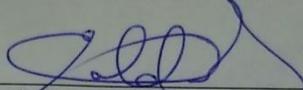
Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

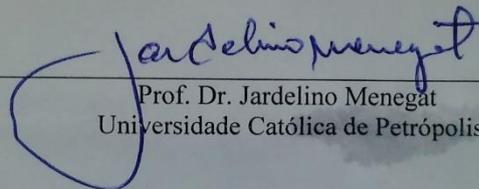
BANCA EXAMINADORA



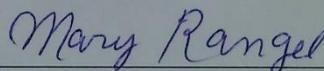
Prof.^a. Dr.^a. Elaine Conte
Universidade La Salle



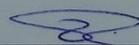
Prof.^a. Dr.^a. Esther Caldiño Mérida
Universidad La Salle México



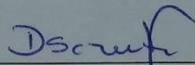
Prof. Dr. Jardelino Menegat
Universidade Católica de Petrópolis



Prof.^a. Dr.^a. Mary Rangel
Universidade Federal Fluminense



Prof.^a. Dr.^a. Vera Lucia Ramirez
Co-orientadora



Prof.^a. Dr.^a. Dirléia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle, Orientadora e Presidente da
Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 29 de junho de 2018.

Dedico este trabalho...

À *minha amada mãe* **Maria Alice Mendes Pereira** por toda a colaboração e amizade ao longo do meu percurso acadêmico-pessoal, sempre me apoiando em minhas decisões e escolhas de vida. Esta tese de doutorado é fruto de nosso esforço conjunto. Te amo muito!

À *minha querida e amada avó materna* **Genecy Mendes Pereira** (*in memoriam*) que sempre me auxiliou no que pôde e que, aonde estiver, estará feliz por esta conquista.

À *minha linda e amada afilhada*, **Antônia Amaral da Gama**, por fazer meu último ano de doutorado mais feliz, cheio de amor e com muita paz com o seu nascimento. O Dindo te ama!

Às *minhas queridas orientadoras* **Professoras Doutoradas Dirléia Fanfa Sarmiento e Vera Lúcia Ramirez** pela parceria na realização desta pesquisa, além da amizade constituída e pela contribuição para minha formação doutoral e profissional.

A todas as que de alguma forma fizeram parte desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

O processo de agradecimento da pesquisa é um momento em que reflexionamos e pensamos sobre quem nos auxiliou nesta caminhada e proporcionou uma aprendizagem em nossa formação. Neste sentido, ao pensar nas pessoas que estiveram e estão presentes nesta trajetória formativa na realização de um doutoramento na área de Educação, muitas passaram pela minha mente.

Para tanto, gostaria de começar agradecendo a Deus, por ter me possibilitado realizar este Curso de Doutorado e de poder contribuir para com a sociedade no que concerne à responsabilidade social adquirida com meu atual e futuro papel de investigador. Sinto-me muito feliz e grato por estar vivenciando este momento e um ser afortunado, visto que, infelizmente, ainda no nosso país a formação de mestres e doutores é atingida por uma pequena parcela da população. Logo, reconheço a importância da função do trabalho com a pesquisa – que transcende à produção intelectual – para o avanço educacional de nossa sociedade nos meios acadêmicos e de inserção social. Chegar até o doutorado é passar por momentos de renúncias, escolhas, ausências, investimentos, mas que valem muitíssimo a pena ao olharmos para trás e vermos o lindo caminho que percorremos até aqui e a transformação que nos causou, principalmente, no âmbito pessoal. Ademais, sinto-me muito emocionado, visto ser o primeiro membro da família a chegar ao Doutorado e, por meio desta conquista (conjunta), intentar contribuir para novos sonhos e trajetórias.

Destaco que não irei citar todas as pessoas que fizeram e estão fazendo parte deste meu momento acadêmico-pessoal-profissional, visto serem muitas as que contribuíram para que eu chegasse até a conclusão desta etapa. Contudo, mencionarei algumas que estiveram mais próximas e presentes e que diretamente me auxiliaram no percurso para o prosseguimento deste doutoramento.

Agradeço à minha mãe, *Maria Alice Mendes Pereira*, por sempre me estimular e me apoiar no contínuo de meus estudos, além de ser meu esteio ao longo de todo o meu período formativo. Obrigado por tudo o que fazes por mim e por eu ter tido a benção de ser teu filho. Reconheço que muitas vezes renunciastes para que hoje eu pudesse estar aqui! Não tenho palavras para descrever, só dizer que *Te Amo Muito!*

Às minhas orientadoras, *Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento* e *Dra. Vera Lúcia Ramirez*, por estarem fazendo parte desta jornada e pela amizade constituída nesses anos. Agradeço por todas as oportunidades proporcionadas, pela confiança e pelo constante aconselhamento no que tange à minha atuação enquanto doutorando e futuro pesquisador. Certamente, minha *práxis*, como doutor em educação, estará permeada de seus ensinamentos. Estou muito feliz por nossa parceria repleta de alegria, risos e, claro, de muitas aprendizagens e trocas de experiências.

Aos membros da banca examinadora, *Dra. Mary Rangel*, *Dra. Esther Caldiño*

Mérida por aceitarem o convite de avaliar esta tese desde o Exame de Qualificação. Agradeço também aos professores *Dra. Rute Henrique da Silva Ferreira* e *Dr. Paulo Roberto Ribeiro Vargas* pela caminhada até a Qualificação. Ao *Dr. Ir. Jardelino Menegat* e à *Dra. Elaine Conte* por terem aceitado o convite para avaliar esta tese. Muito obrigado pela participação ímpar de cada um de vocês, não somente no âmbito da pesquisa, mas no aspecto pessoal e profissional.

Aos meus queridos e amados “pais de coração”, *Jorge e Niura Maria Paz de Oliveira*, pela amizade, por todo o apoio dado ao longo de minha trajetória no Ensino Superior e, acima de tudo, pelo amor fraterno e verdadeiro que tivemos, temos e teremos durante todos estes e os próximos anos.

Ao meu grande amigo, *Gabriel Massa Moreira da Silva*, pela parceria, companheirismo, risadas, conselhos, por sempre estar disponível e atento quando eu precisei. Obrigado pelo constante apoio, do México, para a revisão dos meus textos em espanhol e elaboração dos resumos em inglês, bem como desta tese. Agradeço também, pela amizade ímpar e verdadeira constituída ao longo destes anos e que perdurará nos próximos que virão.

Aos meus compadres, *Kauan dos Santos da Gama e Danielle dos Santos Amaral*, por acompanhar-me ao longo deste período de formação, escutando-me sempre de braços abertos para o que eu necessitasse, bem como pela amizade ao longo de todos estes anos. À *Isadora Amaral da Gama* pelo carinho de sempre.

Aos meus queridos amigos *Lucas Pires de Oliveira e Natasha dos Santos Jobim* pela amizade constituída há anos e pelo companheirismo. Agradeço pela parceria, pelas risadas, por serem bons ouvintes e acompanhantes ao longo desta jornada. Também agradeço aos meus queridos e divertidos amigos, *Giovane Martins da Costa, Ane Patrícia Viana José de Mira e Meirilene Alves Fernandes*, pela linda amizade e parceria iniciada na Universidade La Salle.

À *Universidade La Salle Canoas* pela concessão da bolsa de estudos para a realização do Curso de Doutorado em Educação na própria instituição e, por ter tido a oportunidade do exercício da docência universitária desenvolvido na graduação no Departamento de Matemática e no Curso de Pedagogia ao longo do meu doutoramento. Certamente, esta pesquisa contribuirá para (re)significar meu ser e fazer docente de modo a refletir acerca da Pedagogia Universitária. Também agradeço à *Secretaria de Pós-Graduação e Pesquisa* da UNILASALLE, em especial, à *Silvia Adriana da Silva Soares* pela sua disponibilidade e amizade.

À *Direção de Pesquisa e Investigação (DPI)* e à *Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais (FHyCS)* da *Universidad La Salle México (ULSA)* pela autorização, contribuição e apoio para a realização do meu *Estágio de Pesquisa Doutoral*. Agradeço por todas as aprendizagens e oportunidades vivenciadas ao longo das

minhas estadias na Cidade do México. Em especial, agradeço aos *Prof. Dr. Eduardo Gómez Ramirez, Ir. Juan José Manuel Velasco y Arzac e Prof. Me. Francisco Alejandro Enríquez Torres* por permitirem tal experiência na instituição. Aos *Prof. Dr. Ramsés Leonardo Sánchez Soberano e Prof. Dr. Nestor Humberto Palafox Elizalde* pela participação no curso de doutorado em educação. Ao *Prof. Dr. Roberto Antonio Vázquez Espinosa de Los Monteros* pelo convite para integrar o corpo de revisores da Revista do Centro de Investigação (RECEIN) da ULSA. À *Prof. Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón* pelas oportunidades concedidas e apoio ao longo destes anos, por meio do Grupo de Pesquisa e atividades de investigação.

À *minha família* e amigos pelo respeito e compreensão de minha ausência.

À *Banda Musical Morada do Vale*, por fazer meus finais de semana mais alegres, bem como pelas amizades constituídas ao longo deste tempo. Afinal, já são seis anos integrando essa linda família. Agradeço pela compreensão de minha ausência em algumas atividades durante o mestrado e, agora, no doutorado. Tenho uma felicidade enorme de estar atualmente como *Mór de Comando da Banda* e poder, contribuir para as futuras atividades de pedagógicas, musicais, formativas e de pesquisa da nossa BMMV com a obtenção deste título de doutor em educação. Obrigado, *João Batista Aeroldi Camargo* – meu amigo e regente – e demais membros da BMMV.

À *Associação Ibero-americana de Docência Universitária (AIDU/México), Rede Ibero-americana de Pedagogia (REDIPE) e Rede da Universidade Cuautitlán Izcalli – Campus Balcones (RED UCIB/México)*, por todas as experiências, oportunidades e atividades de pesquisa, ensino, extensão e aperfeiçoamento ao longo do meu doutoramento. Que muitas outras atividades venham nos próximos anos!

À *Cidade de Uruguaiana* por ser meu recanto final para a escrita da tese e por acolher-me de forma tão calorosa, fazendo com que levasse muitos amigos novos em meu coração.

Por fim, agradeço a todos que torceram para que hoje pudesse estar aqui, mas principalmente aos que não torceram, pois devido a estes que me constituo como um profissional mais preparado e reflexivo para com minha profissão. Os desafios vivenciados e as negativas impostas, possibilitaram-me transcender e qualificar meu trabalho e tornar-me uma pessoa melhor. Fico muito grato, pois essas aprendizagens impulsionaram minha busca para tornar-me um professor-pesquisador mais qualificado e atento às questões envoltas ao meio acadêmico e ao campo educativo.

Destarte, explico o meu *MUITO OBRIGADO* a todos e espero que esta tese possa vir a contribuir para as discussões científicas na Educação Superior e, em especial, da Pedagogia Universitária, podendo servir de referências para novas pesquisas na Educação e demais áreas que pretendam abordar esta temática.

Definir a aprendizagem e a formação como tarefa que se prolonga por toda a vida permite não dramatizar essa luta contra o tempo. Já não é preciso ensinar tudo o que se pode ensinar em cada disciplina. Por conseguinte, já não é preciso ensinar tudo no curto período de um curso ou dos poucos ou muitos créditos concedidos ao plano da disciplina. Nossa principal preocupação deve ser assentar as bases necessárias para que o aluno possa e queira continuar se aprofundando nesse âmbito científico quando deixe a universidade e comece a fazer parte do mundo profissional.

(Miguel Antoni Zabala)

RESUMO

Esta investigação, de cunho teórico do tipo Estado da Arte, insere-se na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade La Salle (UNILASALLE/Canoas). O cerne analítico-investigativo foi a educação superior, tendo-se como foco a discussão acerca da pedagogia universitária brasileira, no âmbito da qualidade da educação superior e da docência universitária. Neste sentido, teve-se como objetivo geral *analisar as temáticas atinentes à pedagogia universitária contempladas nas dissertações e teses, defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros em educação, no espaço temporal de 1987 a 2016, identificando de que forma as reflexões produzidas pelos autores desses estudos sobre tais temáticas configuraram a pesquisa em educação sobre este conceito no país*. Como teóricos basilares para a fundamentação da pesquisa utilizou-se Morosini (2009; 2014), Cunha (2006; 2014a; 2014b), Masetto (2012), Zabalza (2004), dentre outros. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e com objetivo exploratório-descritivo. O *corpus* analítico-investigativo consistiu em nove produções, sendo sete teses de doutorado e duas dissertações de mestrado. Como técnica de análise de dados utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD). A partir do método dedutivo da ATD estabeleceu-se, *a priori*, duas grandes categorias analíticas, a saber: 1) *Pedagogia Universitária e qualidade da educação superior* e; 2) *Pedagogia Universitária e o processo de ensino e aprendizagem na universidade*. Como principais achados da pesquisa, aponta-se que para a pedagogia universitária: a) o seu conceito, no contexto brasileiro, mesmo que difundido no país, ainda não possui representatividade ao ser cunhada nos títulos de dissertações e teses; b) a qualidade da educação superior é tema fundamental para o desenvolvimento da mesma; c) a docência universitária e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem é essencial para o desenvolvimento dela no ambiente universitário; d) as políticas de formação do docente universitário ainda ficam a encargo das Instituições de Ensino Superior (IES); e) o professor universitário é um importante agente para a melhoria da qualidade da educação superior. Por fim, esperamos que esta investigação possa potencializar: a) a discussão acerca da *práxis* pedagógica do professor universitário; b) a constituição de docentes universitários críticos e comprometidos com a tríplice missão da universidade – ensino, pesquisa e extensão; c) políticas de formação continuada de professores universitários dos

cursos de licenciatura; d) o aprofundamento e o avanço nas discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem na educação superior, principalmente no que se refere à docência universitária; e) a proposição de outros estudos que tematizem a matéria em pauta.

Palavras-chave: Educação Superior. Pedagogia Universitária. Qualidade da Educação Superior. Docência Universitária.

RESUMEN

Esta investigación, de cuño teórico del tipo Estado del Arte, pertenece a la línea de investigación Gestión, Educación y Políticas Públicas del Programa de Posgrado en Educación (PPGEdu) de la Universidad La Salle (UNILASALLE / Canoas). El énfasis del estudio consistió sobre la educación superior, teniéndose como foco la discusión acerca de la pedagogía universitaria brasileña, en el ámbito de la calidad de la educación superior y de la docencia universitaria. En este sentido, se tuvo como objetivo general analizar las temáticas relativas a la pedagogía universitaria contempladas en las tesis de maestría y de doctorado, defendidas en programas de posgrado brasileños en el área de la educación, en el espacio temporal de 1987 a 2016, identificando de qué forma las reflexiones producidas por los autores de esos estudios sobre tales temáticas configuraron la investigación en educación sobre este concepto en el país. Como teóricos basales para la fundamentación de la investigación se utilizó Morosini (2009; 2014), Cunha (2006; 2014a; 2014b), Masetto (2012), Zabalza (2004), entre otros. La metodología utilizada fue de cohorte cualitativo y con objetivo exploratorio-descriptivo. Para la recolección de datos se realizó un mapeamiento de tesis defendidas en programas de posgrado en el área de la educación en Brasil en el espacio temporal de 1987 a 2016 presentes en el Catálogo Digital de Tesis de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). Se consideraron solamente las producciones que utilizaban el descriptor "pedagogía universitaria" en el título. Se encontraron 37.893 trabajos, pero sólo nueve producciones se adecuaron al criterio de inclusión de esta investigación. Luego, el corpus analítico-investigativo consistió en nueve producciones, siendo siete tesis de doctorado y tesis de maestría, leídas en su totalidad. Como técnica de análisis de datos se utilizó el análisis textual discursivo (ATD). A partir del método deductivo del ATD se estableció *a priori* dos grandes categorías analíticas, a saber: 1) Pedagogía Universitaria y calidad de la educación superior y; 2) Pedagogía Universitaria y el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Como principales hallazgos de la investigación, se apunta que para la pedagogía universitaria: a) su concepto, en el contexto brasileño, aunque difundido en el país, aún no posee representatividad al ser acuñada en los títulos de las tesis; b) la calidad de la educación superior es un tema fundamental para el desarrollo de la misma; c) la docencia universitaria y sus relaciones con el proceso de enseñanza y aprendizaje es

esencial para el desarrollo de ella en el ambiente universitario; d) las políticas de formación del docente universitario aún quedan a cargo de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES); e) el profesor universitario es un importante agente para la mejora de la calidad de la educación superior. Por último, esperamos que esta investigación pueda potenciar: a) la discusión sobre la praxis pedagógica del profesor universitario; b) la constitución de docentes universitarios críticos y comprometidos con la triple misión de la universidad - enseñanza, investigación y extensión; c) políticas de formación continuada de profesores universitarios de los cursos de licenciatura; d) la profundización y el avance en las discusiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, principalmente en lo que se refiere a la docencia universitaria; e) la proposición de otros estudios que tematizen la materia en pauta.

Palabras-clave: Enseñanza Superior. Pedagogía Universitaria. Calidad de la Educación Superior. Docencia Universitaria.

ABSTRACT

This research, originating from a study of the art state type, of theoretical nature, is inserted in the Management, Education and Public Politics research line, of the Education (PPGEdu) Post Graduation Program from La Salle (UNILASALLE/Canoas) University. The analytical-investigative core was college education, having as its focus the discussion about Brazilian university pedagogy, in college education quality and university teaching scope. In this sense, the general goal was to analyze the thematic related to college pedagogy contemplated in the dissertations and thesis, defended in Brazilian education post-graduation programs, in the temporal space from 1987 to 2016, identifying in which way the observations generated by the authors of these studies regarding such thematic configure the education research about this concept in the country. As fundamental theorists for the foundation of the research, the following were used: Morosini (2009; 2014), Cunha (2006; 2014a; 2014b), Masetto (2015), Zabalza (2004), among others. The applied methodology was of a qualitative nature and with a descriptive-exploratory goal. To collect the data, a mapping was performed on dissertation and thesis defended in post-graduation programs in the education area in Brazil, in the temporal space from 1987 to 2016, belonging to the Digital Thesis and Dissertations catalog of the College Level Personal Improvement Coordination (CAPES). Only productions that used the description "University Pedagogy" in the title were taken under consideration. 37.893 essays were found, however, only nine productions fit the research inclusion criteria. Therefore, the analytical-investigative corpus consisted of nine productions, 7 of those being of doctorate degree and 2 dissertations of master's degree, read in full. The Discursive Textual Analysis (ATD) was used as the data analysis technique. Based on the ATD deductive method, two major analytical categories were established, a priori, as follows: 1) University Pedagogy and quality of College education; 2) University Pedagogy and the process of teaching and learning in the university. As main research findings, it is pointed out that for university pedagogy: a) its concept, in the Brazilian context, even though diffused in the country, still does not have representativeness when coined in the titles of dissertations and thesis; b) the quality of College education is a fundamental theme for its development; c) university teaching and its relations with the teaching and learning process is essential for its development in the university environment; d) the instruction policies of university teachers are still entrusted to the Institutions of Higher

Education (IES); e) the university professor is an important agent for the improvement of the quality of college education. Finally, we hope that this research may potentiate: a) the discussion about the pedagogical praxis of the university professor; b) the constitution of university teachers who are critical and committed to the university's triple mission - teaching, research and extension; c) continuing education policies for undergraduate university professors; d) deepening and advancing the discussions about teaching and learning processes in college education, especially with regard to university teaching; e) the proposal of other studies that have as theme the subject matter.

Key words: Higher Education. University Pedagogy. Higher Education Quality. University Teaching.

LISTA DE SIGLAS

AIDS	– Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AIDU	– Associação Ibero-americana de Docência Universitária
ATD	– Análise Textual Discursiva
BDTD	– Banco Digital de Teses e Dissertações
BM	– Banco Mundial
CAI	– Casa de Acolhimento Institucional
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CATI	– Centro de Atendimento Integral
CD	– Câmara dos Deputados
CD I	– Cálculo Diferencial e Integral I
CDTD	– Catálogo Digital de Teses e Dissertações
CEEB	– Censo Escolar da Educação Básica
CEFET	– Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	– Centro de Educação Profissional
CES	– Câmara de Ensino Superior
CF	– Constituição Federal
CGRH	– Cidadania e Gestão das Relações Humanas
CIB	– Comissão Interna de Bolsas
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPQ	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	– Comissão Própria de Avaliação
CRE	– Coordenadoria Regional de Educação
DAI	– Diretriz Acadêmica Institucional
DCN	– Diretriz Curricular Nacional
DEED	– Diretoria de Estatísticas Educacionais
DOU	– Diário Oficial da União
DPI	– Direção de Pós-Graduação e Pesquisa
DUDH	– Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC	– Emenda Constitucional
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	– Educação para Todos

ETP	– Educação Técnico-Profissionalizante
FAPERGS	– Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FASE	– Fundação de Atendimento Socioeducativo
FHYCS	– Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais
FIES	– Programa de Financiamento Estudantil
FURG	– Universidade Federal do Rio Grande
GIDI	– Grupo de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
GTC	– Grupo de Trabalho Colaborativo
HIV	– Vírus da Imunodeficiência Humana
ICES	– Instituição Comunitário de Ensino Superior
ID	– Inovação e Desenvolvimento
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICES	– Instituição Comunitária de Educação Superior
IES	– Instituições de Ensino Superior
IF	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	– Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	– Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAD	– Marco de Ação de Dakar
MBA	– <i>Master of Business Administration</i>
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MT	– Mundo do Trabalho
NAE	– Núcleo de Apoio ao Estudante
NRF	– Novo Regime Fiscal
OEI	– Organização dos Estados Ibero-americanos
ONU	– Organização das Nações Unidas
P&D	– Pesquisa e Desenvolvimento
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	– Programa de Educação Continuada

PEC	–	Proposta de Emenda Constitucional
PI	–	Pesquisador Institucional
PIB	–	Produto Interno Bruto
PME	–	Programa Mais Educação
PMG	–	Prefeitura Municipal de Gravataí
PNAIC	–	Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POD	–	Programa de Oportunidades e Direitos
PPG	–	Programa de Pós-Graduação
PPGEDU	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	–	Projeto Político Institucional
PROFOCO	–	Programa de Formação Continuada
PROGRAD	–	Pró-Reitoria de Graduação
PRONATEC	–	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROSUP	–	Programa Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
PROUNI	–	Programa Universidade para Todos
PU	–	Pedagogia Universitária
PUCSP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDIPE	–	Rede Ibero-americana de Pedagogia
REUNI	–	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIES	–	Rede Sul-Brasileira de Investigadores de Educação Superior
RS	–	Estado do Rio Grande do Sul
SASE	–	Serviço de Atendimento Socioeducativo
SEDUC	–	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SF	–	Senado Federal
SINAES	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	–	Sistema de Seleção Unificada
SJDH	–	Secretaria de Justiça e Direitos Humanos
SMED	–	Secretaria Municipal de Educação
SUAS	–	Sistema Único da Assistência Social

UCIB	–	Universidade Cuautitlán Izcalli Campus Balcones
UCS	–	Universidade de Caxias do Sul
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	–	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	–	Universidade Federal de Santa Catarina
UFTM	–	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	–	Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA	–	Universidade Luterana do Brasil
ULSA	–	Universidade La Salle México
UNEMAT	–	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	–	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICRUZ	–	Universidade de Cruz Alta
UNILASALLE	–	Universidade La Salle Canoas
UNISINOS	–	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL	-	Universidade do Estado do Sul de Santa Catarina
UPF	–	Universidade de Passo Fundo
UPN	–	Universidade Pedagógica Nacional
URI	–	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	–	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	– Síntese da Abordagem metodológica da pesquisa.....	53
FIGURA 2	– Percurso metodológico da pesquisa para constituição do <i>corpus</i>	56
FIGURA 3	– Utilização do descritor-chave no CDTD para o mapeamento de teses e dissertações.....	56
FIGURA 4	– Total de registros encontrados no CDTD com o descritor-chave “Pedagogia Universitária” no período de 1987 a 2016.....	57
FIGURA 5	– Utilização do filtro “Grande área do conhecimento” a partir do descritor-chave “Ciências Humanas”.....	58
FIGURA 6	– Utilização do filtro “Área do conhecimento” a partir do descritor-chave “Educação”.....	59
FIGURA 7	– Total de registros encontrados no CDTD com o descritor-chave “Educação”.....	59
FIGURA 8	– Etapas da Análise Textual Discursiva no âmbito da pesquisa.....	71
FIGURA 9	– Esquema analítico da categorização do <i>corpus</i> da pesquisa.....	73
FIGURA 10	– Pilares da educação segundo o <i>Relatório Delors</i>	87
FIGURA 11	– Desafios e tensões mencionadas no <i>Relatório Delors</i>	89
FIGURA 12	– Eixos temáticos da Declaração de Incheon.....	112
FIGURA 13	– Síntese dos Marcos Regulatórios Internacionais voltadas para a educação de qualidade.....	116
FIGURA 14	– Síntese dos Marcos Regulatórios Nacionais citados na tese.....	117
FIGURA 15	– Estrutura geral da educação superior brasileira.....	120
FIGURA 16	– Categorias Administrativas na Educação Superior Brasileira.....	129
FIGURA 17	– Estrutura da Organização Acadêmica da Educação Superior Brasileira.....	131

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– Total de produções de teses e dissertações da área da Educação presentes no CDTD no período de 1987 a 2016.....	64
GRÁFICO 2	– Evolução do número de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais, ensino médio) – Brasil 2008-2016.....	99
GRÁFICO 3	– Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino – Brasil 2008-2015.....	100
GRÁFICO 4	– Evolução das taxas de distorção idade-série por etapa de ensino – Brasil 2008-2015.....	102
GRÁFICO 5	– Distribuição de docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil 2016.....	104
GRÁFICO 6	– Número de títulos de mestrado e doutorado concedidos no Brasil no período de 1996-2011.....	110
GRÁFICO 7	– Número de IES brasileiras por organização acadêmica – 2015.....	136

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– <i>Corpus</i> analítico-investigativo da tese doutoral.....	67
QUADRO 2	– Produções pertencentes a cada categoria analítica da pesquisa.....	75
QUADRO 3	– Síntese das características da LDBEN de 1996.....	85
QUADRO 4	– Metas internacionais propostas no Marco de Ação de Dakar.....	92
QUADRO 5	– Estratégias internacionais propostas no Marco de Ação de Dakar.....	93
QUADRO 6	– Eixos temáticos presentes no Marco de Ação de Dakar....	94
QUADRO 7	– Metas internacionais propostas nas Metas Educativas 2021.....	96
QUADRO 8	– Desdobramento da Meta Geral 6 das Metas Educativas 2021.....	97
QUADRO 9	– Desdobramento da Meta Geral 10 das Metas Educativas 2021.....	106
QUADRO 10	– Quadro síntese das metas presentes no PNE (2014-2024)	107
QUADRO 11	– <i>Corpus</i> analítico-investigativo da primeira categoria da tese.....	144
QUADRO 12	– <i>Corpus</i> analítico-investigativo da segunda categoria da tese.....	164

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	– Produção anual de teses e dissertações da área da Educação presentes no CDTD na década 1987-1996.....	60
TABELA 2	– Produção anual de teses e dissertações da área da Educação presentes no CDTD na década 1997-2006.....	62
TABELA 3	– Produção anual de teses e dissertações da área da Educação presentes no CDTD na década 2007-2016.....	63
TABELA 4	– Total de produções de teses e dissertações da área da Educação presentes no CDTD no período de 1987 a 2016 selecionadas para a pesquisa.....	65
TABELA 5	– Quadro geral de matrículas da educação básica em 2016	98
TABELA 6	– Número de instituições de educação superior, por categoria administrativa e por organização acadêmica – Brasil – 2014.....	133
TABELA 7	– Evolução do número de instituições de educação superior por categoria administrativa – Brasil – 2013-2015.....	134

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	25
2	A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
2.1	Reflexões iniciais sobre os fundamentos epistemológicos da ciência e a produção de pesquisa em educação.....	30
2.2	A relevância da investigação.....	33
2.2.1	<i>A relevância da pesquisa.....</i>	34
2.2.2.1	Em relação à trajetória pessoal e profissional do pesquisador.....	34
2.2.2.2	Quanto à relevância acadêmica.....	44
2.2.2.3	A relevância social da investigação.....	47
2.3	O problema, os objetivos e a tese da investigação.....	49
2.4	Caracterização do estudo.....	50
2.5	Constituição do corpus analítico da investigação.....	54
2.6	A trajetória analítica dos dados.....	68
2.6.1	<i>A Análise Textual Discursiva como percurso analítico da pesquisa...</i>	69
3	MARCOS REGULATÓRIOS E DISPOSITIVOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS NACIONAIS A PARTIR DOS INTERNACIONAIS.....	77
4	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	118
4.1	Estrutura da educação superior no Brasil.....	119
4.2	Categoria administrativa e organização acadêmica na educação superior.....	128
5	PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	138
5.1	Percepção da qualidade da educação superior nos diferentes processos atinentes ao contexto universitário.....	139
5.1.1	<i>Qualidade da educação superior: reflexões para a pedagogia universitária.....</i>	140
5.1.2	<i>Pedagogia universitária e qualidade: principais achados.....</i>	144
5.2	Percepção da pedagogia universitária sob a égide da docência, do ensino e da aprendizagem.....	157

5.2.1	<i>Docência na educação superior: reflexões teóricas.....</i>	159
5.2.2	<i>Pedagogia universitária e docência: principais achados.....</i>	164
5.3	Síntese dos achados da pesquisa.....	172
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
	REFERÊNCIAS.....	184

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação como um fenômeno transformador e necessário para impulsionar o crescimento (econômico-financeiro, político, social, entre outros) e atender às demandas de uma sociedade em um determinado contexto, remete-nos à ideia de termos o comprometimento, como cidadãos e, principalmente, profissionais da educação, de compreendê-la, analisá-la para que, a partir disso, possamos gerar indicadores e interpretações científicas para podermos avançar na produção do conhecimento teórico e empírico. Outrossim, refletir sobre o campo educativo promove um grande esforço analítico-metodológico-discursivo visto a amplitude de fatores e distintas nuances que se interseccionam e que, por sua vez, influenciam no cenário educacional analisado.

Partindo-se desta perspectiva, temos ciência de que muito se há produzido acerca da educação nos diferentes níveis e modalidades (Educação Básica, Educação Tecnológica, Educação Superior, educação não-formal, entre outros) no âmbito da pesquisa científica em programas de pós-graduação *stricto sensu*¹ no Brasil. Tais produções, sejam elas teses, dissertações, livros, capítulos, artigos, entre outros, apontam várias realidades da nossa educação, como por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem, a formação inicial e continuada de professores, a gestão educacional, o acesso e permanência estudantil, violência escolar, enfim. Todavia, cada etapa educativa possui suas particularidades e especificidades, de acordo com o olhar investigativo a ser realizado, bem como da experiência e trajetória pessoal e acadêmico-profissional de cada pesquisador.

Baseado no exposto, esta tese foi centrada na investigação referente à educação superior com foco analítico-discursivo no contexto da Pedagogia Universitária. A educação superior² é a última etapa formativa de um cidadão e tem por objetivo prepará-lo para atuar nos mais diversos campos sociais de uma nação. Possui formação em nível de graduação e pós-graduação. Neste sentido, conforme o

¹ Entendidos como cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado.

² Haverá uma seção específica para explicar o contexto, estrutura e funcionamento da educação superior brasileira.

artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN³), a finalidade da educação superior (na perspectiva brasileira) consiste em

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996, s.p.)

Diante disto, podemos afirmar que a Educação Superior possui uma grande complexidade visto que, por ser a última etapa formativa do sistema educacional, reúne todas as dificuldades trazidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, o que faz com que as Instituições de Ensino Superior (IES) tenham que “dar conta” da sua função e suprir possíveis falhas originárias das etapas anteriores. Por conseguinte, na hodiernidade, as IES estão tendo uma maior abertura no que tange ao acesso aos cursos universitários devido ao processo de massificação da educação superior, ou seja, está se tendo gradativamente uma maior parcela da população ingressando nesta etapa educativa (ZABALZA, 2004).

Podemos dizer que as instituições universitárias passaram a ter uma nova configuração social no que tange ao processo formativo, em virtude das diversas demandas e rápidas transformações devido à globalização, internacionalização, abertura de mercado, ampla divulgação e socialização de informações por meios

³ A LDBEN foi promulgada pelo governo federal brasileiro em 20 de dezembro de 1996, tendo-se como número de lei 9394. É um dispositivo legal na área da educação nacional e serve de alicerce para o efetivo exercício das práticas educativas no país em todos os níveis.

tecnológicos, entre outros. Tais mudanças afetaram na forma de atuação das IES, pois eram tidas como locais privilegiados e de pouco acesso e, hoje, vistas como um meio necessário para inserir-se melhor na sociedade.

Corroborando com esta percepção, Zabalza (2004, p. 25) afirma que no contexto da Educação Superior,

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade).

Frente às considerações anteriormente mencionadas, a presente investigação, decorrente de um estado da arte que versou sobre a temática da Pedagogia Universitária no cenário brasileiro, constituiu-se de uma pesquisa teórica, de cunho qualitativo com objetivo exploratório-descritivo. Nesta direção, esta tese de doutorado está inserida na linha de pesquisa “*Gestão, Educação e Políticas Públicas*”⁴ do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade La Salle (UNILASALLE/Canoas). Também está vinculada aos seguintes Grupos de Pesquisa: a) “*Práticas Educativas e Indicadores da Qualidade da Educação*”⁵; b) “*Pedagogia Universitária: fundamentos e modos de efetivação na Educação Superior Lassalista*”⁶

⁴ Investiga a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, no contexto das políticas públicas sociais, considerando as diferentes concepções teóricas de estado e de cidadania. Focaliza os mecanismos de produção das desigualdades sociais e educacionais, confrontando-as com as políticas públicas sociais. Desenvolve pesquisas para subsidiar diagnósticos, análises, proposições, programas e projetos nas áreas das políticas públicas.

⁵ Este grupo de pesquisa tem por objetivo pesquisar, analisar e produzir conhecimento acerca das práticas educativas e indicadores de qualidade da educação nos diferentes contextos e níveis educativos. Também pesquisa e difunde conhecimentos relativos à qualidade da educação pública, no Estado do Rio Grande do Sul. Elaboração e implantação do Programa de Formação Continuada Escola em Movimento: Saberes e Fazeres em Cena, para os professores e gestores que atuam nas escolas municipais de Canoas. Assessoria científica e pedagógica às Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Canoas e Nova Santa Rita e a Secretaria de Educação do Estado do RS (10 Coordenadorias Regionais de Educação – CRE’s).

⁶ O Grupo de Pesquisa Pedagogia Universitária: fundamentos e modos de efetivação na Educação Superior Lassalista tem por objetivo analisar os fundamentos e os modos de efetivação da Pedagogia Universitária na Educação Superior Lassalista, no contexto brasileiro e internacional, de modo a compreender os aspectos relacionados à docência e gestão na universidade, os processos de avaliação institucional e externa, bem como suas repercussões para o processo de ensino e aprendizagem na graduação e pós-graduação lato e stricto sensu.

e; c) “*Gestión, Liderazgo y Calidad en las Instituciones Educativas*”⁷.”

Cabe ressaltar também que a relevância da tese consistiu, ao nosso entender, em múltiplos fatores, dentre os quais citamos alguns neste momento e que serão aprofundados ao longo da investigação. Assim, consideramos como pontos fundamentais para a realização do estudo: a) a trajetória do pesquisador e sua constituição docente no âmbito da pesquisa; b) a temática investigativa, pois consideramos o cerne do cenário universitário; c) a ausência de mapeamentos acerca da pedagogia universitária em nível nacional e buscamos analisar as que focalizam o termo *Pedagogia Universitária* (o que caracteriza o ineditismo desta tese); d) a possibilidade da geração de indicadores acerca da produção nacional sobre a temática em tela.

Deste modo e à guisa de uma introdução desta tese doutoral e, diante do exposto anteriormente, nosso objetivo para esta investigação foi *analisar as temáticas atinentes à pedagogia universitária contempladas nas dissertações e teses, defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros em educação, no espaço temporal de 1987 a 2016, identificando de que forma as reflexões produzidas pelos autores desses estudos sobre tais temáticas configuraram a pesquisa em educação sobre este conceito no país.*

Feitas tais considerações, a pesquisa está dividida em seis capítulos.

No primeiro, contextualizamos a temática do estudo e descrevemos a estrutura da tese em pauta. Nessa contextualização, destacamos a importância do viés investigativo para a realização desta pesquisa, visto que para uma efetiva qualidade da Educação Superior, a reflexão sobre a Pedagogia Universitária e o papel dos professores universitários se faz necessária, à luz das práticas educativas e da gestão universitária.

No segundo capítulo, intitulado *A pesquisa e os procedimentos metodológicos*, caracterizamos a pesquisa e situamos o percurso percorrido para a efetivação da investigação em pauta. Para tanto, realizamos uma discussão sobre o pesquisar e o ato de pesquisa em Educação, assim como a apresentação da relevância para a realização do estudo, a problemática investigativa envolvida, os objetivos e a tese a

⁷ Este grupo de pesquisa tem por objetivo analisar, investigar e compreender a realidade universitária e da educação básica acerca da liderança pedagógica, da qualidade da educação, bem como dos aspectos da gestão. Tem por cerne investigativo a produção do conhecimento educacional acerca da realidade latino-americana, especialmente sobre o contexto do México, Brasil, Colômbia e Equador.

ser defendida ao longo do trabalho e o percurso analítico-metodológico desenvolvido na pesquisa.

Já o terceiro capítulo, *Marcos Regulatórios⁸ E Dispositivos Legais⁹ para a Educação Superior: um olhar para os Documentos Nacionais a partir dos Internacionais*”, abordamos a influência de tratados, declarações e acordos internacionais para a educação sobre a atuação e desenvolvimento da educação nacional, de modo a pensarmos como a pedagogia universitária nacional está imbricada no sistema educacional globalizado e internacional.

No quarto capítulo, *“Estrutura e Funcionamento da Educação Superior no Brasil”*, apresentamos os dados da educação superior nacional e fatores que influenciam para e na pedagogia universitária, de modo a levar o leitor a ter um melhor panorama acerca da importância desta temática no âmbito da pesquisa em educação.

O quinto capítulo, nomeado como *“Pedagogia Universitária: tendências investigativas na pesquisa em educação”* realizamos um aprofundamento na construção do conceito da pedagogia universitária, no que tange aos teóricos que produzem sobre a temática, as discussões na área educacional, bem como as tendências deste campo científico. Neste capítulo ainda, realizamos as tendências investigativas das teses e dissertações por meio de eixos temáticos atinentes ao cerne desta tese - à pedagogia universitária.

No sexto capítulo e último capítulo, *“Considerações finais”*, encerramos a pesquisa com as conclusões do estudo, assim como a comprovação ou refutação da tese, sendo ela: *As temáticas investigativas atinentes à pedagogia universitária contempladas nas dissertações e teses, defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros em educação no espaço temporal de 1987 a 2016 evidenciam discussões sobre a qualidade da educação superior, impactando na formação do professor universitário e da práxis educativa nas instituições universitárias*. Deste modo, também trazemos indicativos de futuras investigações a partir desta tese.

Por fim, são listadas as referências utilizadas para a fundamentação e embasamento desta tese.

⁸ Vamos chamar de marcos regulatórios os documentos, nacionais e internacionais, que tenham sido elaborados por organizações, eventos, entre outros.

⁹ Vamos denominar dispositivos legais os documentos, nacionais e internacionais, que são oriundos de Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, entre outros.

2 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos da ciência, bem como a constituição do campo da Educação, perpassando *a posteriori*, pela caracterização do estudo, concernindo à abordagem metodológica. Também será discutida aqui, a relevância da pesquisa com a sua respectiva justificativa de cunho pessoal, profissional e acadêmico, explicitando as motivações para a realização deste estudo, bem como o problema, os objetivos e a tese da investigação. Por fim, este capítulo será encerrado com a apresentação de um resumo metodológico do trabalho.

2.1 Reflexões iniciais sobre os fundamentos epistemológicos da ciência e a produção de pesquisa em educação

A transição científica que nossa sociedade atualmente está passando constitui-se de movimentos reflexivos e de rupturas epistemológicas¹⁰ sobre paradigmas¹¹ que, por si só, não mais respondem a total necessidade humana para resolução de problemas – o paradigma dominante¹², por exemplo – (SANTOS, 2008). Este processo referenda-se na busca por novas concepções e aperfeiçoamento das já existentes, que é eminente para o sujeito contemporâneo – entendido aqui como o indivíduo¹³ que está vivendo no século XXI.

Desta maneira, essa procura consiste no aprofundamento científico que vai além da racionalidade científica¹⁴, de modo que se possam transcender os conhecimentos de uma perspectiva linear, cartesiana, racional, para uma compreensão que contemple, também, a subjetividade, de modo que contribua para

¹⁰ Aqui entendemos as rupturas epistemológicas como as novas configurações e reconstruções de pensamento para a constituição de um novo conhecimento.

¹¹ Paradigma é um modelo que é seguido, ou seja, podemos dizer que um paradigma é um padrão seguido por uma sociedade.

¹² Paradigma dominante é o modelo e/ou pensamento e ação social vigente, aplicado e concordado pela maioria das pessoas de uma sociedade.

¹³ Entendemos que indivíduo pode possuir uma perspectiva teórica distinta de sujeito, mas neste projeto vamos nos referir este sendo o próprio sujeito.

¹⁴ A racionalidade científica significa o entendimento das questões científicas por meio da razão filosófica, analítica e experimental.

interpretações mais completas sobre uma determinada realidade e reflita a complexidade da sociedade contemporânea (SANTOS, 2008; DESCARTES, 2001; MORIN, 2008). Ademais, a subjetividade pode proporcionar ao sujeito um entendimento mais humano sobre fatos que se buscam investigar, possibilitando o aumento do embasamento científico e, quando associado com um método mais exato, pode fundamentar numericamente tais fenômenos (PÁDUA, 2004).

Ressaltamos que no final do século passado, mais especificamente após a década de 80, foi um momento de mudanças e questionamentos sobre o método (cartesiano) até então empregado pelas ciências e que designava o como desenvolver as pesquisas científicas (SANTOS, 2008). O cartesianismo referia-se às investigações que considerava apenas as ciências “duras”¹⁵ como propulsoras de conhecimento, caracterizando-se pela linearidade em seu desenvolvimento, além de fazer uso de métodos quantitativos via modelos matemáticos e estatísticos (DESCARTES, 2001).

Neste método, não se contemplava a subjetividade como elemento constituinte de uma epistemologia, visto que para até o presente tempo, as ciências humanas não tinham um espaço profícuo para utilização de métodos mais interpretativos e hermenêuticos, considerados qualitativos, devido a (im)possibilidade de generalizações quanto aos resultados (FEYRABEND, 1977; SANTOS, 1996).

No entanto, a partir de tais indagações sobre o método a ser utilizado, gerou-se uma instabilidade no meio acadêmico, visto que surgiu, segundo Santos (2008), o paradigma emergente. Este, por conseguinte, compreende a utilização do método cartesiano, considerando o papel das ciências humanas como essencial para ressignificar o conhecimento científico aliado às exatas. Deste modo, considera-se que com o paradigma emergente, a sociedade moderna, passa para uma sociedade chamada pós-moderna mediante uma revolução científica¹⁶, concebida como uma organização complexa e que traz consigo novas demandas a serem estudadas e interpretadas, como as tecnologias, entre outras (SANTOS, 2008; MORIN, 2008; KUHN, 1962).

Nesse sentido, independente dos paradigmas, segundo Bordieu (2004), as

¹⁵ Referindo-se às Ciências Exatas.

¹⁶ A revolução científica é, segundo Thomas Kuhn (1962), o processo de ruptura de um modelo até então aplicado mediante reflexão e questionamento, constituindo-se em aprimoramentos e/ou modificações de um estilo de fazer ciência, com novas demandas. Além disso, o autor considera importante que esse processo aconteça para que se a sociedade possa avançar e evoluir.

áreas de conhecimento se constituem como campos científicos, representando a solidez ou não deste campo, conforme a produtividade do mesmo e os impactos no meio social e acadêmico que tal grupo corresponde. Para o autor, as ciências humanas – Educação, por exemplo – ainda possui uma baixa solidez, devido à massiva presença do senso comum, quer dizer, as pessoas se autorizam a comentar e opinar sobre a área devida sua familiaridade com a escola e com a universidade. Significa que como as pessoas leigas experienciam a escola e a universidade como alunas e têm uma visão superficial do trabalho docente, pensam que podem afirmar pedagogicamente sobre os aspectos do contexto educativo, todavia sem embasamento teórico da realidade, muitas vezes.

Além disso, cabe ressaltarmos, que a Educação é uma área que aglutina diversos outros campos científicos, como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, entre outros, e que ainda há uma divergência sobre se ela é ou não ciência (CHARLOT, 2006). Não obstante a essa afirmação, consideramos que, sim, a Educação é uma ciência, pois representa todo o processo educacional que perpassa por um âmbito pessoal, político, pedagógico, institucional, etc. Pode ser, que ainda seja um campo incipiente e que, talvez, por isso haja muita interferência do “achismo”, o que contribui para que qualquer sujeito se autorize a “falar” sobre o contexto educativo, refletindo, possivelmente, no baixo prestígio social da área.

Conquanto, esse processo para a consolidação de um campo científico faz-se necessário para que pouco a pouco ele possa refletir sobre a sua constituição e, assim, buscar por meio de investigações e novos estudos, o aprimoramento da área, de modo que repercuta nos diferentes espectros da sociedade, dentre eles, a academia (BORDIEU, 2004).

Partindo-se destes pressupostos, a pesquisa no campo educativo em nível de pós-graduação na contemporaneidade está embasada fortemente pelo método qualitativo¹⁷, ou seja, os pesquisadores estão abarcando em seus estudos procedimentos teórico-metodológicos que contemplam os fundamentos humanísticos para a ciência, de modo a compreendê-la com um olhar mais particular, considerando o sujeito como elemento constituinte deste processo (NAJMANOVICH, 2003; CRESWELL, 2010; GIL, 2012; ANDRÉ, 2001). Assim, seguem uma metodologia, isto

¹⁷ Lembramos que mesmo que na atualidade, as pesquisas em educação estejam predominantemente representadas pela abordagem qualitativa, os estudos quantitativos e mistos também correspondem à produção da área.

é, apropriam-se de um percurso normativo que determina o caminhar investigativo no contexto educativo, de modo que (re)signifique a temática em estudo.

Nesta perspectiva, ao pensarmos em realizar uma investigação em nível de mestrado ou doutorado, devemos pensar na relevância da pesquisa como um estudo que, de fato, possa contribuir para o avanço do campo científico no qual está inserida e nos outros que podem repercutir (ECO, 2012). Ademais, consoante a visão de Eco (2012), pensamos que o pesquisador desta etapa educativa necessita propor um estudo que tenha uma responsabilidade social para com a sociedade, de modo que o ato de pesquisar e os achados da pesquisa possam implicar modificações, mesmo que singelas, no contexto em que se realizou tal trabalho, bem como possa potencializar novos encaminhamentos investigativos.

De acordo com Marconi e Lakatos (2009), a pesquisa deve ser contemplar as particularidades de cada contexto e que impulse novos estudos em outros espaços. É dizer, que mesmo que seja um trabalho em um determinado *lócus* investigativo, outros pesquisadores, ao tentarem replicar o estudo, poderão encontrar resultados aproximados ou não, mas que metodologicamente possa ser repetido e/ou aprimorado. Segundo as autoras, essas possibilidades é que dão o caráter científico da pesquisa.

Baseando-nos nestes fundamentos epistemológicos e metodológicos da ciência, é que nos propomos a realizar um estudo de doutoramento inserido no campo da Educação, direcionado para a pedagogia universitária.

Desta maneira, na sequência faremos a caracterização do estudo visando à elucidação dos objetivos geral e específicos da pesquisa, bem como a abordagem metodológica.

2.2 A relevância da investigação

Pimenta (2005) destaca que a relevância da pesquisa na área educacional e na formação docente situa-se no fato de que ela ocorre em um movimento cíclico nos quais os professores atuam como protagonistas do seu fazer profissional, compreendendo-se como sujeitos reflexivos, integrantes de um contexto coletivo, institucionalizado e histórico.

Ademais, quando focalizamos nosso estudo para a educação superior, percebemos uma complexidade que vai além da prática docente e do fazer do aluno

para com a sua aprendizagem, pois os fatores internos e externos às instituições universitárias se fazem presentes, tais como: gestão administrativa e pedagógica, sentimento de pertencimento, avaliação externa e institucional, entre outras.

Deste modo, nos parece ser importante conceituar o que é pesquisa para que assim, se compreenda melhor a relevância de tal estudo. Partindo-se de tal premissa, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 24) afirmam que

Pesquisa é o mesmo que busca ou procura. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. Em se tratando de Ciência, a pesquisa é a busca de solução a um problema que alguém queira saber a resposta. Não se deve dizer que se faz ciência, mas que se produz ciência através de uma pesquisa. Pesquisa é, portanto o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento.

Por conseguinte, e baseando-se na passagem acima, esta seção contempla a apresentação da relevância da pesquisa, bem como a problematização da temática que será investigada, os objetivos a serem atingidos e a tese da investigação – cerne deste estudo.

2.2.1 A relevância da pesquisa

A relevância da pesquisa proposta se justifica sob três dimensões: a) trajetória pessoal e profissional do proponente¹⁸; b) relevância acadêmico-científica, e c) relevância social.

2.2.1.1 Em relação à trajetória pessoal e profissional do pesquisador

A motivação para a elaboração de uma tese em nível de doutorado para a temática da Pedagogia Universitária corresponde a um conjunto de fatores que permearam e permeiam minha¹⁹ trajetória enquanto professor e pesquisador, que serão expostas nesta seção.

¹⁸ Destaca-se que nesta parte, far-se-á uma explanação baseada na sequência da trajetória pessoal e profissional já apresentada em Santos (2014), considerando-se apenas o percurso a partir do Mestrado e algumas informações relevantes para esta tese, visto que o período formativo anterior já foi percorrido no estudo anterior.

¹⁹ Saliencia-se que nesta seção se utilizará a primeira pessoa do singular devido à correspondência direta da trajetória pessoal e profissional do pesquisador.

No âmbito pessoal, por acreditar em uma sociedade melhor por meio da educação, me constituí professor para que eu pudesse, de alguma forma, contribuir para esse movimento transformacional no contexto ao qual estou inserido. Nesse sentido, para intentar alcançar meu objetivo, prestei a seleção para a educação superior via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM²⁰) em 2008, visto que com meu desempenho na prova tive a possibilidade de concorrer a uma bolsa de estudos integral junto ao Programa Universidade para Todos (PROUNI²¹).

Assim, após o processo seletivo, ganhei uma bolsa integral para ingressar no curso de Licenciatura Plena em Matemática. Este curso de graduação era um sonho desde muito jovem, pois acreditava que, por esta especialidade ser uma linguagem e ser “temida” por grande parte das pessoas, eu poderia fazê-la de um modo mais compreensível para os alunos, tentando, de certo modo, reduzir o medo por esta disciplina no ambiente escolar.

Ao longo da licenciatura, aprendi muitas coisas e tive muitas experiências positivas que me possibilitaram ter uma percepção mais crítica acerca da educação e de constituir-me professor, criando a identidade para tal. Na época da graduação participei como monitor de matemática no Programa Mais Educação (PME) em uma escola em uma região periférica de Porto Alegre, onde tive vivências únicas e marcantes em minha trajetória, como por exemplo, a falta de interesse discente pela sua aprendizagem, bem como os desafios de ensinar matemática para crianças e adolescentes que não viam sentido em estudar esta disciplina.

Em 2010, me incorporei ao quadro efetivo docente da Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio, em Porto Alegre, trabalhando com disciplinas de Matemática, Fundamentos de Física, Informática e Inclusão Digital, Cidadania e Gestão das Relações Humanas (CGRH) e Mundo do Trabalho (MT). Tais disciplinas eram componentes curriculares dos cursos profissionalizantes e cursos técnicos do

²⁰ O ENEM é uma prova de avaliação nacional que avalia o desempenho do estudante e do egresso do Ensino Médio nas áreas de Matemática e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. De acordo com o desempenho discente é possível fazer a seleção para bolsas de estudos para o PROUNI e para vagas para o SISU.

²¹ O PROUNI é uma política de ação afirmativa que concede bolsas de estudos integrais e parciais para a realização de cursos superiores de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, desde 2005, para egressos da rede pública, da rede privada (desde que na condição de bolsistas integrais), aos portadores de necessidades especiais, nos termos da lei e de professores da educação básica da rede pública para realização de cursos de licenciatura.

Centro de Educação Profissional (CEP²²), das oficinas pedagógicas Serviço de Atendimento Socioeducativo (SASE²³) do e das Casas de Acolhimento Institucional (CAI²⁴), ambos alocados no Centro de Atendimento Integral (CATI²⁵), assim como dos cursos de ressocialização juvenil para jovens infratores egressos da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS) pertencentes ao Programa de Oportunidades e Direitos (POD²⁶) Socioeducativo.

Ao longo dos três anos letivos trabalhados na instituição, aprendi muito sobre o ser professor e as nuances educativas nos aspectos da afetividade, da relação professor-aluno, do processo motivacional dos alunos, das normativas para a gestão da classe e gestão da matéria, entre outras. Seriam muitos os fatores a descrever aqui, no entanto, vou deter-me a relatar que foi um momento de aprendizagem ímpar

²² O CEP é um setor da Fundação Pão dos Pobres responsável pela promoção, desenvolvimento e avaliação de cursos técnicos e profissionalizantes para a comunidade externa da cidade de Porto Alegre e Região Metropolitana. Possui serviço de supervisão e orientação educacional, bem como atendimento psicológico, serviço escola-empresa, dentre outros. Os profissionais que ali trabalham são de nível técnico e nível superior.

²³ O SASE é um serviço promovido pelo Centro de Atendimento Integral (CATI) para a realização de oficinas pedagógicas para crianças e adolescentes vinculadas às escolas da região e do Colégio La Salle Pão dos Pobres no turno inverso ao das aulas regulares. Dentre as oficinas ministradas, estão as de informática e inclusão digital, música, educação física, arte, capoeira.

²⁴ As Casas de Acolhimento Institucional foram implementadas na Fundação Pão dos Pobres em 2012, após a determinação da Lei do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que as crianças e adolescentes menores de 18 anos, deveriam, ou estudar num turno em uma instituição e ir para o SASE no turno inverso e retornar para casa no mesmo dia, ou morar ali até a sua maioridade, sem retornar para casa aos finais de semana. Antes deste período, o CATI tinha abrigava menores durante a semana e aos finais de semana eles retornavam para casa. Baseado na legislação mencionada, é no período do final de semana que os menores estão em maior situação de vulnerabilidade social. Logo, a instituição teve que adaptar às normas vigentes. Atualmente a instituição conta com quatro casas de acolhimento com vinte crianças em cada uma, tendo um(a) coordenador(a) para cada casa e educadores sociais para o atendimento pedagógico. Também conta com serviço de psicologia, entre outros. As oficinas ministradas são semelhantes às do SASE.

²⁵ O CATI é um setor da Fundação Pão dos Pobres é responsável pelos serviços de SASE e CAI.

²⁶ O POD Socioeducativo é um serviço da Fundação Pão dos Pobres destinado à ressocialização de jovens infratores que cumpriram medida socioeducativa na FASE. Os egressos da FASE são encaminhados à instituição para a realização de cursos profissionalizantes e cursos de aperfeiçoamento para reinserção no mercado de trabalho. Também são encaminhados às escolas de educação básica para cursarem o ensino fundamental ou o ensino médio. Destaca-se que na FASE tem a Escola Tom Jobim que serve como formativa para os jovens, mas grande parte dos egressos saem com baixa escolaridade. Há cursos como gastronomia, garçom, informática básica, entre outros. Os jovens que possuem bom rendimento, interesse e comportamento, são encaminhados para a realização de cursos no CEP sob acompanhamento psicológico e dos demais serviços institucionais, sendo também encaminhados para o recebimento de uma bolsa-auxílio para a realização do curso via empresa e com carteira assinada como jovem aprendiz. O setor possui parceria com a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH) do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Saliencia-se que o período de participação do jovem no POD é de um ano, mas nem sempre há a conclusão da participação no programa, visto a alta taxa de evasão.

ao longo da minha formação e atuação profissional no campo da docência, o que permeia o meu fazer docente até os dias de hoje. Poder ensinar em diferentes realidades naquela instituição me fez querer buscar novos desafios e permitir-me a vivenciar e experienciar outros contextos, além de avançar na minha carreira no magistério.

Deste modo, em 2012, ingressei como professor em regime de contrato temporário na Secretaria Municipal de Educação (SMED) da Prefeitura Municipal de Gravataí (PMG). Lá, atuei como docente nos anos finais do ensino fundamental com a disciplina de matemática. Foi um momento relevante na minha trajetória, pois atuei na formação regular de crianças e jovens na etapa educativa obrigatória da nossa legislação. As experiências por mim vivenciadas e compartilhadas entre meus colegas, me fizeram refletir sobre o papel do professor no âmbito educativo e de como potencializar o processo de aprendizagem na formação dos estudantes ao longo da sua trajetória escolar.

Assim, no ano de 2012, motivado em crescer qualitativamente na carreira docente por meio da qualificação profissional em nível de pós-graduação e incentivado por amigos e familiares, busquei o mestrado em educação para avançar nesse percurso formativo. Num primeiro momento, ingressei como aluno em regime especial²⁷, o que me abriu um mundo de possibilidades e de criticidade acerca da minha futura atuação na educação. Tal vivência no mestrado me impulsionou para realizar o processo seletivo para aluno regular para ingresso em 2013.

Com a aprovação no processo seletivo, tive que tomar uma difícil decisão, porém importante para o esperado crescimento, que foi renunciar do trabalho que exercia em ambas instituições para tornar-me mestrando e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Deste modo, dediquei-me à pesquisa e ao aprofundamento teórico-metodológico acerca do campo da formação de professores e, em especial, acerca da educação superior, pois foquei para o processo de ensino e aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral I

²⁷ O regime especial nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é uma modalidade de estudo que possibilita ao egresso da graduação (para cursos de mestrado) e do mestrado (para cursos de doutorado) realizar disciplinas isoladas do Programa de Pós-Graduação (PPG) sem vínculo de aluno regular, podendo-se aproveitar os créditos cursados no momento do ingresso no curso. Em algumas instituições, esta modalidade é chamada de Programa de Educação Continuada (PEC).

(CDI I) e trabalhos de investigação relacionados ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) e práticas educativas.

No mestrado tive a oportunidade de participar do Programa de Mobilidade Acadêmica promovido pela Assessoria de Relações Internacionais do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE/Canoas) – atual Universidade La Salle²⁸. Pelo programa realizei um semestre no Mestrado em Educação – Área Intervenção Docente – na Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais (FHyCS) da Universidad La Salle México (ULSA) no primeiro semestre letivo de 2014. Lá, cursei as disciplinas Projeto de Intervenção Docente, Estratégias de Mediação e Ensino e Aprendizagem por Competências I e II.

Através das discussões geradas nas disciplinas, consegui perceber diferenças e semelhanças ocorridas acerca no sistema educacional mexicano em relação ao brasileiro, como por exemplo, o processo de avaliação nacional dos professores, diretriz curricular nacional, entre outros. Ademais, observei a necessidade da formação do docente universitário e, também, das práticas educativas e intervenções docentes para a educação básica. Também me possibilitou uma percepção maior quanto à relevância da formação do professor no que tange a sua ação-reflexão-ação. Isso, devido ele ser o gestor da sua sala de aula e saber das necessidades e potencialidades do seu grupo, o que aperfeiçoa a sua prática e pode ter reflexos mais positivos no desempenho discente (GAUTHIER et al, 2006).

A vivência supracitada me constituiu como um acadêmico e professor mais preocupado para com o processo de aprendizagem dos meus alunos, principalmente no que se refere ao meu papel enquanto mediador de tal situação, visto que a responsabilidade que tenho para que tais estudantes possam aprender é grande.

O mestrado em educação como um todo e com a experiência do período sanduíche²⁹ no México foi transformador, não somente para a minha constituição como pesquisador e futuro professor universitário, mas como pessoa. Foi uma vivência única e que me possibilitou ter um outro olhar para as pessoas, para os

²⁸ A Universidade La Salle foi credenciada e chancelada o seu reconhecimento como universidade pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no dia 08 de maio de 2017 no Diário Oficial da União (DOU), pela portaria número 597/2017 de 05 de maio de 2017.

²⁹ O período sanduíche é um aperfeiçoamento realizado no exterior em cursos de mestrado e doutorado em instituições conveniadas com as do Brasil e que possam contribuir com a formação acadêmica e de pesquisa do pós-graduando.

fenômenos educativos, para meu ser e meu projeto de vida, o que me despertou o interesse de prosseguir para a realização do meu doutoramento.

Nessa direção, na esfera da pesquisa, a realização desta investigação se origina a partir da finalização de meus estudos de mestrado³⁰ e baseada nas experiências já mencionadas, culminando na dissertação intitulada “*O comprometimento do estudante e a aprendizagem em Cálculo Diferencial e Integral I*”, na qual consistiu em analisar o fazer dos discentes na respectiva disciplina ao longo de um semestre letivo em uma Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES). A análise pautou-se na interpretação de um instrumento para verificar o antes, o durante e o depois da aula sobre o fazer dos alunos sobre a disciplina, nos aspectos referentes aos hábitos de estudo, processo de ensino e aprendizagem, relação professor-aluno, entre outros. Também se observou as interações áulicas na referida disciplina em 2013/2.

Nessa investigação, percebi a necessidade de planejamento para se fazer intervenções docentes voltadas para melhorar o comprometimento³¹ dos estudantes com a sua aprendizagem, visando o aumento nos índices de aproveitamento no componente curricular. Todavia, percebi a relevância do professor universitário como potencializador de tais saltos qualitativos para o processo de aprendizagem discente, bem como motivador para o processo de auto-gestão da disciplina pelos acadêmicos.

Nessa perspectiva, e como decorrência dos resultados obtidos em minha dissertação, verifiquei a importância de poder pesquisar sobre a educação superior em um sentido mais amplo e sob a ótica do professor universitário, visto que ele é um agente essencial para a melhoria da qualidade da educação e no comprometimento discente, visto que a relação professor-aluno e fazer o estudante sentir-se pertencido ao contexto áulico, também parte deste profissional, bem como práticas metodológicas atrativas e que possa despertar o interesse no corpo discente para estudar (CUNHA, 2014a; TINTO, 2005; SUTHERLAND, 2009).

Assim, para uma educação de qualidade é necessária que haja uma interlocução entre professor e aluno, entre professores (inter pares), aluno e aluno, para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive qualitativamente, de modo

³⁰ Maiores informações, ver Santos (2014).

³¹ Entende-se como comprometimento todas as ações realizadas pelos estudantes para determinada situação visando a obtenção de sucesso, ou seja, consiste na preparação dele antes, durante e depois de tal processo, neste caso, em Cálculo I (SANTOS, 2014).

que repercute positivamente para ambos os agentes e, por extensão, na universidade (ZABALZA, 2004; ISAIA; BOLZAN, 2008). Deste modo, do trabalho que realizei, verifiquei que o professor da disciplina tinha anos de experiência como docente neste componente curricular, o que potencializava a sua análise reflexiva quanto à sua prática e aprendizagem estudantil.

Isso se confirma, visto que segundo Tardif (2015), quanto mais experiente é o profissional docente, mais reflexivo torna-se e consegue preocupar-se mais com os aspectos tangenciais da disciplina – fazer dos alunos, receptividade da matéria, prática pedagógica, entre outros -, do que os que se referem ao conteúdo. Todavia, o (des)comprometimento do alunado refletia na dimensão áulica, o que contribuiu para tal resultado de aprovação.

No quesito profissional e ao final do mestrado, no ano de 2014, prestei seleção para a vaga de Professor Assistente no Departamento de Matemática da UNILASALLE Canoas, sendo aprovado e constituindo-me parte integrante do corpo docente para o ano de 2015, fazendo parte do mesmo até fevereiro de 2018. No ano de 2016, também comecei a integrar o Colegiado do Curso de Pedagogia.

As disciplinas ministradas por mim nos cursos de graduação estavam vinculadas às áreas de Educação e Cultura³², Gestão de Negócios³³ e, Inovação e Tecnologia³⁴. Dentre elas, estão as disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral, Matemática e Didática.

Ao longo deste período, pude vivenciar como professor universitário, os desafios da docência na educação superior, a nossa importância para o bom andamento da gestão administrativa e pedagógica da universidade, para contribuir para as estratégias de retenção discente, assim como para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas para despertar o interesse discente e diminuir os índices de

³² A área de Educação e Cultura da Universidade La Salle (UNILASALLE/Canoas) é composta atualmente pelos seguintes cursos de graduação: Ciências Biológicas, História, Letras, Pedagogia e Teologia. Esta área é predominantemente constituída por cursos de licenciatura.

³³ A área de Gestão de Negócios da Universidade La Salle (UNILASALLE/Canoas) é composta atualmente pelos seguintes cursos de graduação: Administração, Direito, Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Gestão em Logística, Gestão Financeira, entre outros. A área é predominantemente constituída por cursos superiores de tecnologia (tecnólogos).

³⁴ A área de Inovação e Tecnologia da Universidade La Salle (UNILASALLE/Canoas) é composta atualmente pelos seguintes cursos de graduação: Ciência da Computação, Engenharias (Ambiental, Civil, Computação, Elétrica, Mecânica, Produção, Química, Telecomunicações) e Química.

reprovação e evasão. Participei de reuniões estratégicas do curso para potencializar sua visibilidade, como também, de comissões para diferentes âmbitos da instituição. Tais experiências potencializaram meu interesse em pesquisar sobre a pedagogia universitária, visto que ela abarca todo o contexto da educação superior, sob o viés do ensino, da pesquisa e da extensão (MOROSINI, 2006).

Além destas motivações, fui convidado a compor, como representante discente da pós-graduação *stricto sensu*, a Comissão Própria de Avaliação (CPA³⁵) da Universidade La Salle de 2015 até fevereiro de 2018 e participei de 2015 ao início de 2017 da Comissão Interna de Bolsas (CIB³⁶) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UNILASALLE. Essas participações me deram uma visão holística acerca da pós-graduação e do olhar do aluno-professor, pois como aluno de doutorado na IES e, na condição de ex-professor da IES, consigo perceber a interrelação dos resultados e situações apresentadas nas comissões.

Também tive o prazer de ter sido convidado pela minha orientadora, em 2015, para integrar o seu grupo de pesquisa "*Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade da Educação*"³⁷ na condição de vice-líder, para auxiliá-la no gerenciamento do mesmo. Além disso e nesse mesmo viés, minha co-orientadora, ao criar seu grupo de pesquisa, também realizou o convite para ser o vice-líder do grupo "*Pedagogia Universitária: fundamentos e modos de efetivação para a Educação Superior Lassalista*"³⁸. Já no México, integro como colaborador estrangeiro o Grupo de

³⁵ A Comissão Própria de Avaliação é responsável pelos processos avaliativos da instituição, bem como auxiliar no (re)credenciamento de cursos e da IES. Também realiza avaliação de satisfação, de infraestrutura, de disciplinas, do corpo docente, entre outras. Possui autonomia institucional para realizar tais processos avaliativos. A legislação prevê que a CPA seja composta pelos seguintes segmentos: professores, estudantes, corpo técnico-administrativo e sociedade civil. Na UNILASALLE, a CPA é composta, além dos segmentos obrigatórios, pelos segmentos: Coordenação de Avaliação Institucional, Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), Setor de Manutenção e Infraestrutura, Pesquisador Institucional (PI). No ano de 2018 a CPA está composta por 15 membros efetivos e nomeados pela Reitoria sob portaria número 070/2016.

³⁶ A Comissão Interna de Bolsas da UNILASALLE Canoas foi criada para o processo de análise de concessão e distribuição de bolsas integrais e parciais para mestrandos e doutorandos do PPGEDU da instituição pelo Programa Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) mantido pela CAPES.

³⁷ O grupo de pesquisa destina-se para analisar e investigar práticas educativas na educação básica e na educação superior sob a ótica da formação de professores e da gestão educacional. O grupo é composto por pesquisadores, alunos, técnicos e colaboradores estrangeiros e foi criado em 2011.

³⁸ O grupo de pesquisa, criado em 2016, destina-se a realizar pesquisas sob a perspectiva da pedagogia universitária, enfocando, mas não exclusivamente, práticas lassalistas na educação superior no âmbito da gestão e da docência. O grupo é composto por pesquisadores, alunos, técnicos e colaboradores estrangeiros.

Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação³⁹ (GIDI) “*Gestión, Liderazgo y Calidad en las Instituciones Educativas*”⁴⁰ coordenado pela Prof^a. Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón da ULSA.

As participações nos grupos de pesquisa, me ampliaram a visão sistêmica acerca da gestão da produção acadêmica e do conhecimento para potencializar o trabalho em equipe e para o atendimento das normas do órgão regulador da pós-graduação no Brasil e no México. Essa percepção contribui e motiva para a pesquisa acerca da pedagogia universitária, visto que pensar a pesquisa como um processo administrativo do pesquisador e dos grupos aos quais ele está vinculado, faz parte da projeção de carreira do professor e do avanço da área da educação.

Também tive a oportunidade de vivenciar o período sanduíche no doutorado e que contribuiu para realizar esta pesquisa. Fiz um estágio de pesquisa doutoral na FHyCS e na Direção de Pós-Graduação e Pesquisa (DPI) da ULSA em 2016/1 e 2017/1, na qual exerci docência compartilhada no Curso de Mestrado em Educação e a pesquisa na Direção de Pesquisa e Pós-Graduação. Essa formação acadêmica me proporcionou aprofundar os estudos teóricos-metodológicos acerca da formação do docente universitário, bem como compreender o processo de pesquisa no contexto mexicano. Fez eu poder compreender a pedagogia universitária lassalista no exterior e perceber que, independente do país e da cultura, o espírito lassalista para a educação superior é semelhante, assim como a lógica universitária, ou seja, as pressões vivenciadas pelas IES no Brasil, são parecidas neste país também.

Destaco que, mesmo após minha saída da universidade como professor e, ingressando no quadro docente como professor de matemática, física e química dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio do Colégio Marista Sant’Ana da cidade de Uruguaiana, na fronteira do Estado do Rio Grande do Sul, o desejo pelo trabalho com a educação superior e suas potencialidades, se fazem presentes no meu âmagô profissional e futuro anseio de trabalho com a pesquisa educacional universitária.

³⁹ Tradução livre de: “Grupo de Investigación, Desarrollo e Innovación”.

⁴⁰ O grupo de pesquisa é destinado às produções acadêmicas relacionadas ao processo de gestão universitária, vinculada aos processos macro e micro das IES no México e no mundo. Também se preocupa com o aspecto da docência e da aprendizagem na universidade. O grupo é composto por pesquisadores, alunos, técnicos e colaboradores estrangeiros.

Por fim, minha participação como membro na Red da Universidad Cuautitlán Izcalli – Plantel Balcones (UCIB⁴¹), Associação Ibero-Americana de Docência Universitária (AIDU⁴²) e, recentemente, na Rede Ibero-americana de Pedagogia (REDIPE⁴³) me permitiu potencializar minha fundamentação acerca da pedagogia universitária e compreender a complexidade da educação superior brasileira e internacional. Percebi as necessidades e tendências acerca da temática nos diferentes ambientes e pude relacionar com a minha realidade aqui no Sul do Brasil, como por exemplo, a questão das estratégias de retenção discente, do processo de virtualização da universidade, da necessidade formativa na instituição para o professor universitário, entre outras.

Em síntese, com minha entrada no Doutorado em Educação do PPGEdu da UNILASALLE no mesmo ano em que me constituí docente da instituição, possibilitou ampliar minha perspectiva investigativa para o âmbito da pedagogia universitária, visto que compreender esta temática no contexto brasileiro pode contribuir, não somente para o ambiente no qual estou inserido, mas também para outras realidades.

Com tal estudo, acerca do mapeamento da produção nacional acerca da pedagogia universitária, espero socializar os resultados encontrados com a comunidade acadêmica, além de contemplar o viés da formação docente, já que no mestrado focalizei no aluno universitário, ampliando, assim, o aporte teórico-metodológico para o campo educativo e para futuros estudos. Anseio, também, poder seguir minhas investigações acerca da pedagogia universitária, de um modo mais amplo e além do contexto brasileiro, em estudos de pós-doutorado.

⁴¹ A Red UCIB é uma rede que visa compartilhar informações acerca do professor da educação básica e superior, bem como distribuir materiais on-line e gratuitos para a formação docente. Também realiza cursos de capacitação, conferências nacionais e internacionais e intercâmbios culturais. Há participantes da Argentina, Brasil, Chile, Equador, México, entre outros. A IES está localizada na cidade de Tlalnepantla, no Estado do México.

⁴² A AIDU é uma associação que foca na educação superior e, em especial, na pedagogia universitária. Sua finalidade, dentre outras, é fomentar a discussão internacional acerca da educação superior por meio de publicações, conferências, eventos nacionais e internacionais. Sua coordenação está dividida entre México e Espanha, sendo responsável no México a Universidad Pedagógica Nacional (UPN) e, na Espanha, a Universidad Santiago de Compostela. Há participantes da América Latina, como Argentina, Brasil, Equador, Colômbia, México, entre outros e Espanha e Portugal.

⁴³ A REDIPE é uma rede de pesquisa em educação que tem por objetivo gerar um processo de aperfeiçoamento docente na área científica, de modo a desenvolver o processo de construção da cidadania, de aprofundamento reflexivo, conceitual e metodológico no que tange às temáticas do campo educativo e pedagógico por meio de participação em eventos, publicações em livros, revistas, periódicos, bem como reuniões internacionais com membros e pares acadêmicos.

Na seção posterior, será apresentada a relevância acadêmico-científica da investigação.

2.2.1.2 Quanto à relevância acadêmico-científica

A pesquisa em Educação no Brasil está em constante crescimento ao longo dos últimos anos, visto que a cada período de avaliação⁴⁴ realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na pós-graduação, percebe-se o aumento nos cursos de mestrado e doutorado na área (NOSELLA, 2010; MACEDO; SOUZA, 2010). A produção científica na área educativa acontece em todos os níveis de ensino, todavia, a maior concentração de investigações se dá na pós-graduação *stricto sensu*⁴⁵, devido o foco dado à pesquisa.

No documento de área da Educação *stricto sensu*, apresenta-se a evolução deste nível educacional e consta no relatório que em setembro do ano de 2016, o país contava com “246 cursos de Pós-graduação, sendo 128 de Mestrado Acadêmico, 74 de Doutorado e 44 de Mestrado Profissional” (BRASIL, 2016, p. 2). Analisando-se pelo viés quantitativo, parece indicar que a produtividade da área tende a aumentar, uma vez que há maior formação de mestres e doutores brasileiros, que, por extensão, contribuirão para o campo educacional na área da pesquisa, já que foram criados no período em tela, 64 novos cursos em relação ao triênio anterior 2010-2012 (BRASIL, 2016).

De acordo com Macedo e Souza⁴⁶ (2010), ao fazerem o levantamento dos resultados da pós-graduação brasileira no triênio de 2007-2009, perceberam que as produções⁴⁷ dos Programas de Pós-Graduação (PPG's), pertencentes a diversas linhas de pesquisa, focalizavam-se em muitos temas, como por exemplo, políticas educacionais, formação de professores, didática e processos de ensino, aprendizagem, trabalho docente, história da educação, entre outros. No entanto, as

⁴⁴ O período de avaliação realizado pela CAPES até o ano de 2012 era trienal. Já a partir de 2013 passou a ser quadrienal, sendo que a primeira avaliação neste formato está prevista para o início do ano de 2017.

⁴⁵ Destinado a cursos de mestrados (acadêmicos e profissionais) e doutorados.

⁴⁶ Representantes da área de Educação da CAPES no referido período avaliativo.

⁴⁷ Tais produções referiram-se à produção dos docentes pesquisadores.

autoras identificaram, ainda, que estudos relacionados ao ensino superior, infância, complexidade, educação e saúde, foram os que menos recorrentes.

No que tange à pesquisa sobre o ensino superior, pouco a pouco, o assunto vem ganhando mais espaço nas discussões científicas, uma vez que o processo de massificação na universidade está presente na sociedade brasileira e internacional e mais demandas e problemáticas vão surgindo com o tempo, o que requer maior atenção do campo acadêmico para a compreensão e solução de problemas (ZABALZA, 2004). Tais situações voltam-se, em especial, para a questão da educação de qualidade e seus indicadores, já que por meio dela, é possível analisar muitos fatores da educação superior – aprendizagem, formação docente, entre outros (MARCHELLI, 2007; CUNHA, 2014b).

De acordo com Zabalza (2004), a massificação neste nível de ensino refere-se ao maior acesso da população às Instituições de Ensino Superior (IES) para a realização de um curso superior de graduação e/ou pós-graduação. Todavia, as pessoas que estão acessando as IES são muito heterogêneas quanto sua condição social, econômico-financeira, cultural e de *backgrounds*⁴⁸, o que impacta direta e indiretamente nos mais diversos indicadores da avaliação da educação superior⁴⁹ – aprendizagem, formação docente, gestão administrativa e universitária, entre outros.

Se analisarmos a evolução histórica⁵⁰ da educação superior no Brasil, percebemos que nos últimos anos houve uma expansão exponencial no que tange ao número de instituições, especialmente as privadas, que representam cerca de 88% das IES no país (INEP, 2017). É dizer que, com a progressão da oferta e demanda de vagas universitárias, as instituições necessitam cada vez mais estarem mais atentas à questão da qualidade e às exigências da lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES⁵¹).

Segundo Morosini (2001), esta é uma etapa da educação que impacta muito

⁴⁸ Entende-se por *backgrounds* os conhecimentos prévios de cada pessoa por meio de experiências pessoais, profissionais e acadêmicas (MOREIRA, 2012)

⁴⁹ Neste aspecto há a lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, no Brasil, determina os indicadores que devem ser atendidos para as IES para uma educação de qualidade. Mas, iremos discutir esta temática mais adiante.

⁵⁰ No capítulo quatro, referente aos aspectos da estrutura e funcionamento da Educação Superior, será abordada de modo mais aprofundado no Brasil.

⁵¹ Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que foi promulgada em 14 de abril de 2004, tendo como número a Lei 10.961.

no desenvolvimento de uma sociedade (cidade, estado, país, etc) e pode ter visões diferentes de acordo com a administração universitária e com o espaço temporal da IES e do contexto externo (político, econômico, entre outros). Para a autora, a qualidade vem passando por diferentes entendimentos ao longo do tempo e estas acabam influenciando no processo formativo na universidade – foco na avaliação⁵², na empregabilidade⁵³, na equidade⁵⁴, entre outros.

Consoante a essa perspectiva, Cunha (2014a) entende que a qualidade educativa na universidade deve voltar-se, principalmente, ao aspecto formativo com ênfase na formação do professor. Para a autora, por meio da docência é possível fazer com que os estudantes possam ter um melhor desempenho, à medida que o docente for capacitado para isso e sentir-se e for preparado para o desafio de trabalhar neste nível educativo⁵⁵.

Além disso, Cunha (2014b) afirma que o professor que consegue aliar o ensino com a pesquisa e com a extensão, faz com que as aulas tenham mais significância para os acadêmicos que, por extensão, terão maior comprometimento e, assim, poderão impactar os diversos indicadores de qualidade via prática educativa docente em um contexto de democratização da Educação Superior.

No entanto, tais definições nos levam a pensar e refletir que, independentemente da ação do aluno, a prática docente é um fator que contribui de forma expressiva para que uma educação venha a ser de qualidade. Logo e não desconsiderando as demais partes do âmbito universitário, esta pesquisa focalizará sua atenção para a discussão da Pedagogia Universitária, já que ela se refere às ações educativas no ambiente acadêmico, à formação docente (inicial e continuada), entre outras.

Assim, de acordo com a enciclopédia de pedagogia universitária, a temática é compreendida sob duas óticas, uma relacionada à pesquisa no contexto latino-

⁵² Referente a essa ênfase, a qualidade é entendida como processos avaliativos, seja por impulso financeiro, programas de estudos, metodologias voltadas para a avaliação discente e docente, entre outras (MOROSINI, 2001).

⁵³ Nesse item, a qualidade é compreendida como o papel contribuinte da Educação Superior para o mercado de trabalho e para a qualificação das funções laborais da sociedade (MOROSINI, 2001).

⁵⁴ Aqui a qualidade é vista como inseparável da equidade e a IES foca-se na diversidade, na inclusão na acessibilidade, entre outras (MOROSINI, 2001).

⁵⁵ No capítulo referente ao professor universitário será discutido como acontece, em geral, o processo de formação docente no Brasil.

americano e outra no contexto brasileiro. Deste modo, segundo o verbete de Leite (2006, p. 57):

No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos.

Partindo-se de tais pressupostos, podemos perceber que a pedagogia universitária é um tema amplo e que constitui várias facetas de análise – docência, ensino e aprendizagem, avaliação na universidade, entre outras. Todavia, analisar todos os pontos supracitados em uma pesquisa doutoral que tem por intenção mapear toda a produção de teses e dissertações sobre a temática no contexto brasileiro, parece ser algo inviável, uma vez que a investigação quanto mais focada, melhores resultados poderão trazer para o campo científico (GIL, 2012).

Pensando na afirmativa acima, esta tese focalizou na análise crítica das teses e dissertações que apresentaram no título o conceito de pedagogia universitária, visto que intentamos compreender como foram abordadas as investigações com tal abordagem.

Este assunto nos parece pertinente, uma vez que, quando relacionada à docência, a pedagogia na universidade passa a ser considerada “integradora”, visto que a “perspectiva da pedagogia universitária que tem como principal foco de estudo a busca da imbricação das funções universitárias sob a égide da docência” (MOROSINI, 2006, p. 58). E, “busca a criação, a implantação e o fomento para a consolidação de uma cultura universitária integradora das funções universitárias.” (MOROSINI, 2006, 58).

2.2.2.3 A relevância social da investigação

A realização de uma pesquisa científica possui diversos impactos no meio em que está inserida e reflete de acordo com a temática em que se está investigando. O pesquisador precisa pensar as múltiplas implicações que sua pesquisa pode gerar para a sociedade e para a sua área de conhecimento. Assim, apresentamos os

impactos que percebemos ser relevantes destacar para esta tese, assim como os resultados sociais que esperamos ao final da investigação.

Em relação à *relevância pedagógica*, mapear a produção acadêmica acerca da pedagogia universitária poderá trazer novas percepções acerca do se está estudando no Brasil acerca da temática. Poderá potencializar aos professores e gestores universitários ferramentas de buscas acerca dos estudos relacionados à educação superior, além de dar uma visão sistêmica sobre o trabalho nacional desta área. É importante, pois poderá impulsionar a leitura e o intercâmbio de diferentes práticas pedagógicas para os docentes, assim como modelos de formação para as IES e percepções sobre a aprendizagem discente ao longo da trajetória acadêmica.

Quanto à *relevância política*, espera-se que esta tese poderá servir de referencial e panorama para tomada de decisão acerca da produção nacional sobre a pedagogia universitária, gerando indicadores sobre temáticas que estão consolidadas na área da educação, como as que necessitam de maior atenção de pesquisadores para a produção do conhecimento. Tais indicadores poderão servir para a constituição de políticas institucionais nas IES e na esfera governamental para a educação superior, podendo, ou não, qualificar aspectos referentes à gestão e docência universitária.

No que tange à *relevância econômico-financeira*, esta pesquisa é relevante visto que, com ela, poder-se-á perceber aspectos relacionados à valorização do professor, à administração universitária, à permanência do aluno na educação superior. Ainda mais neste cenário econômico de recessão que estamos passando no Brasil atualmente, identificar pesquisas que abordam as questões mencionadas, podem gerar discussões e oportunidades de melhorias nas instituições e do trabalho na carreira do magistério superior.

Já no que se refere à *relevância social* do estudo, almejamos que os achados desta tese contribuam para: a) a discussão acerca da *práxis* pedagógica do professor universitário; b) a constituição de docentes universitário críticos e comprometidos com a tríplice missão da universidade – ensino, pesquisa e extensão; c) potencializar políticas de formação continuada de professores universitários dos cursos de licenciatura; d) o aprofundamento e o avanço nas discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem na educação superior, principalmente no que se refere à docência universitária; e) a difusão dos conhecimentos construídos no decorrer da trajetória investigativa com vistas ao levantamento de novas questões e a proposição

de outros estudos que tematizem a matéria em pauta; f) conhecer mais a educação superior nacional e possibilitar incursão nas pesquisas de cunho internacional, com foco no contexto ibero-americano; g) realizar pesquisas de cunho colaborativo com outros países para mapear a produção internacional acerca da pedagogia universitária; h) entre outros.

A seguir, apresentamos o problema da pesquisa, os objetivos a serem atingidos e a tese da investigação.

2.3 O problema, os objetivos e a tese da investigação

De acordo com Marconi e Lakatos (2009), a problemática de pesquisa é a pergunta em que o pesquisador tentará responder mediante um objetivo e um percurso metodológico para o aprofundamento das questões do estudo, focalizando a obtenção de resultados que possibilitem a solução de tal problema. Ademais, para que o estudo se caracterize como científico, necessita ter um problema, de modo que se justifique a necessidade de uma pesquisa para buscar a solução de um problema (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Partindo-se desse pressuposto e da realidade já apresentada na seção da relevância acadêmica, no qual apresentamos a importância da necessidade de pesquisar sobre a temática da Pedagogia Universitária, o problema de investigação desta tese que se constitui é:

Quais são as temáticas atinentes à pedagogia universitária contempladas nas dissertações e teses, defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros em educação, no espaço temporal de 1987 a 2016 e de que forma as reflexões produzidas pelos autores desses estudos sobre tais temáticas configuraram a pesquisa em educação sobre este conceito no país?

Em decorrência do problema de investigação, constitui-se em objetivo geral desta tese:

Analisar as temáticas atinentes à pedagogia universitária contempladas nas dissertações e teses, defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros em educação, no espaço temporal de 1987 a 2016, identificando de que forma as reflexões produzidas pelos autores desses estudos sobre tais temáticas configuraram a pesquisa em educação sobre este conceito no país.

No que se refere aos *objetivos específicos*, destacam-se:

- a) *Mapear as dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação brasileiros em educação cuja temática investigativa esteja relacionada com a pedagogia universitária;*
- b) *Identificar como o conceito referente à pedagogia universitária foi abordado pelos autores das dissertações e teses mapeadas no espaço temporal em tela;*
- c) *Descrever as contribuições de como esses estudos sobre tais temáticas configuraram a pesquisa em educação sobre o conceito no país.*

Considerando o problema e objetivos da investigação, apresentamos a seguinte tese:

As temáticas investigativas atinentes à pedagogia universitária contempladas nas dissertações e teses, defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros em educação no espaço temporal de 1987 a 2016 evidenciam discussões sobre a qualidade da educação superior, impactando na formação do professor universitário e da práxis educativa nas instituições universitárias.

Na próxima seção, vamos caracterizar o trabalho quanto à sua abordagem metodológica.

2.4 Caracterização do estudo

Esta tese doutoral caracterizou-se como uma investigação qualitativa, com objetivo exploratório-descritivo, tendo o estado da arte como procedimento técnico do estudo.

No que tange à pesquisa qualitativa, Creswell (2010) define que este tipo de investigação se constitui de estudos que buscam contemplar a subjetividade dos fenômenos, de modo a ressignificar percepções e poder gerar novas compreensões acerca de uma determinada temática - nesta tese, a pedagogia universitária –, ou seja, não trazendo dados estatísticos, mas sim, apresentando uma discussão profunda sobre os dados. Desta maneira, intentar compreender como foram apresentadas as pesquisas em cenário nacional nos pareceu relevante, uma vez que, pela importância da educação superior no processo social, econômico, político e educativo de um país, tal conceito agrega uma necessidade de discussão em nível de doutoramento, a fim de produzir maiores discussões no âmbito da pesquisa educacional brasileira.

Já, ao caracterizarmos a pesquisa tendo em seus objetivos a natureza exploratória e descritiva, projetamos conhecer como o conceito da Pedagogia

Universitária foi abordada nestas últimas décadas em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Assim sendo, Gil (2012) afirma que a natureza exploratória tem por finalidade trazer, no cenário da pesquisa, uma maior abordagem sobre como distintas temáticas são abordadas, podendo-se, assim, constituir um arsenal bibliográfico para novos estudos, visto que esta natureza pressupõe que não se tenha muitos trabalhos sobre determinado tema.

Além disso, uma das características da pesquisa exploratória, consiste na realização de estudos do tipo estado da arte, revisões sistemáticas, estados do conhecimento, entre outros. Referente à natureza descritiva da pesquisa, buscamos realizar o detalhamento de nossa “escavação científica”, visto que as investigações descritivas centralizam-se na descrição analítico-discursiva de conceitos, temas, fenômenos, entre outros (MINAYO, 2010; CRESWELL, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2009).

Partindo-se destes pressupostos, optamos para o delineamento de nossa pesquisa e melhor desenvolvimento da mesma a realização de uma investigação teórica e que fosse um estudo de revisão. De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), “[...] os estudos que têm por finalidade a realização desta revisão permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas”.

Deste modo, nosso intuito foi poder contemplar uma revisão bibliográfica acerca da pedagogia universitária no âmbito nacional e, para isso, acabamos definindo como tipologia do estudo uma pesquisa do tipo do estado da arte, em detrimento de qualquer outra possibilidade tipológica de investigação, como o estado do conhecimento, por exemplo. Cabe ressaltar que o estado de conhecimento, pautado na conceituação de Morosini e Fernandes (2014, p. 155) corresponde à

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Em relação ao estado da arte, Romanowski e Ens (2006, p. 39) afirmam que

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de

disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Neste sentido e baseado em tais definições, tal escolha se deu em virtude de que os estados da arte possuem um largo reconhecimento no contexto brasileiro no que tange às pesquisas educacionais e, em termos gerais, possibilitam uma maior amplitude no contexto investigativo. Nos parece que, estudos do tipo estado da arte tem uma maior potencialidade no que refere ao processo analítico.

Entretanto nos cabe destacar que, segundo Vosgerau e Romanowski (2014), estado da arte e estado do conhecimento vêm sendo realizadas pesquisas de modo muito semelhante no Brasil, o que deixa ao pesquisador uma linha muito tênue ao delimitar seu estudo e escolher um determinado percurso metodológico ao invés de outro. Assim sendo, acaba deixando ao pesquisador uma responsabilidade maior ao se posicionar neste aspecto.

Por conseguinte, assumimos a posição de pesquisar no âmbito do estado da arte e que, tal movimento metodológico e epistemológico requer um “mergulho científico” de modo a que se possa emergir resultados e contributos positivos para a área da educação no espectro da educação superior. Para isso, apresentamos a figura 1, na qual resume a nossa percepção acerca de tal postura.

Figura 1 – Síntese da Abordagem metodológica da pesquisa



Tese sobre Pedagogia Universitária

Fonte: Autoria própria, 2018.

A representação da figura 1 está em forma de funil, pois entendemos que o processo da pesquisa é uma extração e afinamento de informações e que, a partir de distintas formas, é possível se conseguir constituir o novo emergente de uma temática investigativa. É dizer que, por termos o pressuposto do enfoque qualitativo, reunimos características próprias desta tipologia, como por exemplo, a valorização da subjetividade do conteúdo⁵⁶ e a realização de uma profunda análise dos dados. Em seguida, pautados pelo objetivo exploratório-descritivo, buscamos “afunilar” os saberes científicos de modo a poder gerar novos indicativos acerca da pedagogia universitária, o que, por sua vez, nos culmina na pesquisa do tipo estado da arte. É a partir dela, que “sairá” pelo funil as novas compreensões acerca do tema.

Por isso, e em vias de sintetizarmos o processo da abordagem metodológica da pesquisa, o enfoque qualitativo com objetivo exploratório e descritivo se justifica nesta tese doutoral do tipo do estado da arte, visto que:

- *o viés qualitativo*: proporcionou uma visão aprofundada sobre novas compreensões e sobre a abordagem tida sobre o conceito da pedagogia universitária no Brasil no período de 1987 a 2016, gerando possibilidades e encaminhamentos futuros para novas investigações;

⁵⁶ Aqui entendemos como a não utilização de dados matemáticos e estatísticos.

- *a natureza exploratória-descritiva*: potencializou o mapeamento das dissertações e teses em nível Brasil, constituindo o corpus da pesquisa e, a partir dele, gerar um processo analítico-discursivo acerca da pedagogia universitária;
- *o estudo do estado da arte*: foi capaz de reunir a produção nacional acerca da temática em tela e, a partir dela, contribuir para o campo educacional de tal modo que conseguimos identificar o que foi tratado nas teses e dissertações sobre o conceito da pedagogia universitária nas últimas décadas no cenário brasileiro.

Na sequência, apresentamos o processo de constituição do *corpus* da investigação e o delineamento da pesquisa no que se refere aos encaminhamentos metodológicos para a análise dos dados.

2.5 Constituição do *corpus* analítico da investigação

O *corpus* analítico-investigativo de uma pesquisa consiste nos documentos, textos, materiais, entre outros, que utilizamos para analisar os dados em uma pesquisa científica e que, a partir dele, novos significados e compreensões sobre um fato e/ou fenômeno são gerados (GIL, 2012; BOTH; COLOMB; WILLIANS, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013). Deste modo, para desenvolvermos esta tese de doutoramento em educação, realizamos passos para delimitarmos qual seria o nosso *corpus* para organizar, tratar da informação e analisar os dados referentes à pedagogia universitária.

Cabe salientarmos que o material analítico-discursivo para a elaboração da análise dos resultados desta pesquisa consistiu em teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da área educação. A escolha por teses e dissertações ocorreu devido estas representarem a produção e socialização de pesquisas no mais alto nível no âmbito da educação superior na educação formal. Como o tema correspondeu à pedagogia universitária e é neste nível de ensino que se habilitam os mestres e doutores para o exercício da docência nas instituições universitárias segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sob o número 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), justifica-se tendo tais materiais teóricos como fontes de análise.

Desta maneira e como ponto de partida, a busca por tais produções ocorreu no

Catálogo Digital de Teses e Dissertações (CDTD⁵⁷) sob gerência e alimentação de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha pelo CDTD ocorreu devido reunir toda a produção nacional em nível de mestrado e doutorado, além de ter sido reformulada e aperfeiçoada em 2016 – o que potencializou a utilização da mesma. Ademais, neste catálogo digital, há detalhes e informações das teses e dissertações que foram defendidas no ano de 2012 em diante. Tal informação coincide com a implementação nacional da Plataforma Sucupira⁵⁸. Os trabalhos anteriores não possuem tais detalhes, porém é possível identificar os mesmo em uma simples busca nos *browsers* de pesquisa – *Google*, por exemplo. Ressaltamos ainda, que o catálogo disponibiliza títulos de trabalhos defendidos em programas de pós-graduação (PPG's) desde o ano de 1987.

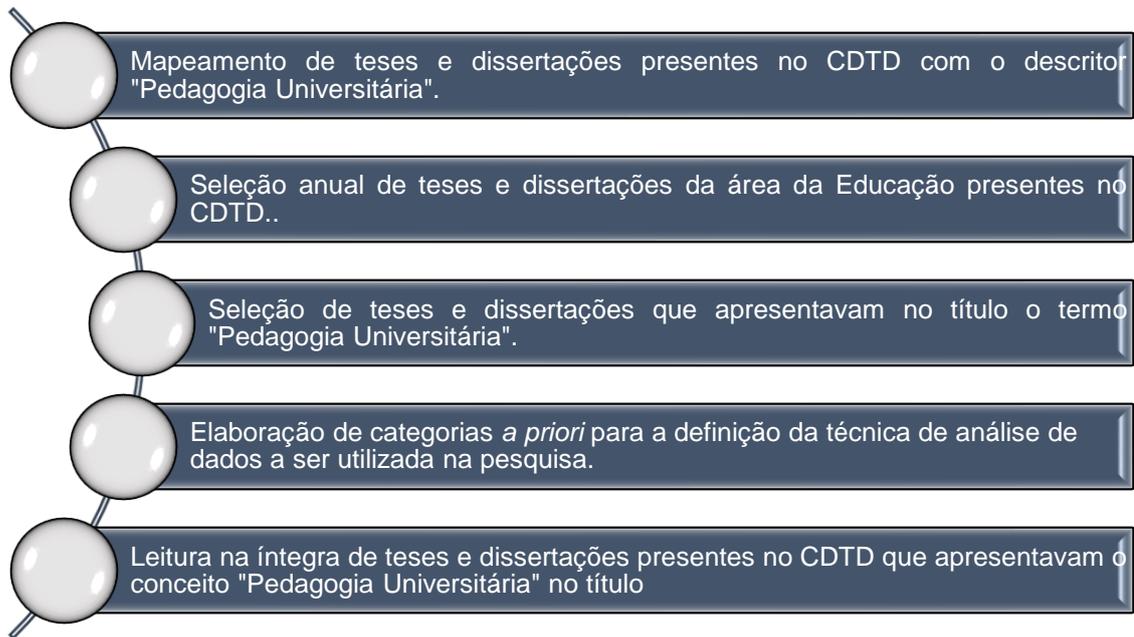
Definido e justificada a escolha do repositório utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos os passos percorridos ao longo desta investigação para a constituição do corpus e, por extensão, do delineamento do processo de análise dos dados.

Tais procedimentos são expostos na figura 2.

⁵⁷ Cabe ressaltar que o CDTD é uma versão aprimorada do antigo Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES.

⁵⁸ A Plataforma Sucupira foi criada e desenvolvida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Seu lançamento foi realizado no ano de 2012. Seu objetivo é reunir todos os dados e informações da pós-graduação *stricto sensu* brasileira dando suporte e fornecimento de informações para acadêmicos, pesquisadores, instituições e órgãos de fomento e regulamentação desta etapa educativa afim de aprimorar a pesquisa no cenário nacional e internacional.

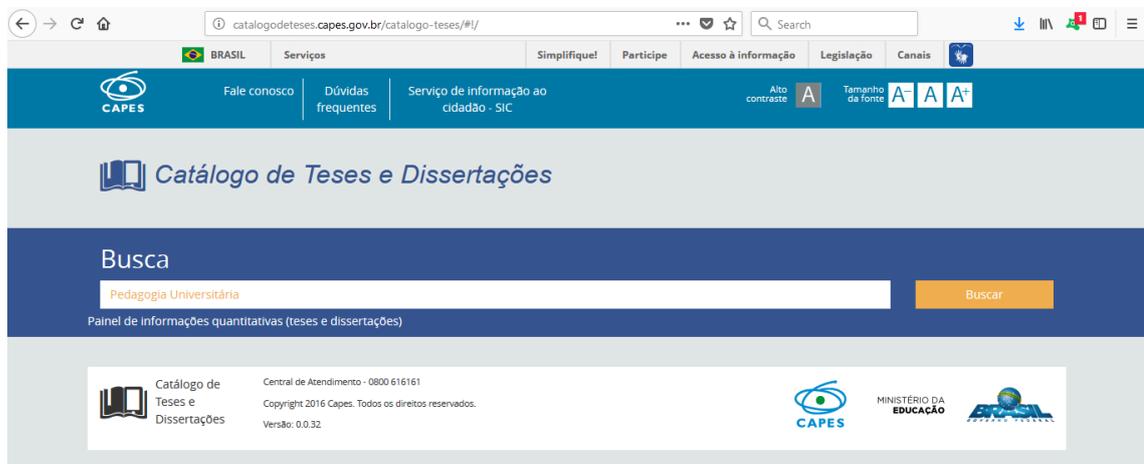
Figura 2 – Percurso metodológico da pesquisa para constituição do *corpus*



Fonte: Autoria própria, 2018.

Conforme podemos observar a figura 2, o primeiro passo para elegermos o corpus da tese consistiu no *mapeamento de teses e dissertações presentes no CDTD com descritor "Pedagogia Universitária"*. Para isso, acessamos o catálogo e no buscador utilizamos o descritor-chave já mencionado, como pode ser observado na figura 3.

Figura 3 – Utilização do descritor-chave no CDTD para o mapeamento de teses e dissertações



Fonte: CDTD, 2018.

Como resultados da busca realizada no CDTD foram encontrados um total de 37.383⁵⁹ registros que, de alguma forma, apresentavam e continham nas produções o descritor “Pedagogia Universitária. Destes registros, 26.904 produções corresponderam às dissertações de mestrado e, 8.950 registros às teses de doutorado. Esta informação pode ser comprovada como exposto na figura 4.

Figura 4 – Total de registros encontrados no CDTD com o descritor-chave “Pedagogia Universitária” no período de 1987 a 2016

The screenshot shows the search results page on the CDTD website. The search term 'Pedagogia Universitária' is entered in the search bar. The results show 37,383 records. The page is filtered by 'Tipo' (Type) to 'Mestrado (Dissertação)' (26,904 records) and 'Doutorado (Tese)' (8,950 records). The year filter is set to '2016' (3,328 records). The top three results are listed below:

1. BAZZO, VERA LÚCIA. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. 01/05/2007 132 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
2. Diniz, Ana Aleixo. **A avaliação e suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem no contexto universitário - Um estudo de caso.** 01/11/2009 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
3. CÔSSIO, MARIA DE FÁTIMA. **POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS EFEITOS NA CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA E NA QUALIDADE UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO SOBRE AS IES COMUNITÁRIAS DO RS** 01/03/2008 226 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação

Fonte: CDTD, 2018.

Deste modo, como critérios de inclusão da pesquisa, consideramos todas as produções que pertenciam aos PPG's da área da educação. Para isso, no CDTD utilizamos os filtros para a realização de tal seleção de trabalhos. Inicialmente selecionamos como filtro norteador o que correspondia à “Grande área do conhecimento” na qual a educação está incorporada. Neste caso, selecionamos todas as opções que continham o descritor “Ciências Humanas”. Podemos observar este passo como apresentado na figura 5.

⁵⁹ Cabe destacar que os valores individuais referentes aos registros do número de dissertações e teses não estão correspondendo ao valor inicial apresentado no sistema, por erro do próprio CDTD. Estamos apresentando os dados gerais como aparecem no sistema. *Entretanto, os dados referentes às produções na área da Educação estão corretos, o que reduz esta limitação no mapeamento inicial.*

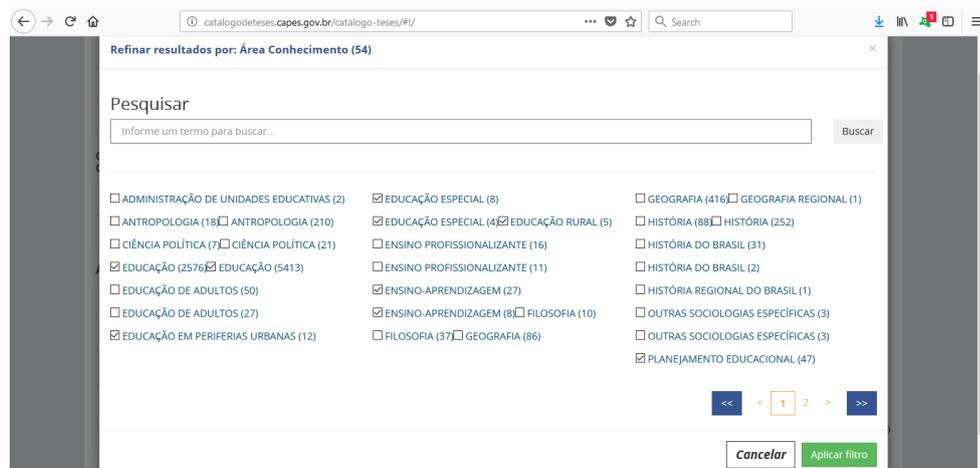
Figura 5 – Utilização do filtro “Grande área do conhecimento” a partir do descritor-chave “Ciências Humanas”



Fonte: CDTD, 2018.

Como podemos notar, foram encontrados 10.542 registros para o referido descritor-chave, sendo que, 7.928 deles referiram-se às dissertações e 2.358 às teses. Não obstante, sabemos que a grande área do conhecimento “Ciências Humanas” contempla diversas áreas de conhecimento pertencentes ao processo avaliativo da CAPES, como por exemplo, Sociologia, História, Filosofia, entre outras. Assim sendo, em continuidade ao refinamento da pesquisa e melhor seleção do corpus do estudo, utilizamos o filtro “Área do conhecimento” e selecionamos todas as opções com o descritor-chave “Educação” e todas suas variantes, como observamos na figura 6.

Figura 6 - Utilização do filtro “Área do conhecimento” a partir do descritor-chave “Educação”



Fonte: CDTD, 2018.

Deste modo, apresentamos a figura 7 que contém o total de registros de produções do período de 1987 a 2016, referentes à teses e dissertações, pertencentes à área da educação.

Figura 7 - Total de registros encontrados no CDTD com o descritor-chave “Educação”



Fonte: CDTD, 2018.

De acordo com a figura 7, percebemos que o total de produções no período mencionado consistiu em um total de 8.233 registros. Na realidade este valor, encontra-se alterado, pois na busca pormenorizadas por teses e dissertações, o valor

altera-se para 8.117 registros, correspondendo a 6.200 dissertações e 1.931 teses. Tais resultados são expostos na sequência e reiteramos que estas diferenças de totais de produções consistem numa das limitações do sistema.

Nesta direção, ao seguirmos para o segundo passo que consistia em fazer uma “*seleção anual das teses e dissertações da área da Educação presentes no CDTD*”, realizamos um mapeamento do total destas produções. Inicialmente apresentamos por cada década, a saber: 1987-1996; 1997-2006; 2007-2016. *A posteriori*, apresentamos o total geral por década. Podemos analisar os dados referentes à primeira década, ou seja, 1987 a 1996, conforme consta na tabela 1.

Tabela 1 – Produção anual de *teses e dissertações da área da Educação presentes no CDTD na década 1987-1996*

Ano	Número Total de Teses	Número Total de Dissertações	Número Total de Produções
1987	1	13	14
1988	3	26	29
1989	3	15	18
1990	4	32	36
1991	5	24	29
1992	8	35	43
1993	6	28	34
1994	4	26	30
1995	6	55	61
1996	20	78	98
Total de Produções	60	332	392

Fonte: Autoria própria, 2018.

De acordo com a tabela 1, podemos perceber que o total de produções referente ao período 1987-1996 foi de 392 trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação em educação nacionais. Destes, verificamos nas produções 60 teses sobre pedagogia universitária 332 dissertações. Neste escopo, utilizamos apenas uma tese para a análise. Por conseguinte, é possível notar um crescimento das produções ao longo do tempo, o que corrobora com a visão de Cunha (2015) e Morosini (2014) que afirmam que a pedagogia universitária vem tendo um aumento significativo sobre produções de teses e dissertações no campo da pesquisa em educação nas últimas décadas.

Neste sentido, é possível inferir que nesta primeira década que observamos, o movimento no âmbito da produção científica é de crescimento, nos parecendo que a temática teve uma maior socialização e preocupação em nível de mestrado.

Entretanto, podemos pensar, também, que no contexto histórico-social do país na época, o Brasil estava aos poucos regressando à democracia, saindo de um período ditatorial⁶⁰, e tendo como seu dispositivo legal macro em nível nacional, a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988).

Também nos faz refletir em relação à tabela 1, que a educação superior brasileira nesta década estava regressando a um período democrático, após um longo período ditatorial, o que impulsionou uma maior discussão científica acerca desta etapa no âmbito da pesquisa em educação. Esta etapa educativa, na época, era originária da Reforma Universitária⁶¹ que aconteceu em 1968 e, esta, por sua vez, redirecionou o processo de formação universitária no país, trazendo em sua gênese a configuração atual.

No entanto, o acesso aos bancos escolares universitários e ainda mais em nível de pós-graduação *stricto sensu*, era privilégio de poucos, o que, de certa forma, elitizava este nível educativo (MARTINS, 2009). Desta forma, pensar no pequeno número de produções acerca da pedagogia universitária, é refletir sobre as condições que tais pesquisadores tinham para se aprofundar na temática e sob quais influências sociais, políticas e econômicas traziam consigo em sua trajetória. Não obstante, esta década serviu, ao nosso ver, como um impulso para o pensar a universidade no âmbito da pesquisa.

Seguindo nesta direção, apresentamos a tabela 2 que corresponde ao período produtivo de 1997 a 2006.

⁶⁰ O período de ditadura militar no Brasil durou de 1964 até 1985, o que refletiu, por extensão, no processo de formação de professores, na elaboração, execução e efetivação de políticas educacionais, bem como no ser e fazer das instituições universitárias no país. Logo, este período teve reflexo também na formação de pesquisadores de alto nível no âmbito da educação, visto que tinha o processo formativo, porém era um pequeno número de egressos.

⁶¹ Maiores informações, consultar Martins (2009).

Tabela 2 – Produção anual de *teses e dissertações da área da Educação presentes no CDTD na década 1997-2006*

Ano	Número Total de Teses	Número Total de Dissertações	Número Total de Produções
1997	22	113	135
1998	28	110	138
1999	28	98	126
2000	31	166	197
2001	58	123	181
2002	45	162	207
2003	52	201	253
2004	62	230	292
2005	82	268	350
2006	84	306	390
Total de Produções	492	1.777	2.269

Fonte: Autoria própria, 2018.

Como podemos notar na tabela 2, a década de 1997 a 2006 em relação ao período anterior teve um salto quantitativo no número de produções, tanto em nível de mestrado, quanto em nível de doutorado. Observamos que foram defendidas nos PPG's um total de 492 teses e 1.777 dissertações. Nesta lógica, seria pensarmos na formação de recursos humanos de 2.269 pessoas que, de alguma maneira, pensaram ao longo de sua formação a pedagogia universitária em suas diferentes facetas – seja no campo da docência, da avaliação, da internacionalização, entre outras.

Partindo-se desta perspectiva, nos convém, também, mencionar o período em que o país estava vivendo nesta época. O Brasil já estava vivenciando e retomando o período democrático de modo mais intenso – eleição direta, abertura de capitais, globalização, entre outros.

Houve nesse período, também, um novo marco regulatório para a área da educação que foi a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996). Nela, no cenário da educação superior, de acordo com o seu artigo 66, para o desenvolvimento do exercício do magistério superior nas instituições universitárias há a necessidade da formação dos profissionais em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), o que só é ressaltado, se a pessoa possui notório saber reconhecido por alguma instituição nacional (BRASIL, 2017).

Consoante a esta perspectiva, pensar no significativo aumento das produções acerca da pedagogia universitária nos parece considerar que a percepção desta realidade e, também, no aumento do número de instituições universitárias no país, bem como a exigência legislativa para o exercício da docência na educação superior,

refletiu na produção acadêmica dos mestres e doutores da época.

Neste sentido, prosseguimos com a apresentação da tabela 3 que compreende a produção de teses e dissertações no período de 2006 a 2016.

Tabela 3 – Produção anual de *teses e dissertações da área da Educação presentes no CDTD na década 2007-2016*

Ano	Número Total de Teses	Número Total de Dissertações	Número Total de Produções
2007	89	301	390
2008	88	294	382
2009	108	336	444
2010	108	366	474
2011	141	451	592
2012	105	425	530
2013	159	444	603
2014	179	452	631
2015	196	498	694
2016	192	524	716
Total de Produções	1.365	4.091	5.456

Fonte: Autoria própria, 2018.

De acordo com a tabela 3, constatamos, novamente, um aumento expressivo em relação à década anterior no que tange ao número absoluto de produções de teses e dissertações. Neste sentido, nos parece que a temática vem ao longo do ganhando maior espaço na pesquisa em educação. Ademais, pensar a educação superior é essencial para o desenvolvimento científico e tecnológico de um país (CUNHA, 2015; LEITE, 2012; MOROSINI et al, 2016).

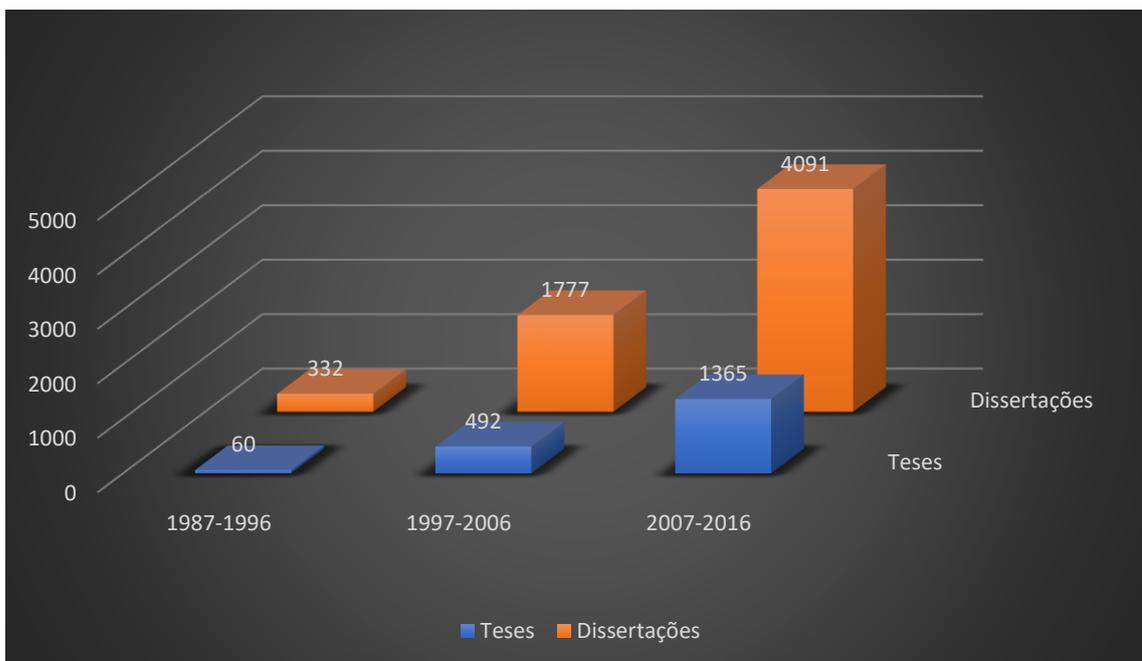
Uma das possibilidades deste crescimento nas defesas de mestrado e doutorado no país pode ter sido refletida por meio das políticas de ações afirmativas criadas após 2005, no Governo LULA⁶², tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Financiamento Estudantil (FIES), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), dentre outros. Tais políticas de ações afirmativas modificaram o cenário da educação superior nacional, visto que ampliou o acesso aos cursos de graduação e pós-graduação.

⁶² O Governo presidido por Luiz Inácio Lula da Silva por dois mandatos 2003-2006 e 2007-2010, teve relevantes modificações e transformações na configuração da educação e, por extensão, na educação superior. Foi neste período que inúmeras ações no aspecto da educação superior foram realizadas, como, por exemplo, a expansão do número de vagas nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como concessão de bolsas de estudo parciais e integrais, mobilidade acadêmica e ações de internacionalização, entre outros.

Como consequência, podemos pensar no aumento da busca por qualificação em nível de mestrado e doutorado, já que o número de egressos da graduação também aumentou. Além disso, também teve um crescimento no número de concessão de bolsas integrais e parciais para a realização de cursos na pós-graduação *stricto sensu*. Desta forma, tais movimentos no âmbito da educação superior também contemplam a pedagogia universitária, que por sua vez, corresponde a todos os processos desenvolvidos nas instituições educativas desta etapa educacional focalizados no processo de ensino e aprendizagem, epistemológico e tecnológico (MOROSINI, 2006).

Por isso, finalizamos este passo metodológico apresentando um gráfico evolutivo das produções de teses e dissertações no país no período analítico desta investigação, de modo que possa elucidar para o leitor o crescimento da temática ao longo dos anos. O objetivo do gráfico 1 também consiste na reflexão acerca de que a produção científica sobre a pedagogia universitária também esteve atrelada ao contexto histórico-social do nosso país. Além disso, passaremos para o terceiro passo para a seleção e constituição do nosso *corpus* analítico investigativo deste estudo.

Gráfico 1 – Total de produções de *teses e dissertações da área da Educação presentes no CDTD no período de 1987 a 2016*



Fonte: Autoria própria, 2018.

Como já mencionado nas tabelas anteriores, podemos perceber o visível

crescimento acerca da produção nacional sobre temáticas atinentes à pedagogia universitária. O gráfico 1 sintetiza a evolução histórica do tema em nível de mestrado e doutorado no país e, nos parece indicar, que o assunto vem ganhando força científica e voz pelos pesquisadores, de modo, que, de alguma forma, possa ser refletido, não somente na academia, mas em práticas sociais e políticas efetivas para o desenvolvimento e avanço da educação superior brasileira.

Consoante a esta perspectiva e embasado nos dados que foram apresentados, seguimos para o terceiro passo metodológico da pesquisa que consistiu em realizar a “*Seleção de teses e dissertações que apresentavam no título o termo "Pedagogia Universitária"*”. Para isso, selecionamos, por conveniência, os trabalhos que continham o descritor em tela presente no título.

Tivemos esta postura metodológica de modo a perceber, ao longo destes trinta anos, como o conceito de pedagogia universitária vem sido cunhado nas teses e dissertações em contexto nacional. Tal posicionamento também nos parece revelar o ineditismo desta tese. Consoante a esta perspectiva, Gil (2012) diz que a conveniência na pesquisa permite ao pesquisador eleger o caminho a ser percorrido, desde que pautado por um método. Esta possibilidade potencializa a análise dos dados, coleta, tratamento da informação, entre outros, de modo a melhor qualificar a investigação.

Deste modo, analisamos todos os 8.117 títulos, ano a ano, nível a nível, de modo a identificar quais cunhavam no título o conceito em questão. Eis, que deste processo resulta a tabela 4, na qual, mencionamos qual o total de produções que selecionamos para, a partir daí, compor o nosso *corpus* da pesquisa e para, então, realizar o processo analítico-discursivo nas e das teses e dissertações.

Tabela 4 – Total de produções de *teses e dissertações da área da Educação presentes no CDTD no período de 1987 a 2016 selecionadas para a pesquisa*

Ano	Número Total de Teses	Número Total de Dissertações	Número Total de Produções	Número de Produções Selecionadas
1987-1996	60	332	392	1
1997-2006	492	1.777	2.269	0
2006-2016	1.365	4.091	5.456	8
Total de Produções	1.931	6.200	8.117	9

Fonte: Autoria própria, 2018.

Conforme podemos analisar a tabela 4, do total de produções ao longo destes

trinta anos (1987-2016) tivemos apenas nove trabalhos que tiveram o conceito “Pedagogia Universitária” cunhada no seu título. Então, a análise foi constituída por 01 tese de 1987, 03 teses de 2013, 03 trabalhos (02 teses e 01 dissertação) de 2014 e 02 trabalhos (01 tese e 01 dissertação) de 2015. Não significar dizer que os demais trabalhos não pesquisaram sobre o tema, mas que não criaram a identidade do conceito em si para cunhá-lo em seu título. Mas deixamos dois questionamentos para pesquisas futuras: “*Como justificar uma lacuna de 10 anos sem pesquisas sobre a temática? Ou de 20 anos com apenas uma dissertação?*”.

Isso nos faz pensar e refletir sobre como a temática vem sendo abordada nas produções, pois sabemos que a pedagogia universitária significa, no contexto latino-americano, a produção do conhecimento acerca do professor universitário, do conhecimento pedagógico, epistemológico e tecnológico na educação superior, bem como da qualidade da educação nesta etapa formativa (MOROSINI, 2006; CUNHA, 2015). Sabemos que a pedagogia universitária pode ser associada com diferentes termos, como por exemplo e mais usual, docência universitária, qualidade da educação superior, ensino e aprendizagem na educação superior, entre outros. Todavia, somente analisamos as com o termo mencionado.

Por conseguinte, diante de tais resultados e mapeamentos, apresentamos o nosso *corpus* analítico-investigativo para o desenvolvimento desta tese doutoral. O *corpus* pode ser identificado conforme apresentação no quadro 1. Cabe ressaltar que a organização do quadro foi realizada por ordem alfabética do último sobrenome de cada autor(a).

Quadro 1 – *Corpus* analítico-investigativo da tese doutoral

Autor(a)	Título/Instituição/Curso	Ano	Nível
ALVES, Luciene	<i>Pedagogia Universitária na área da Saúde: perfil docente e proposta de formação em serviço</i> Universidade Federal de Uberlândia (UFU)/Doutorado em Educação	2013	D
BITENCOURT, Loriege Pessoa	<i>Pedagogia universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre educação matemática: quando três gerações de educadores se encontram</i> Imprensa 2014 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Doutorado em Educação	2014	D
COUTO, Lígia Paula	<i>A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente</i> Universidade de São Paulo (USP)/Doutorado em Educação	2013	D
GIARETA, Paulo Fioravante	<i>Função social da universidade: reflexos do pacto proposto pela UNESCO na pedagogia universitária para formação de professores</i> Curitiba Universidade Federal do Paraná (UFPR)/Doutorado em Educação	2013	D
MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida	<i>Política de Formação Pedagógico-Didática para Professores do Ensino Superior e Qualidade de Ensino: um estudo sobre o Programa Pedagogia Universitária como possibilidade de Qualificação Docente.</i> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)/ Mestrado em Educação	2014	M
PAZINATO, Aldiciane	<i>O processo de formação continuada no projeto da pedagogia universitária</i> Universidade de Passo Fundo (UPF)/Mestrado em Educação	2015	M
SCHEIBE, Leda	<i>Pedagogia universitária e transformação Social</i> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)/Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade	1987	D
SILVA, Maria da Glória Silva e	<i>Pedagogia universitária e mudança: a Reforma dos cursos de graduação Pós-LDB: De 1996 e suas implicações para docência em uma Instituição Comunitária de Santa Catarina – Brasil</i> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Doutorado em Educação	2015	D
TORRES, Alda Roberta	<i>A pedagogia universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações na formação para a docência universitária</i> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)/Doutorado em Educação	2014	D

Fonte: Autoria própria, 2018.

Conforme o quadro 1, definimos, então, o *corpus* desta tese está contemplado em nove trabalhos, sendo duas dissertações de mestrado e sete teses de doutorado.

Dando prosseguimento ao nosso percurso metodológico, o nosso quarto passo consistiu em realizar a “*elaboração de categorias a priori para a definição da técnica de análise de dados a ser utilizada na pesquisa.*”. Sendo assim, e pautados pelo conceito da pedagogia universitária, estabelecemos *a priori* duas categorias, sendo

elas: 1) *Pedagogia Universitária e qualidade da educação superior* e; 2) *Pedagogia Universitária e o processo de ensino e aprendizagem na universidade*.

Pensamos na primeira categoria visto que uma das vertentes da pedagogia universitária no contexto latino-americano perpassa pela questão da qualidade da educação superior. Nesta intentamos contemplar aspectos do conhecimento epistemológico acerca da universidade e questões atinentes à qualidade e aos diferentes aspectos na universidade.

Já a segunda categoria foi pensada nos inúmeros trabalhos que abordavam em seu título o termo “docência universitária”. Desta forma, o ser docente na universidade nos remeteu à ideia do processo de ensino e aprendizagem nesta etapa formativa. Por isso, intentamos buscar e identificar o máximo de possibilidades que pudessem ser abordar temática sobre o ato de ensinar e o aprender na educação superior.

Por fim, no quinto e último passo da nossa trajetória metodológica consistiu em realizar a *“leitura na íntegra de teses e dissertações presentes no CDTD que apresentavam o conceito “Pedagogia Universitária” no título”*. Outrossim, para abordamos este último momento de nossa metodologia, seguiremos para a próxima seção, na qual aborda a trajetória analítica dos dados e como foram tratados os resultados a partir da técnica de análise, por nós selecionada para o desenvolvimento da pesquisa.

2.6 A trajetória analítica dos dados

Analisar os dados em uma pesquisa científica é o cerne de qualquer trabalho, visto que é por meio de técnicas adequadas que conseguimos avançar na construção do conhecimento e, por conseguinte, ressignificar fatos e fenômenos nos quais estamos nos propondo a investigar – neste caso, a pedagogia universitária no âmbito da educação superior (PRODANOV; FREITAS, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2009; GIL, 2012; BARROS; LEHFELD, 2010).

Assim, retomamos que o objetivo desta pesquisa doutoral foi *analisar as temáticas atinentes à pedagogia universitária contempladas nas dissertações e teses, defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros em educação, no espaço temporal de 1987 a 2016, identificando de que forma as reflexões produzidas pelos autores desses estudos sobre tais temáticas configuraram a pesquisa em educação sobre este conceito no país*.

Para tanto, de acordo com todo o mapeamento realizado, optamos por utilizar para analisar os dados, a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) que centraliza-se na constituição de um *corpus* na forma textual, ou seja, tudo o que pode ser traduzido em forma de texto, neste caso, sete teses de doutorado e duas dissertações de mestrado.

Nesta direção, apresentamos a estrutura geral do último passo metodológico que será explicitado na subseção acerca da técnica da ATD.

2.6.1 A Análise Textual Discursiva como percurso analítico da pesquisa

De acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 45), a “análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos.”. Nesta lógica, a ATD é uma técnica de análise qualitativa que objetiva conceber novas concepções mediante interpretações de textos e que possam constituir resultados que contribuam para uma determinada área do conhecimento e uma temática de investigação – que nesta tese referiu-se à discussão acerca da pedagogia universitária e as temáticas atinentes a ela.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 40),

O objetivo da análise textual discursiva é a produção de metatextos baseados nos textos do “corpus”. Esses metatextos, descritivos e interpretativos, mesmo sendo organizados a partir das unidades de significado e das categorias, não se constituem em simples montagens. Resultam de processos intuitivos e auto-organizados.

Consoante a esta perspectiva dos autores mencionados, os metatextos produzidos que foram utilizados para integrarem o *corpus* do estudo, corresponderão aos resultados dos instrumentos já detalhados anteriormente. Para tanto, será necessário a realização de uma análise rigorosa. É dizer que, “fazer uma análise rigorosa constitui um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando uma construção de novas teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 21).

Baseando-se nas considerações acima apresentadas, destacamos que como visamos analisar o conceito da Pedagogia Universitária nas teses e dissertações, buscamos gerar uma reflexão acerca da profissão docente e da qualidade da

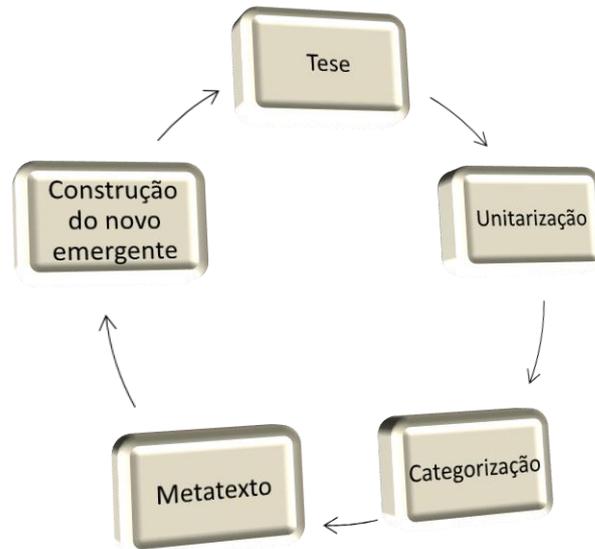
educação superior. Destacamos que sobre a reflexão perpassa por um processo interpretativo intenso, a ATD nos pareceu ser o percurso analítico mais adequado para esta investigação, visto que o pesquisador está imbricado neste movimento. Nesse sentido, segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 191),

Pesquisas que utilizam a Análise Textual Discursiva envolvem necessariamente o pesquisador. Este não apenas se assume sujeito com voz própria, mas também sofre as influências das vozes dos outros sujeitos que participam da sua pesquisa, propiciando espaços para transformações e crescimentos genuínos do pesquisador ao longo do processo de análise. Uma análise textual que atinge efetivamente seus objetivos transforma significativamente o pesquisador, talvez a metamorfose mais importante ao longo de todo o processo.

Logo, com a passagem acima, percebemos que esta técnica de análise foi uma opção relevante para analisar os dados deste estudo, pois como no processo de interpretação de tais informações o pesquisador se envolve na elaboração de novos significados, a pesquisa do tipo estado da arte necessita ter uma noção geral e aprofundada acerca das produções em si. Significa dizer que nos pareceu haver um ponto de intersecção na concepção do estado da arte com a ATD que é a ativa atuação dos pesquisadores na realização do estudo. Portanto, a adoção de tal procedimento foi o que pretendemos seguir para a efetivação deste trabalho.

A Análise Textual Discursiva se divide em quatro passos, sendo eles: 1) desmontagem dos textos (unitarização); 2) categorização; 3) elaboração do metatexto; 4) auto-organização. Pode ser vista conforme a figura 8.

Figura 8 – Etapas da Análise Textual Discursiva no âmbito da pesquisa



Fonte: Autoria própria, 2018.

Como podemos perceber, a figura 8 mostra-se de maneira cíclica, ou seja, nos faz notar que o processo analítico-discursivo da pesquisa é um movimento de idas e vindas para que, a partir dos procedimentos técnicos, consigamos construir um novo emergente. Assim, a primeira etapa da ATD refere-se à desmontagem dos textos. Para iniciar o procedimento, o pesquisador deve realizar a leitura e significação do texto. Cabe ressaltar que

Se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados. Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas relacionadas com as intenções dos autores, com os referenciais teóricos dos leitores e com os campos semânticos em que se inserem. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 13)

Neste sentido, significa dizer que no momento em que fazemos a apropriação do material a ser analisado estamos, mesmo que implicitamente, imbuídos de uma teoria, de uma intenção e de uma perspectiva teórica para poder gerar as interpretações textuais no *corpus* (GIL, 2012). Para tanto, é importante que o pesquisador esteja impregnado do que vai estudar, no nosso caso, as teses e dissertações.

Ademais, de acordo com Moraes e Galiazzi (2007), essa impregnação é resultante de uma constante aproximação com os textos e estas ocorrem não em

apenas um momento, mas sim em diversas situações no decorrer da pesquisa, pois a cada (re)leitura pode surgir uma nova significação. Ainda, os autores destacam que é necessário atingir um ponto de saturação – “[...] é atingida quando a introdução de novas informações na análise já não produz modificações nos resultados” (Ibid, 2007, p. 17).

A unitarização do *corpus* é a ação do pesquisador em desmontar o texto em pequenas unidades de análise – também denominadas de unidades de significado ou de sentido –, pois estas poderão ser estudadas com maior profundidade. “Com essa fragmentação ou desconstrução pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 18). Deve-se focar nos detalhes para ter uma unidade significativa e que contemple as dimensões da pesquisa.

Pode ser realizada em momentos diferentes, sendo o primeiro como a fragmentação do texto e a codificação de cada parte a ser analisada; a segunda como uma reescrita das unidades e a terceira mediante a nomenclatura de cada unidade. Salientamos que também poderá ser atribuída unidades de análise mais distantes do que está apresentado no texto, ou seja, é permitido ao pesquisador ir além do que o texto mostra, ou seja, pode compreender o que está implícito no discurso por meio de uma densidade maior na interpretação (Ibid, 2007). Assim, para esta pesquisa, consideramos o que estava implícito e explícito nos discursos dos textos, visto que “fazer uma análise rigorosa constitui um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando uma construção de novas teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos.” (Ibid, 2007, p. 21).

Desta maneira, para o processo de unitarização do nosso *corpus* investigativo utilizamos descritores-chave para designar em quais das duas categorias analíticas tais produções estariam inclusas. Deste modo, os descritores utilizados foram: qualidade da educação superior, avaliação na universidade, formação docente⁶³, docência universitária, ensino e aprendizagem. Os dois primeiros descritores estavam relacionados com a primeira categoria e os três últimos com a segunda categoria.

⁶³ Destacamos que para o processo de categorização, ao analisarmos o descritor “formação docente” incluímos na primeira categoria as teses e dissertações que abordaram este tema no âmbito analítico das políticas educacionais e para a segunda categoria, incluímos os trabalhos que investigaram a efetivação e/ou o desenvolvimento de formações docente.

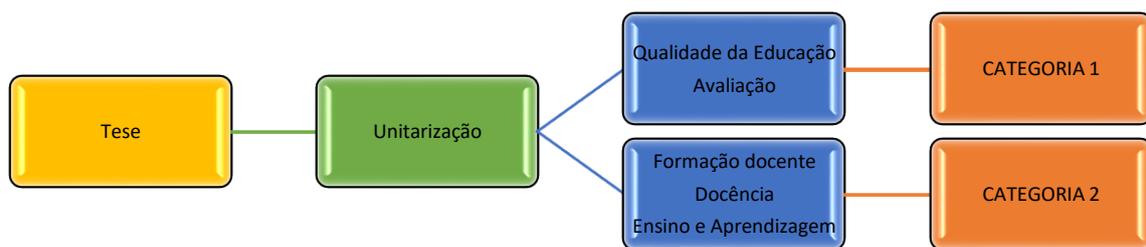
Para tanto, para sabermos aonde incluir cada trabalho na respectiva categoria, realizamos a leitura do resumo de cada tese e dissertação, para então, após definidas, realizar o procedimento de leitura na íntegra.

A segunda etapa corresponde à categorização dos dados. Entende-se que

Toda categorização implica teoria. O conjunto de categorias é construído a partir desse referencial de abstração que o suporta. Esse olhar teórico pode estar explícito ou não, ainda que seja desejável sua explicitação. O modo de conceber as teorias em relação à pesquisa e à categorização das informações origina diferentes tipos de categorias. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 28)

Partindo-se de tais pressupostos, a categorização desta investigação foi originada a partir do mapeamento das dissertações e. Para tanto, *a priori* já estabelecemos algumas categorias que fizeram parte da tese, a saber: 1) *Pedagogia Universitária e qualidade da educação superior* e; 2) *Pedagogia Universitária e o processo de ensino e aprendizagem na universidade*. Estas estão representadas na figura 9.

Figura 9 – Esquema analítico da categorização do *corpus* da pesquisa



Fonte: Autoria própria, 2018.

A categoria “*Pedagogia Universitária e qualidade da educação superior*” surgiu a partir do entendimento que a qualidade da educação superior impacta nos diferentes

processos atinentes ao contexto universitário, tais como, gestão administrativa e pedagógica da universidade, avaliação na e da universidade, inserção social, avaliação externa e institucional na universidade, entre outras (CUNHA, 2015; MOROSINI, 2013; NEZ et al, 2015). Destacamos que a qualidade da educação possui múltiplos entendimentos, a partir do referencial teórico utilizado (MOROSINI, 2013). Entretanto, nos embasamos em autores que abarcam os conceitos anteriores mencionados (MOROSINI, 2013; CUNHA, 2015; FRANCO, 2000; LEITE, 1999). Desta forma, este foi nosso foco analítico no processo da realização das etapas seguintes da pesquisa.

Já a categoria “*Pedagogia Universitária e o processo de ensino e aprendizagem na universidade*” emergiu a partir do entendimento que a pedagogia universitária tem, também, como foco a docência, o ensino e a aprendizagem. Por isso, ao realizarmos a análise e constituição desta categoria, *a priori*, nos embasamos no conceito da pedagogia universitária integradora. Este conceito nos parece pertinente, uma vez que, quando relacionada à docência, a pedagogia na universidade passa a ser considerada “integradora”, visto que a “perspectiva da pedagogia universitária que tem como principal foco de estudo a busca da imbricação das funções universitárias sob a égide da docência” (MOROSINI, 2006, p. 58). E, também, “busca a criação, a implantação e o fomento para a consolidação de uma cultura universitária integradora das funções universitárias.” (MOROSINI, 2006, 58).

Nesta direção, a partir da leitura dos resumos do *corpus* investigativo desta tese, apresentamos o quadro 2, no qual conta os trabalhos pertencentes a cada categoria analítica.

Quadro 2 – Produções pertencentes a cada categoria analítica da pesquisa

Categorias	Foco investigativo	Trabalhos selecionados	Teóricos basilares
Categoria 1	Percepção da qualidade da educação superior nos diferentes processos atinentes ao contexto universitário.	Couto (2013), Giaretta (2013), Scheibe (1987), Silva (2015), Torres (2014)	Morosini (2009; 2014; 2015); Menegat (2016), Leite (1999), Franco (2000), entre outros.
Categoria 2	Percepção da pedagogia universitária sob a égide da docência, do ensino e da aprendizagem.	Alves (2013), Bitencourt (2014), Mantovani (2014), Pazinato (2015),	Gatti (2010), Cunha (2014; 2015), Bolzan e Powaczuk (2017); Isaia e Bolzan (2008), entre outros.

Fonte: Autoria própria, 2018.

Deste modo, conforme observado no quadro 2, o metatexto criado e apresentado no capítulo 5 teve tais subdivisões, pautados nos critérios mencionados.

O terceiro passo da ATD refere-se à construção do metatexto. Este representa o conjunto das interpretações, teorizações, concepções percebidas e identificadas pelo pesquisador a partir dos textos que serviram de embasamento para o estudo (MORAES; GALIAZZI, 2007). Nesta parte é que o investigador utiliza-se dos recursos teórico-práticos para construir sua produção textual mediante uma boa análise e uma escrita atenta e rigorosa, pautada na teoria. Para que uma pesquisa via ATD seja válida e confiável, depende-se da qualidade do texto realizado, bem como no tratamento dos dados e das informações e das interpretações realizadas, ou seja, quanto maior o cuidado e empenho do pesquisador, melhor a análise é considerada no campo acadêmico-científico.

A quarta e última etapa da ATD é a auto-organização. Entende-se que “a auto-organização corresponde a reestruturações cognitivas e discursivas que ocorrem ao pesquisador a partir de seus mergulhos nos fenômenos investigados. Nisso estão implicadas múltiplas vozes de atores que estarão presentes nos textos.” (MORAES; GALIZZI, 2007, p. 134).

No que tange à terceira e à quarta etapa da ATD, que corresponde à elaboração do metatexto e a construção do novo emergente, apresentaremos os resultados deste processo no capítulo 5, que foi intitulado, a partir deste movimento de imersão e emersão analítica, como “*Pedagogia Universitária: tendências investigativas na pesquisa em educação*”.

A seguir, apresentaremos o próximo capítulo, no qual discutimos a importância

e a influência dos marcos regulatórios e dispositivos legais nacionais e internacionais para a pedagogia universitária.

3 MARCOS REGULATÓRIOS⁶⁴ E DISPOSITIVOS LEGAIS⁶⁵ PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS NACIONAIS A PARTIR DOS INTERNACIONAIS

Analisando o processo de constituição histórico-cultural das instituições universitárias no Brasil e suas inter-relações com o meio social ao longo do tempo, podemos perceber que há fatores externos ligados a ela e que influenciam na sua organização e promoção da educação superior para a população. Ao nos referirmos aos fatores externos, estamos dizendo que há marcos regulatórios e dispositivos legais que norteiam o desenvolvimento das atividades universitárias no país, seja de âmbito nacional, seja na esfera internacional.

Entretanto, tais documentos contribuem para o ser e fazer das instituições universitárias, (re)modificando e (re)direcionando suas ações em busca de uma educação de qualidade⁶⁶ e, por extensão, por uma pedagogia universitária mais adequada à sua realidade institucional. Corroborando com esta perspectiva, Menegat (2016, p. 28) afirma que os “Marcos Regulatórios da Educação, sejam eles em nível nacional ou internacional, são dispositivos que regulam a educação para transformá-la em educação de qualidade.”.

Tais marcos regulatórios e dispositivos legais, nacionais e internacionais, são basilares para projetar uma sociedade que queremos a um longo e curto prazo, visto que neles são desenhadas e alinhadas ações estratégicas para o atingimento de metas para os países e, quando se refere ao âmbito nacional, tais propostas e ações são pensadas para a esfera federal, estadual e/ou municipal. Todavia, para pensarmos na educação superior, é mister que possamos compreender tais perspectivas para a educação básica já que, somente no ano de 2013, esta etapa formativa passou a ser obrigatória⁶⁷ no Brasil em sua totalidade, ou seja, a educação

⁶⁴ Vamos chamar de marcos regulatórios os documentos, nacionais e internacionais, que tenham sido elaborados por organizações, eventos, entre outros.

⁶⁵ Vamos denominar dispositivos legais os documentos, nacionais e internacionais, que são oriundos de Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, entre outros.

⁶⁶ Entendida aqui como àquela que promove o direito ao acesso de jovens e adultos à educação superior, promovendo a sua formação integral, ou seja, no âmbito acadêmico, pessoal, profissional e social.

⁶⁷ Cabe ressaltar que antes de 2013, o ensino obrigatório correspondia apenas ao ensino fundamental de nove anos, ou dos 6 aos 14 anos.

formal obrigatória, desde o período mencionado, corresponde dos 4 aos 17 anos, sendo da educação infantil ao ensino médio (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, poder proporcionar uma educação superior de qualidade aos jovens e adultos, nos parece pressupor que a etapa anterior também tenha sido. É dizer, que os problemas apresentados nas instituições universitárias, como por exemplo, dificuldades de aprendizagem, evasão, permanência, ausência de *backgrounds*, entre outros, são muito mais complexas e tais causas, podem ter sido potencializadas pela experiência formativa discente prévia (ZABALZA, 2004).

Deste modo, um dos primeiros marcos regulatórios da educação aplicado ao Brasil, de âmbito internacional e que estimulava aos países do mundo a educação de qualidade e de amplo acesso a todos e a todas, foi a *Declaração Universal de Direitos Humanos* (DUDH⁶⁸) de 1948. Foi nesta declaração que se começou a entender a educação como um direito que deveria ser efetivado para as crianças e adolescentes de modo igualitário, de qualidade e gratuito (DUDH, 1948). Para tanto, o direito à educação consistia ao nível básico – o nosso ensino fundamental –, já para a educação superior era por mérito.

De acordo com o inciso 1 do artigo XXVI da DUDH (1948, p. 14),

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

Observando a passagem da DUDH, nos remete a pensar que antes não havia um entendimento internacional dos direitos fundamentais acerca do acesso à educação por todo e qualquer ser humano, sem distinção de raça, gênero, orientação sexual, entre outros. Assim, por este marco regulatório, foi impulsionado às nações para que estas garantissem uma educação básica de qualidade e com gratuidade às suas populações.

Por conseguinte, ao se pressupor o sentido formativo da educação, também se previu na respectiva DUDH que pudesse se desenvolver a personalidade humana no seu sentido pleno, ou seja, ter uma formação integral. De acordo com o inciso segundo

⁶⁸ Para leitura do documento na íntegra, acesse:
<<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>

do artigo XXVI da DUDH (1948, p. 14),

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Baseado na citação mencionada, cabe destacar que em 1948 o mundo estava recém se recuperando das sequelas causadas pela Segunda Guerra Mundial⁶⁹ (1939-1945), que vitimou milhares de pessoas ao longo dos anos da mesma e privou uma grande parte da população ao direito de estudar e ter o acesso à educação. Por conseguinte, ter um documento internacional que motivasse a escolarização de crianças e adolescentes de modo integral acabou sendo uma esperança de um futuro melhor, pois, sabemos que a educação pode contribuir de modo relevante para o desenvolvimento de melhores cidadãos e, por extensão, de uma sociedade mais humana. Neste sentido, podemos pensar numa educação pautada no humanismo. Assim, de acordo com Mira (2017, p. 38), “O Humanismo, como movimento intelectual proponente de rupturas e mudanças, permeia o campo da Educação por supor-se este o que tem como seu objeto de estudo o desenvolvimento do ser humano.”

Partindo-se desta perspectiva, no cenário brasileiro, o dispositivo legal macro do nosso país, que é a Constituição Federal (CF⁷⁰), promulgada no ano de 1988, foi um marco histórico no contexto nacional. Conseguiu estabelecer, em nível macro, os direitos e deveres fundamentais da sociedade brasileira, perante à Lei. Na CF, que rege a República Federativa do Brasil, há menções sobre a educação, presentes no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto –, Seção I – Da Educação – dos artigos 205 a 214.

Assim sendo, o artigo 205 da CF diz que

⁶⁹ A Segunda Guerra Mundial foi um conflito militar internacional entre diversas duas tendo dois grandes grupos adversários: os países do Eixo e os países Aliados. Os países do Eixo eram compostos pela Alemanha, Itália e Japão. Já os países Aliados reuniam Estados Unidos, Reino Unido e União Soviética. A guerra durou de 1939 a 1945. Os vencedores da guerra foram os Países Aliados. O Brasil, de modo não tão direto, participou da guerra também, principalmente, após o ataque aos navios brasileiros pelos alemães (SEITENFUS, 2000).

⁷⁰ Para leitura do documento na íntegra, acesse:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado⁷¹ e da família⁷², será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017, p. 160).

Consoante ao pressuposto mencionado no artigo em tela, a educação passa a ter uma maior preocupação pelo governo federal, estando documentado sobre os seus princípios e finalidades em seus dispositivos legais. Ressaltamos que, no período em que foi promulgada a CF, em 1988, o país tinha há pouco saído do regime ditatorial, que perdurou desde o golpe de 1964⁷³ até o ano de 1985. Nisso, houve uma maior abertura do Brasil no que se referiu às discussões acerca do contexto educativo. Assim, a CF acabou indo ao encontro da DUDH e da Educação Para Todos (EPT).

Neste sentido, a CF apresenta os princípios de educação que entende para com o processo de ensino no país.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional (EC) n. 53/2006)
 VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII – garantia de padrão de qualidade.
 VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela EC n. 53/2006)
 Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela EC n. 53/2006)

Como notamos na citação, o artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, s.p.) nos aponta princípios como igualdade, liberdade, qualidade, gestão democrática,

⁷¹ Estado é entendido como a instituição governamental que lidera uma nação – no nosso caso – o Estado Brasileiro.

⁷² De acordo com o Dicionário Aurélio *Online*, o conceito de família é entendido como o conjunto de todos os parentes de uma pessoa que vivem com ela, bem como os pais e filhos, pessoas casadas, ancestrais, entre outros (AURÉLIO, 2018).

⁷³ O Golpe de 1964 ocorreu em 31 de março de 1964, durante o governo João Goulart, pelos militares. O Golpe deu início ao regime ditatorial no Brasil que perdurou até o ano de 1985 – que teve o seu processo de redemocratização do Estado Brasileiro – (CARDOSO; 2011).

entre outros. Todavia, eles estão expostos, mas não explicitados por quais fundamentos eles estão pautados. É dizer, quando é dito por exemplo, “garantia de padrão de qualidade.”. Questionamos aqui: a) “*Como foi entendido o conceito de qualidade pelo governo federal do Brasil e qual a concepção da mesma na atualidade?*”; b) “*Como deveria ser um padrão de qualidade adequado para o Estado Brasileiro na contemporaneidade?*”; c) “*Como efetivar e avaliar este padrão de qualidade no cenário nacional?*”; d) “*Todos os agentes educativos e marcos regulatórios concebem a qualidade da mesma forma?*”; e) “*Como unificar a compreensão do exposto à comunidade acadêmica e externa sobre o padrão de qualidade?*”.

Enfim, somente neste item, teríamos muitos outros questionamentos a fazer, assim como os demais. Salientamos que essas provocações realizadas sobre a qualidade, perpassaria por todos os itens. Mas o foco desta tese não é realizar esta discussão, porém nos compete destacar tal ponto para futuras pesquisas.

Ressaltamos que nos parece importante ter essas definições nos dispositivos legais para que possam auxiliar na melhor interpretação do que está sendo proposto e que, assim, se possa ter uma maior adesão e compreensão dos agentes e atores envolvidos no ato educativo. Tais ações poderiam, ao nosso olhar, impulsionar a uma participação mais ativa nas implementações e efetivações de tais objetivos e metas presentes nos distintos documentos para com a comunidade educativa.

Nesta direção, o artigo 208 nos diz sobre qual o dever do Estado Brasileiro para garantir o acesso à educação à população nacional.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela EC n. 59/2009)
II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela EC n. 14/1996)

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela EC n. 53/2006)

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela EC n. 59/2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua

oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988, s.p.)

De acordo com o artigo 208, percebemos que a educação obrigatória é dever do Estado para com a população dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2017). No entanto, como mencionado anteriormente, essa realidade surgiu a partir de 2013, com a sanção da lei nº 12.796 de 2013, pois até o ano anterior, apenas o ensino fundamental era obrigatório no país (BRASIL, 2013). Logo, com a respectiva lei, incluíram-se na obrigatoriedade de oferta, acesso e permanência a educação infantil e o ensino médio.

Contudo, desde 1990 no contexto internacional, já haviam indicativos sobre a necessidade de a educação básica atender, além das crianças, os jovens e adultos para o processo formativo ao longo da vida – entendidos também, como ensino médio. Em um marco regulatório internacional promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), já era entendida que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.” (EPT, 1998, p. 04).

Nessas condições, em 1990, especialistas da área da educação pertencentes à UNESCO reuniram-se na cidade de Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março daquele ano para discutir sobre o campo em tela e elaborar um documento-base para a realização de ações estratégicas para a melhoria do direito, do acesso e da qualidade da educação no contexto internacional (EPT, 1998). O evento foi intitulado como *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Como o próprio nome diz, o objetivo do evento foi propor estratégias para às diferentes populações, tendo como base a DUDH.

Desta maneira, com a culminância do evento, foi elaborada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, popularmente conhecida como *Educação para Todos* (EPT⁷⁴). Neste marco regulatório, o foco dado à promoção e desenvolvimento da educação é para o nível básico. Não obstante, dá indicativos que ela é premissa para a educação superior, não mencionando tal qual. Observemos o item quatro do artigo 1 (EPT, 1998,

⁷⁴ Para a leitura do documento na íntegra, acesse <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

p. 03):

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

Como podemos observar a passagem descrita, a educação é entendida como pressuposto essencial para a transformação do sujeito e como suporte para que as aprendizagens efetivadas sirvam para outros níveis educativos. Aqui, poderíamos pensar que os seguintes níveis e tipos mais adiantados, como mencionado, seria a educação profissional e tecnológica – no caso, os cursos técnicos e profissionalizantes -, a educação superior – em todas as suas etapas⁷⁵ -, cursos de capacitação, entre outros.

Ademais, de acordo com *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (EPT, 1998, p. 05)

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade- e outros problemas sociais.

Deste modo, pensar a educação básica como fundamental para que o sujeito tenha condições de avançar na sua trajetória formativa está presente também no dispositivo legal brasileiro, a CF, além dos internacionais já mencionados. Assim sendo, consolidando os movimentos de ampliação da educação, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN⁷⁶)*, que diz, no seu artigo 22, que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 2017, p. 17).

⁷⁵ As etapas da educação superior serão aprofundadas nas seções posteriores.

⁷⁶ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

A LDBEN, a partir de 1996, tornou-se o dispositivo legal referência da área da educação brasileira, referendando e dando uma diretriz para todo o processo de legislação e organização do sistema educacional para que possa haver a efetivação do desenvolvimento das distintas ações pedagógicas nas escolas e instituições universitárias ao longo do território nacional. Por este fim, no artigo 2º da LDBEN (BRASIL, 1996), é explicitado a definição de educação na referida lei. Vejamos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com o exposto na citação acima, entendemos que a educação é um bem que proporciona à sociedade uma transformação cultural, de modo a poder gerar o processo evolutivo mais consciente da humanidade e preparando para as demandas impostas ao longo do tempo. Desta forma, perceber a educação como dever da família e do Estado é considerar que estas duas instituições possuem um importante e essencial papel para com o público a que se destina. Diante disso, promover a liberdade – seja de pensamento, de formação, conceitos, etc – é formar um cidadão, não somente para a região na qual vive, mas para o mundo e os desafios que este proporciona.

Nesta perspectiva, a LDBEN como um dispositivo legal da educação nacional e a diretriz máxima da educação brasileira, se torna um documento basilar para o planejamento, desenvolvimento e execução das atividades educacionais no país, visto que serve para embasar novos dispositivos legais em esferas menores. Também pressupõe, em seu artigo primeiro, que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2017, p. 8)

Desta forma, podemos compreender que a educação se dá ao longo da vida humana e em distintos espaços, majoritariamente em instituições educativas, mas em todos os outros em que se tenham relações humanas. Cabe ressaltar que neste dispositivo legal há a indicação de carga horária mínima de realização de atividades educativas ao longo de um ano letivo, quem são reconhecidos como os profissionais

da educação, bem como as finalidades e atribuições para cada etapa educativa, entre outros.

Neste sentido, Mira (2017, p. 57) apresenta em sua dissertação de mestrado um quadro síntese das características gerais da LDBEN, dando uma visão holística acerca deste dispositivo. Assim sendo, mostramos o quadro 3.

Quadro 3 – Síntese das características da LDBEN de 1996

LDB 1996	<p>Darcy Ribeiro foi o relator da lei 9394/96; Gestão democrática do ensino público e autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15); Educação básica obrigatória e gratuita, a partir dos 04 anos de idade (art. 4); Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24); Núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada (art. 26); Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior (art. 62); Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64); União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus orçamentos no desenvolvimento do ensino público (art. 69); Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77); Prevê a criação do PNE (art. 87).</p>
-----------------	---

Fonte: Mira, 2017, p. 57.

De acordo com o quadro 3, percebemos que o enfoque da LDBEN está pautado na gestão democrática do ensino público e na autonomia das instituições educativas. Também que a formação dos professores para atuação na educação básica deve ser em curso de nível superior e a dos especialistas em educação – supervisão e orientação educacional – se dá pelo curso de licenciatura em pedagogia ou pós-graduação. Está estabelecido a previsão de criação do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como uma porcentagem que deve ser destinada com o gasto em educação proveniente do dinheiro público recolhido pela União.

Além dos pontos citados por Mira (2017), podemos acrescentar que para o exercício no magistério superior é necessário a formação mínima em cursos de mestrado – este nível já habilita o profissional a ser professor universitário. No entanto, se entrássemos na discussão sobre a qualidade da formação dos professores universitários, poderíamos questionar sobre como é realizada a preparação destes para a atuação da docência nas IES brasileiras (BOLZAN, POWACZUK, 2013).

É sabido que os cursos de mestrado e doutorado são focados para a

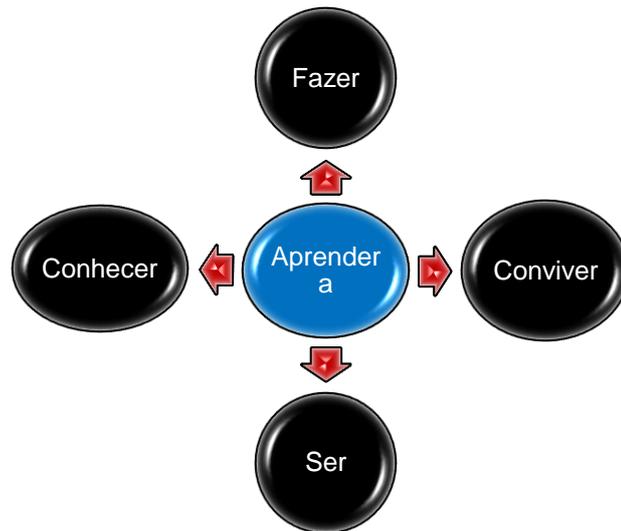
preparação do profissional para atuar no campo da pesquisa científica e, que, por vezes, alguns cursos promovem a disciplina de Metodologia do Ensino Superior – que geralmente possui de 30 a 60 horas/aula -, mas não em sua totalidade. Também é proporcionado ao estudante a realização de um estágio de docência na graduação (BOLZAN; POWACZUK, 2013; ISAIA; BOLZAN, 2008). Por isso, também, esta tese buscou trazer a temática da pedagogia universitária como cerne investigativo – para discutir a relação de ensino e aprendizagem na universidade e formação dos profissionais da educação superior, mas embasados a partir das teses e dissertações analisadas.

No mesmo ano que a LDBEN foi promulgada no Brasil, foi divulgado o texto “*Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*”. Este texto foi elaborado pela Comissão Internacional⁷⁷ da UNESCO e presidida por *Jacques Delors* – nome que comumente ficou conhecido o marco regulatório, como *Relatório Delors*⁷⁸. Neste relatório, dentre muitas perspectivas que foram apontadas para a educação, foram criados quatro pilares para o desenvolvimento educativo para o século XXI, a saber: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e, aprender a ser* (DELORS et al, 2010). Vejamos a figura 10 que apresenta estes pilares.

⁷⁷ A Comissão Internacional foi criada pela UNESCO a partir de uma reunião em 1991 para definir estratégias da educação para o próximo século. Foi oficialmente criada em 1993 e, até a publicação do relatório em 1996, tiveram oito encontros oficiais de cúpula e mais alguns por grupo de trabalho. A comissão foi composta por membros dos seguintes países: França, Jordânia, Japão, Portugal, Zimbábue, Polônia, Estados Unidos, Jamaica, Eslovênia, Venezuela, Índia, Senegal, México, Coréia do Sul e China.

⁷⁸ Para a leitura do documento na íntegra, acesse:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>.

Figura 10 – Pilares da educação segundo o *Relatório Delors*



Fonte: Autoria própria, 2018.

Como observamos na figura 10, nos parece que os quatro pilares da educação buscam promover a formação integral do indivíduo, ou seja, primeiro ele conhece e interage com o meio, para depois fazer e construir o conhecimento. Nesse interim, ele aprender a conviver com o outro, numa sociedade do conhecimento na qual ele está inserido, para, assim, constituir-se como um ser, aprendendo a ser um cidadão melhor e atento para o futuro. Desta forma, o *Relatório Delors* indica sua postura acerca destes pilares, conforme apresentado no documento (DELORS et al, 2010, p. 31):

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Com estes quatro pilares já mencionados, nos parece indicar que a formação para o século XXI pressupõe uma educação ao longo da vida e que promove uma incessante aprendizagem – em ambiente formal e não-formal -, potencializando, assim, a formação do sujeito. Também prevê que esta formação ao longo da vida e cíclica, possibilite o vencimento de tensões mencionadas por *Delors* e seus companheiros, tais como a relação global-local, o espiritual-material, entre outros. Por isso, de acordo com o texto do relatório (DELORS et al, 2010, p. 12-13),

O conceito de educação ao longo da vida aparece, portanto, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ele supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, dando resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação; tal constatação, porém, não constitui uma novidade já que relatórios precedentes sobre a educação sublinhavam a necessidade de um retorno à escola para enfrentar as novas situações que ocorrem tanto na vida privada quanto na vida profissional. Além de permanecer atual, essa exigência tornou-se ainda mais premente; e para superá-la, impõe-se que cada um aprenda a aprender.

Partindo-se destes pressupostos, o relatório traz à tona o conceito de educação ao longo da vida de modo a impulsionar o processo de formação educacional para todo o período existencial de um sujeito, passando pelas instituições educativas ou não (DELORS et al, 2010). Deste modo, a educação passa a ser entendida como uma responsabilidade de toda sociedade, visto que por meio dela, se constitui uma nação mais desenvolvida, preocupada com o próximo, com condições de resolver problemáticas sociais e mais atenta e preparada para os desafios impostos com o processo evolutivo da humanidade. Assim sendo, no relatório Delors são apontados desafios e tensões que a educação deve se preocupar nos processos de ensino e aprendizagem. Vejamos tais apontamentos expostos na figura 11.

Figura 11 – Desafios e tensões mencionadas no *Relatório Delors*



Fonte: Autoria própria, 2018.

Conforme observamos na figura 11, os desafios e as tensões descritos no relatório Delors como pontos importantes a serem solucionados pela educação no século XXI são: a) a relação entre o global e o local; b) a visão de universalidade e de singularidade; c) o papel da tradição e da modernidade; d) atendimento a expectativas de longo prazo e curto prazo; e) a competição natural da humanidade em relação à igualdade de oportunidades a todos; f) o desenvolvimento de conhecimento em detrimento da capacidade de aprendizagem humana; g) a relação humana com o espectro espiritual e material.

Tais desafios e tensões trazem para a discussão internacional pontos que necessitam ser solucionados por meio da educação nas suas diferentes instâncias – família, Estado, instituições educativas, entre outras – de modo a impulsionar o crescimento da sociedade (DELORS et al, 2010). Para isso, a visão de educação ao longo da vida também perpassa pela ideia de formação universitária no âmbito da educação superior.

Desta maneira, a universidade, na visão dos membros da Comissão Internacional da UNESCO, traz muitas contribuições para a resolução destas problemáticas e na maior aproximação do ambiente acadêmico com o mercado de trabalho. Isso, pode potencializar uma sociedade mais evoluída e preparada para as

mudanças globais ao longo do século XXI. Com isso, Delors e seus colaboradores apontam que

Por sua vez, a contribuição da universidade terá a ver com a diversificação de sua oferta:

- como espaço da ciência, fonte de conhecimentos, ao instaurar as condições para a pesquisa teórica ou aplicada, ou para a formação dos professores;
- como meio de adquirir – ao conciliar, no nível mais elevado, saber com *savoir faire*⁷⁹ – qualificações profissionais respaldadas em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia;
- como plataforma privilegiada da educação ao longo da vida, ao abrir as portas aos adultos que desejarem retomar seus estudos, ou adaptarem e enriquecerem seus conhecimentos, ou satisfazerem seu gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural;
- como parceiro privilegiado de uma cooperação internacional, ao permitir o intercâmbio de professores e de estudantes, além de facilitar, graças a cátedras com vocação planetária, a divulgação dos melhores conteúdos de ensino. (DELORS et al, 1996, p. 18)

Neste sentido, podemos notar que a educação superior já era entendida em contexto internacional como uma potencializadora da educação ao longo da vida, de modo que contribui, não somente para a formação profissional do sujeito para sua inserção no mercado de trabalho, mas também como um cidadão mais atento e preocupado com as problemáticas envoltas ao seu contexto. Para isso, a qualidade da educação superior é essencial para uma formação integral do sujeito (MOROSINI, 2014). Na mesma proporção, a formação do professor universitário também deve se dar com qualidade e com atenção aos desafios geracionais da sociedade, objetivando uma *práxis* pedagógica mais significativa no âmbito da pedagogia universitária (CUNHA; ZANCHET, 2010).

Nesta lógica, no início dos anos 2000, após uma década de luta em prol de uma educação de qualidade em contexto internacional e da realização da Conferência Mundial da Educação para Todos em Jomtien, realizou-se o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar. O evento aconteceu de 26 a 28 de abril de 2000 na cidade de Dakar – capital do Senegal – e reuniu diversos países e que estavam presentes em Jomtien, tais como França, Estados Unidos, China, entre outros.

Neste evento originou o marco regulatório “*Educação para Todos: o compromisso de Dakar*”, mais conhecido como o *Marco de Ação de Dakar*⁸⁰

⁷⁹ Tradução livre: Saber fazer.

⁸⁰ Para ler o documento na íntegra, acesse:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>.

(UNESCO, 2001). De acordo com o marco regulatório,

O Marco de Ação de Dakar é uma reafirmação da visão estabelecida há uma década atrás na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, Expressa o compromisso coletivo da comunidade internacional em buscar uma estratégia bem fundamentada para garantir que as necessidades básicas de ensino de toda a criança, jovem e adulto sejam satisfeitas dentro de uma geração e mantidas a partir de então. (UNESCO, 2001, p. 14),

Sendo assim, cabe destacar que o Marco de Ação de Dakar (MAD) consiste em uma perspectiva internacional de educação para o futuro, ou seja, significa apontar para os anos seguintes as necessidades a serem supridas em contexto local a partir do internacional por meio da educação. Ademais, o MAD é apresentado como uma ação coletiva. Vejamos:

O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. (UNESCO, 2001, p. 08)

Este compromisso firmado pelo MAD também pressupõe que seja desenvolvida para a população uma educação para todos e de qualidade. Desta forma, no entender deste marco regulatório, “*a qualidade está no cerne da educação* e o que tem lugar nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem é fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos.” (UNESCO, 2001, p. 20, grifo nosso). Por isso, entende-se que “*educação de qualidade* é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida.” (UNESCO, 2001, p. 20, grifo nosso).

Deste modo, foram projetadas, para serem cumpridas até o ano de 2015, seis metas internacionais para a educação, conforme apresentadas no quadro 4.

Quadro 4 – Metas internacionais propostas no Marco de Ação de Dakar

MARCO DE AÇÃO DE DAKAR	
Metas	Descrição
Meta 1	Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas,
Meta 2	Garantir que, em 2015, todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la.
Meta 3	Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.
Meta 4	Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.
Meta 5	Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la.
Meta 6	Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

Fonte: Autoria própria, 2018.

De acordo com o quadro 4, percebemos que as metas estão voltadas para as metas estão mais direcionadas para a educação básica, principalmente no que tange ao acesso, qualidade, igualdade de gêneros e redução do analfabetismo, entre outras preocupações. Foi proposto um período de quinze anos para o atingimento de tais metas e, assim, promover uma análise acerca de tais metas e estratégias, de modo a avaliar os rumos para os anos posteriores. Com isto, no âmbito do MAD foram elaboradas doze estratégias que intentaram contemplar as metas estabelecidas para o ambiente educacional.

Apresentamos as doze estratégias do MAD no quadro 5.

Quadro 5 – Estratégias internacionais propostas no Marco de Ação de Dakar

MARCO DE AÇÃO DE DAKAR	
Estratégias	Descrição
Estratégia 1	Mobilizar forte comprometimento político nacional e internacional com a Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e aumentar significativamente o investimento em educação fundamental.
Estratégia 2	Promover políticas da EPT dentro de um quadro setorial sustentável e bem integrado, vinculado de maneira clara à eliminação da pobreza e estratégias de desenvolvimento.
Estratégia 3	Garantir o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento das estratégias para o desenvolvimento educacional.
Estratégia 4	Desenvolver sistemas de direção e administração educacional sensíveis, participativos e controláveis.
Estratégia 5	Atender às necessidades dos sistemas educacionais afetados por conflitos, catástrofes naturais e instabilidade, e conduzir programas educacionais de modo a promover a compreensão mútua, a paz e a tolerância, e que ajudem a evitar a violência e o conflito.
Estratégia 6	Implementar estratégias integradas para a igualdade entre os gêneros na educação que reconheçam a necessidade de mudanças nas atitudes, valores e práticas.
Estratégia 7	Implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia do HIV ⁸¹ /AIDS ⁸² .
Estratégia 8	Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente financiados que levem à excelência na aprendizagem, com níveis claramente definidos de desempenho para todos.
Estratégia 9	Elevar o status, o moral e o profissionalismo dos professores.
Estratégia 10	Utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação para ajudar a atingir os objetivos da EPT.
Estratégia 11	Monitorar sistematicamente o progresso na direção dos objetivos da EPT e as estratégias nos níveis regional, nacional e internacional.
Estratégia 12	Apoiar-se em mecanismos existentes para acelerar o avanço na política de Educação para Todos.

Fonte: Autoria própria, 2018.

Conforme as doze estratégias internacionais voltadas para a efetividade das metas do MAD, ações como monitoramento sistemático dos objetivos da EPT, bem como criação de ambientes educacionais equitativos, elevação do profissionalismo docente e da qualidade educativa, foram propostas para tais (UNESCO, 2001). Cabe destacar que estas estratégias impulsionaram modificações em cenário nacional para o aprimoramento da educação brasileira, como por exemplo, o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação, decênio 2001-2010 (BRASIL, 2001); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007), entre outros. Porém, estes marcos regulatórios não constituirão parte de nossa discussão por opções de foco da pesquisa, por estarem mais centralizados na educação básica e, no caso do PNE, já

⁸¹ Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH).

⁸² Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA).

ter um documento mais atual.

Já o MAD, mesmo focalizando a educação básica, entendemos que como marco regulatório internacional ele acaba impulsionando diretamente a discussão sobre a educação superior, visto que aponta a perspectiva da educação ao longo da vida, embasando novos dispositivos legais no cenário nacional.

Nesta direção, Menegat (2016) em sua tese de doutorado, ao abordar a educação lassalista como uma educação de vanguarda, perfaz um caminho analítico-metodológico pelos marcos regulatórios nacionais e internacionais, incluindo o Marco de Ação de Dakar. Por conseguinte, o autor, ao realizar uma análise documental, identificou cinco eixos temáticos que caracterizaram o MAD, conforme apresentamos no quadro 6.

Quadro 6 – Eixos temáticos presentes no Marco de Ação de Dakar

Eixos temáticos	
1	Cuidado e educação da criança pequena, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade social.
2	Acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade a todas as crianças, especialmente àquelas em situação de vulnerabilidade social, às pertencentes a minorias étnicas e às meninas.
3	Acesso equitativo de jovens e adultos à educação básica e continuada, assegurando suas necessidades de aprendizagem.
4	Eliminação de disparidades e igualdade de gênero na educação primária e secundária.
5	Melhoria da qualidade da educação, garantindo resultados reconhecidos e mensuráveis.

Fonte: Menegat, 2016, p. 127.

Neste sentido, constatamos que os eixos temáticos identificados por Menegat (2016) sobre o Marco de Ação de Dakar, corresponderam em sua maioria à educação básica voltada para a criança, e para as que estão em situação de vulnerabilidade social. Contudo, dois eixos temáticos apontaram para a educação ao longo da vida, sendo o terceiro e o quinto, que dão indicativos para a qualidade da educação e para a formação continuada de jovens e adultos, na qual podemos inferir que, também, poderia ser referida à educação superior.

Deste modo, pensar este marco regulatório no ano 2000 – início do século XXI – como um propulsor para a melhoria da qualidade educacional em âmbito internacional, pautado na EPT de Jomtien, nos remete a analisar as ações realizadas

pelo Brasil após o MAD. Se analisarmos as políticas públicas governamentais implementadas, podemos associar múltiplas delas em relação aos marcos internacionais, tais como o PNE – decênio 2001-2010 -, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o SINAES, o FIES, o PROUNI, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, entre outros. Nos parece, também, termos a possibilidade de inferirmos que elas contemplaram a educação formal como um todo – a básica e a superior.

Muitas destas políticas públicas, tornaram-se marcos regulatórios e dispositivos legais para a educação nacional. Podemos dizer ainda, que muitas voltaram-se para a educação básica, como identificadas por Menegat (2016), mas também, a partir da Lei do SINAES em 2004, a educação superior ganhou força no que se referiu ao cenário nacional no âmbito do acesso, expansão e aumento do número de IES. A partir deste dispositivo legal, pode-se avaliar melhor a educação superior, interna e externamente, bem como estabelecer estratégias para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem nas instituições universitárias, de modo que melhorasse a qualidade educacional (BRASIL, 2004).

Outro marco regulatório que foi importante para a educação brasileira foram as “*Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários*”⁸³. Este documento foi originado a partir de uma reunião internacional acontecida no ano de 2008 em El Salvador, por países ibero-americanos que compunham Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) para a Educação, a Ciência e a Cultura. Neste encontro, em 19 de maio de 2008, ocorreu a XVIII Conferência Ibero-americana de Educação.

Os países participantes foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela, Portugal e Espanha. Todas estas nações (do continente americano) completam, até 2021, seu bicentenário de independência. Neste sentido, as metas educativas 2021, serviram para o estabelecimento de metas internacionais para tais países atingi-las até o final do referido ano. De acordo com a apresentação do marco regulatório,

⁸³ Para a leitura do documento na íntegra, acesse:
<file:///C:/Users/quill/AppData/Local/Temp/metas2021_portugues.pdf>

O projeto surge quando se celebra os 200 anos da vinda da Corte portuguesa ao Brasil e quando vários países ibero-americanos se preparam para celebrar o bicentenário de sua independência. Formula-se com o horizonte de outro ano, 2021, no qual outros tantos países viverão uma comemoração similar. Parece, assim, que é o momento oportuno, com o bicentenário das independências, para apresentar um projeto coletivo que contribua com os anseios de liberdade que ocorreram na Ibero - América há duzentos anos. Um projeto que articulado em torno da educação contribua com o desenvolvimento econômico e social da região e à formação de uma geração de cidadãos cultos, e assim livres, nas sociedades democráticas e igualitárias. (OEI, 2008, p. 03)

Tais metas contemplaram todos os níveis educativos buscando, como objetivo central, melhorar a qualidade da educação em cada nação. Para isso, foram propostas onze metas gerais para serem cumpridas até 2021. Vejamos:

Quadro 7 – Metas internacionais propostas nas Metas Educativas 2021

METAS EDUCATIVAS 2021	
Metas	Descrição
Meta 1	Comprometer a sociedade com a educação
Meta 2	Educar na diversidade
Meta 3	Ampliar a educação infantil
Meta 4	Universalizar a educação básica e melhorar a sua qualidade
Meta 5	Assegurar que todos os alunos alcancem as competências básicas
Meta 6	Melhorar o acesso dos jovens ao ensino pós-obrigatório
Meta 7	Conectar educação e emprego
Meta 8	Educar ao longo de toda a vida
Meta 9	Cuidar do desenvolvimento profissional dos docentes
Meta 10	Contribuir para a configuração do espaço ibero-americano do conhecimento e para a pesquisa científica
Meta 11	Conseguir mais recursos para a educação e investir melhor

Fonte: Autoria própria, 2018.

De acordo com o quadro 7, percebemos que as metas estão relacionadas ao processo qualitativo da educação no espectro da sua oferta ao longo da vida, da universalização da educação básica, bem como maior ênfase na pesquisa científica, e conexão entre educação e mercado de trabalho. Outros pontos também foram aferidos no documento, como por exemplo, a formação continuada dos professores, o ensino e aprendizagem por meio da diversidade, financiamento e investimento na educação, entre outros.

No entanto, nosso foco para embasar nossa tese consistiu na educação superior e o que pudesse se relacionar com ela. Deste modo, focalizamos nossos esforços analítico-discursivos nesta etapa do capítulo nas metas gerais 6 e 10, por entendermos tratar, de alguma forma, com a educação superior.

Assim sendo, no documento as metas gerais são apresentadas, mas com suas

respectivas metas específicas, os indicadores analíticos que se referem e, também, aos níveis de êxito que se podem atingir com tais proposições. Por isso, apresentamos no quadro 8 o desdobramento da meta geral 6 presente nas metas educativas 2021 publicadas pela OEI em 2008.

Quadro 8 – Desdobramento da Meta Geral 6 das Metas Educativas 2021

Meta Geral	Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
Melhorar o acesso dos jovens ao ensino pós-obrigatório	Aumentar o número de jovens que concluem o ensino médio	Percentual de alunos que concluem o ensino médio	Situar as taxas de conclusão do ensino médio entre 40% e 70% em 2015 e 90% em 2021.
	Aumentar o acesso ao Ensino Técnico-Profissionalizantes (ETP) e à universidade.	Percentual de alunos de minorias étnicas, populações nativas e afrodescendentes que realizam estudos ETP e universitários.	Aumento anual de 2% dos alunos de minorias étnicas, populações nativas e afrodescendentes que têm acesso a ETP e de 1% dos que ingressam na universidade.

Fonte: Autoria própria, 2018.

Conforme apresentado no quadro 8, a meta geral 6 que tem por objetivo melhorar o acesso do jovem ao ensino pós-obrigatório, são apontados como estas possibilidades o ensino médio e a educação profissional. Cabe ressaltar, também no Brasil em 2008, a educação obrigatória consistia apenas ao ensino fundamental – dos 4 aos 14 anos – (BRASIL, 1996). Somente em 2013 que o ensino médio, juntamente com a educação infantil, passou a ser uma etapa obrigatória, tendo a formação dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2013).

Assim, uma prospecção internacional era que muitos dos concluintes do ensino fundamental pudessem prosseguir seus estudos em nível médio, para então, ter a possibilidade de acesso à educação superior.

Partindo-se destes pressupostos, de acordo com o último Censo Escolar da Educação Básica⁸⁴ (CEEB⁸⁵), tem-se que esta etapa formativa obrigatória do cidadão brasileiro compreendeu a um total de mais 48,8 milhões de matrículas nas mais de

⁸⁴ É realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o levantamento acerca da modalidade de ensino, quantidade de matrículas, acesso, permanência, evasão, tipo de escola, rede e unidade federativa, entre outras. Serve como importante indicador do Ministério da Educação (MEC) para tomada de decisões e medidas estratégicas para a busca pela melhoria da qualidade da educação nacional.

⁸⁵ Para a leitura do documento na íntegra, acesse: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

186 mil escolas de educação básica no país (INEP, 2016). Podemos observar estes dados de modo mais detalhado na tabela 5.

Tabela 5 – Quadro geral de matrículas da educação básica em 2016

Região Geográfica	Total	Dependência Administrativa				Localização	
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Urbana	Rural
Brasil	48.817.479	392.565	16.595.631	22.846.182	8.983.101	43.236.458	5.581.021
Norte	5.030.223	40.702	1.819.797	2.700.087	469.637	3.858.248	1.171.975
Nordeste	14.325.245	115.315	3.456.604	8.256.825	2.496.501	11.264.033	3.061.212
Sudeste	19.350.189	132.210	7.160.405	7.841.064	4.216.510	18.654.372	695.817
Sul	6.468.176	69.012	2.556.387	2.722.869	1.119.908	6.062.849	405.327
Centro-Oeste	3.643.646	35.326	1.602.438	1.325.337	680.545	3.396.956	246.690

Fonte: MEC/Inep

Região Geográfica	Creche	Pré-escola	Regular					
			Ensino Fundamental			Ensino Médio		
			Total	Anos iniciais	Anos finais	Total	Integrado à educação profissional	Normal/magistério
Brasil	3.233.739	5.034.353	27.588.905	15.346.008	12.242.897	8.131.988	428.974	102.797
Norte	138.442	495.091	3.102.252	1.808.030	1.294.222	792.775	27.174	994
Nordeste	705.351	1.490.877	8.307.366	4.625.474	3.681.892	2.245.314	180.114	13.454
Sudeste	1.623.981	2.038.650	10.442.411	5.776.005	4.666.406	3.441.254	132.228	53.118
Sul	552.093	637.673	3.599.956	1.960.868	1.639.088	1.050.378	67.487	33.115
Centro-Oeste	213.872	372.062	2.136.920	1.175.631	961.289	602.267	21.971	2.116

Fonte: MEC/Inep

Região Geográfica	Total	Educação de Jovens e Adultos				Educação Especial		Educação Profissional concomitante ou subsequente	Curso FIC concomitante ¹
		Ensino Fundamental		Ensino Médio		Exclusiva de educação especial	Alunos incluídos		
		Total	Integrada à educação profissional	Total	Integrada à educação profissional				
Brasil	3.422.127	2.045.790	61.256	1.376.337	34.496	174.886	796.486	1.301.211	20.878
Norte	414.379	273.328	6.996	141.051	3.328	7.847	76.662	81.764	3.264
Nordeste	1.325.678	951.099	44.463	374.579	23.883	14.016	232.444	272.970	1.320
Sudeste	1.097.925	517.223	5.446	580.702	2.839	82.688	282.733	644.552	7.007
Sul	357.081	188.743	1.951	168.338	1.701	54.943	136.082	210.059	8.267
Centro-Oeste	227.064	115.397	2.400	111.667	2.745	15.392	68.565	91.866	1.020

Fonte: INEP, 2016.

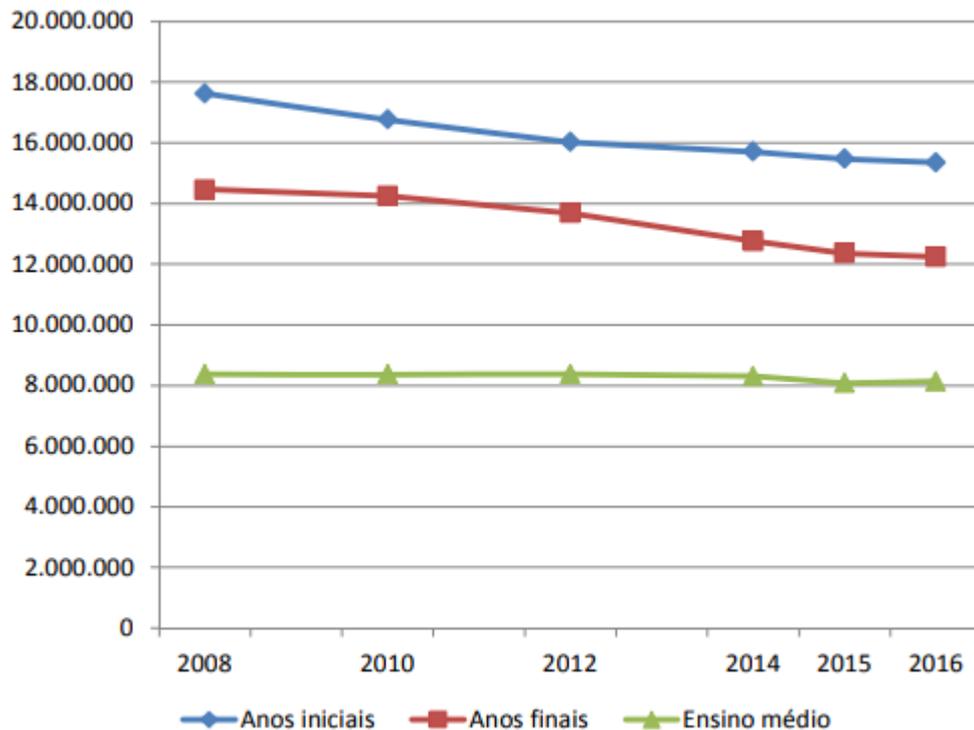
Conforme podemos observar na tabela 5, das 48.814.479 matrículas na educação básica brasileira, 39.834.378 corresponderam a matrículas na rede pública de ensino e 8.983.101 à rede privada. Desta forma, percebemos que, em questão percentual, a educação pública nacional representou um total de 81,60% e a rede privada, 18,40%. Em relação à localização, notamos que do total de matrículas, 43.236.458 referem-se à parte urbana do país, ou seja, 88,57%. Já a parte rural contou com um total de 5.581.021 matrículas, ou seja, 11,43%.

Neste sentido, percebemos que na educação básica, as instituições educativas públicas possuem um número maior que a da esfera privada, tendo-se, também, uma maior população estudantil em esfera nacional. Cabe ressaltar que esta realidade se inverte no contexto da educação superior⁸⁶, visto que a quantidade de instituições universitárias privadas é superior das instituições públicas.

⁸⁶ Este assunto será abordado no capítulo 4.

Dando sequência, apresentamos gráfico 2 que mostra a quantidade de matrículas por etapa de ensino – lembrando que no CEEB de 2016 o ensino médio já era uma etapa obrigatória.

Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais, ensino médio) – Brasil 2008-2016



Fonte: INEP, 2016.

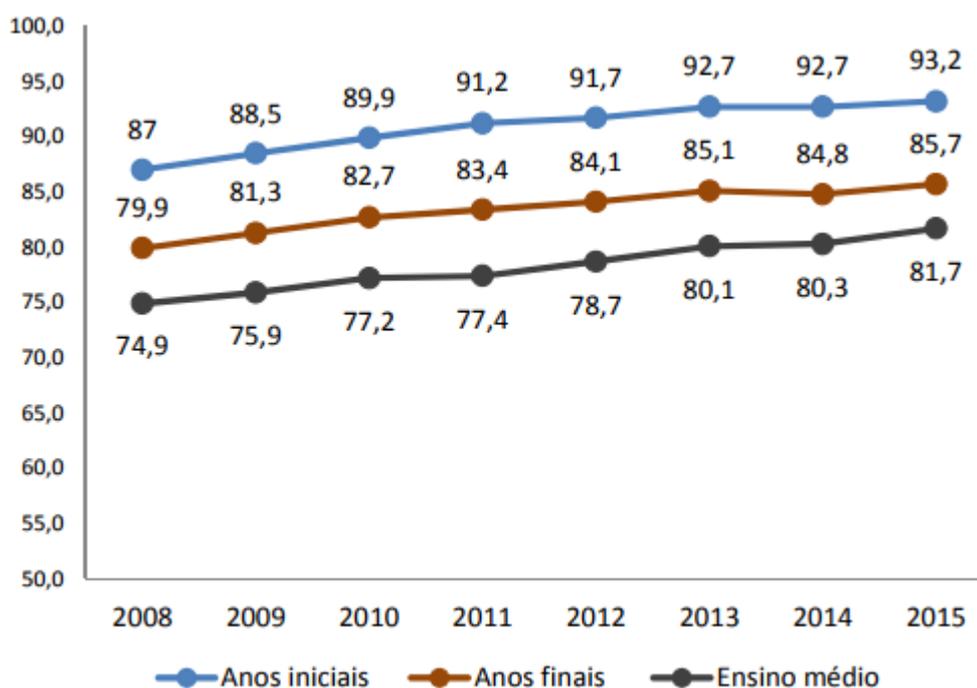
De acordo com o gráfico 2, notamos que ao longo espaço temporal das matrículas apresentadas, de 2008 a 2016, os números dos acessos aos ensinos fundamental e médio têm característica de decrescimento, ou seja, houve um menor ingresso de crianças e adolescentes. Tais fatores podem indicar múltiplas interpretações, tais como: a) Quais motivos que levaram os alunos a não ingressarem na escola?; b) a população nacional com idade escolar reduziu nos últimos anos?; c) entre outros.

Entretanto, se observarmos a linha que se refere ao ensino médio, podemos perceber que a esta permanece com pequenas oscilações ao longo tempo. Talvez, uma das possibilidades seja que, no período analisado, mais crianças tenham tido oportunidade de acessar o ensino médio, ou também, houve uma maior retenção, ou seja, mesmo se tendo os aprovados ao final do ano, com os que reprovaram, mais as

novas matrículas, pode-se manter quase que estável o número de alunos nesta etapa educativa. Lembrando que são possíveis interpretações a partir dos resultados apresentados no gráfico 2.

Neste sentido, ao mencionarmos aprovação, apresentamos o gráfico 3 que contém a evolução das taxas de ensino no país por etapa de ensino no período de 2008 a 2015.

Gráfico 3 – Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino – Brasil 2008-2015



Fonte: INEP, 2016.

Em relação às taxas de aprovação, como observado no gráfico 3, ao contrário do gráfico anterior, percebemos um crescimento no que tange à conclusão das referidas etapas. Neste sentido, se pararmos para intentar compreender estes respectivos cenários, podemos atribuir a fatores diversos, tais como maior flexibilidade na ordem de questão organizacional e curricular das instituições básicas, mudanças na legislação sobre o que se refere à aprovação automática nos três primeiros anos do ensino fundamental, bem como a obrigatoriedade do ensino médio, influência de marcos regulatórios internacionais e nacionais, entre outros.

No âmbito da flexibilização da organicidade e do currículo da educação básica,

podemos nos referir ao processo de autonomia que as instituições educativas possuem para realizar o processo formativo de seus educandos, baseado em uma gestão escolar democrática, libertadora e laica (BRASIL, 2017). Assim sendo, projetar um percurso educacional para a educação básica na atualidade visando uma educação de qualidade, pressupõe que ao longo desta caminhada, os estudantes possam experimentar atividades que potencializem distintas disciplinas que o possam preparar para o futuro enquanto cidadãos e para os estudos posteriores no âmbito da educação superior (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

No que consiste à obrigatoriedade do ensino médio, poder prosseguir seus estudos nesta etapa pode potencializar o sucesso dos estudantes para a construção de um futuro melhor, visto que o Brasil ainda é um país em desenvolvimento e de terceiro mundo. Cursar o ensino médio nas instituições educativas brasileiras já deixou de ser um privilégio para poucos, mas ainda há muito o que se fazer. É dizer, que ainda consideramos esta etapa sendo um limbo no campo educativo, visto que nas duas últimas décadas, muitas reformas foram desenvolvidas – seja em cenário federal, seja em cenário estadual.

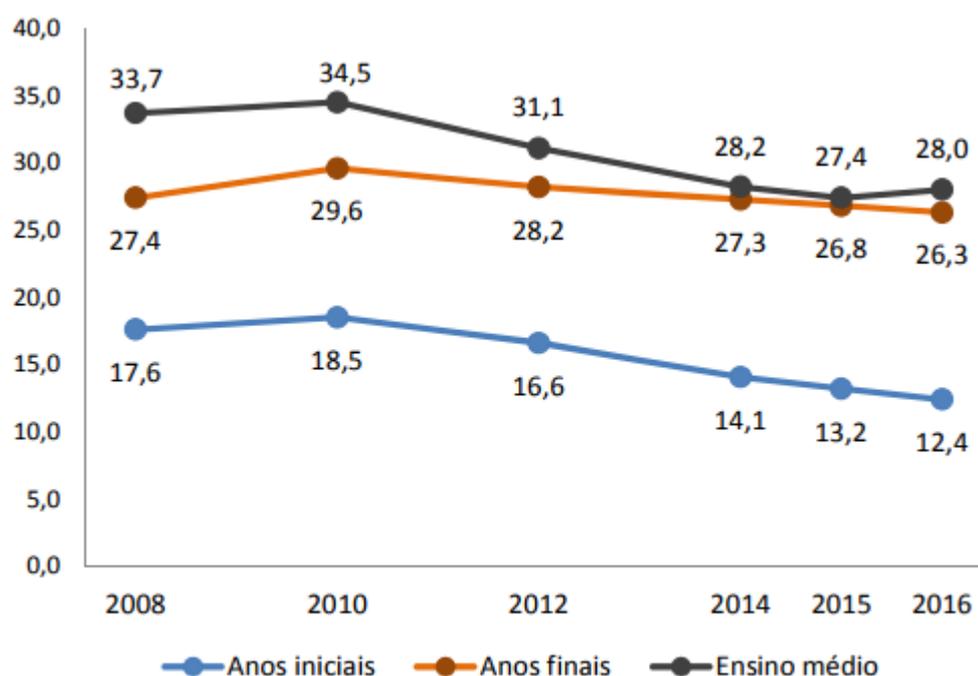
Um das realidades nacionais e que contribuem para a redução da permanência no ensino médio e, por extensão, a conclusão desta etapa, é o retrato nacional que, muitas vezes, impulsiona os jovens a terem que buscar mais cedo oportunidades no mercado de trabalho. Esse fator influencia muito no sucesso estudantil, pois, se não seguem para o período noturno, e se estes jovens tiverem que optar entre o trabalho e a escola, grande parte preferirá seguir trabalhando e deixarão os estudos, pois, para muitos, o trabalho é o que promove o sustento próprio e familiar (SOUSA; OLIVEIRA, 2008). Neste sentido, ao pensarmos na educação superior como uma aspiração educacional, tal contexto pode distanciar uma parcela da população para atingir tal objetivo em tempo ideal – muito ingressam anos após, refletindo, assim, no processo de ensino e aprendizagem, quando assim o conseguem fazer.

Além disso, outra realidade que está presente no ensino médio é a formação em período noturno. Este cenário é, muitas vezes, um divisor de águas para o sucesso, permanência e conclusão desta etapa, visto que, por grande parte dos alunos noturnos, não são estudantes que trabalham e sim trabalhadores que estudam (SOUSA; OLIVEIRA, 2008). Isso contribui para termos um perfil diferenciado no público do ensino médio que segue nesta etapa. Também, nos cabe mencionar, que em algumas instituições educativas, a qualidade do ensino é mais fraca.

É dizer, que escolas adaptam currículos, reduzem atividades, realizam menos projetos, entre outros, se compararmos esta realidade com o período diurno. Desta forma, a autonomia do estudante para potencializar a sua formação em busca da construção de um conhecimento mais sólido acaba sendo uma necessidade importante para que possa ter um êxito maior.

Entretanto, após termos um olhar para os resultados que são apresentados no gráfico 3, pensar na aprovação nos últimos anos, é considerarmos que situações positivas foram importantes para a construção de tais indicadores. Dentre eles, a “pressão” dos marcos regulatórios internacionais que potencializam o desenvolvimento de marcos regulatórios nacionais para o sucesso da educação básica brasileira, que, impacta diretamente na educação superior. Porém mencionaremos tal discussão mais adiante. Deste modo, apresentamos o gráfico 4 que segue, abordando sobre o aspecto de distorção idade-série.

Gráfico 4 – Evolução das taxas de distorção idade-série por etapa de ensino – Brasil 2008-2015



Fonte: INEP, 2016.

No que se refere à distorção idade-série, nos parece indicar as nuances e diferenças que temos por etapa educativa. É dizer, que ainda há uma porcentagem

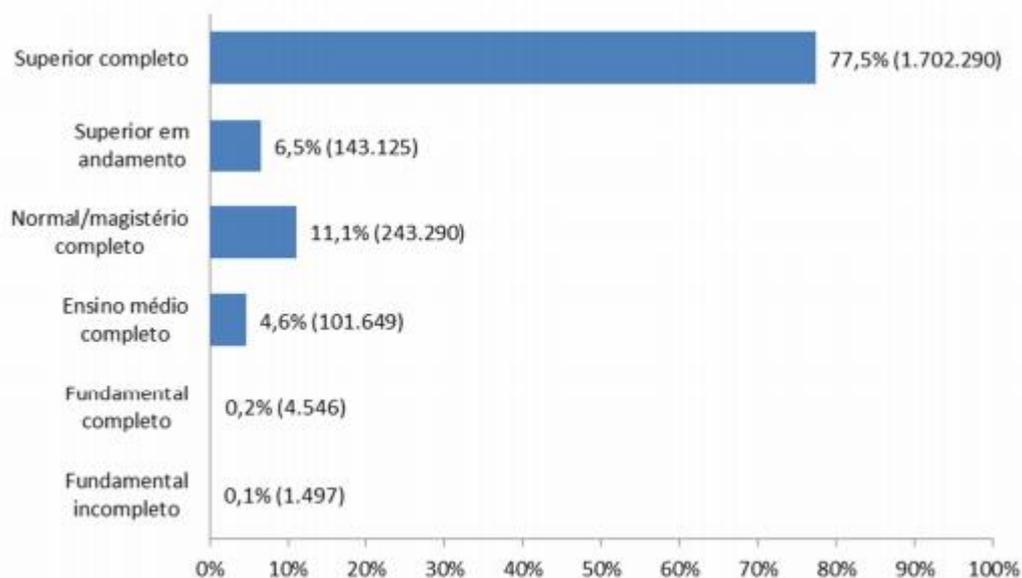
alta de estudantes – meninos e meninas – que estão fora da idade adequada para cursar a série/ano do ensino fundamental e médio. Porém, é possível observar que esta é uma tendência que veio caindo nos últimos anos e, que, talvez, a pressão exercida pelos marcos regulatórios internacionais e nacionais contribuíram para melhorias em tais resultados.

Ao pensarmos em crianças e adolescentes fora do período escolar adequado, podemos projetar algumas implicações que esta realidade pode ocasionar na vida dessas pessoas, tais como, não conclusão da educação básica, dificuldade de acesso à educação superior, empregos com baixa remuneração em virtude da pequena escolaridade, inserção precoce no mercado de trabalho, entre outras (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Deste modo, perceber um decréscimo neste item, nos parece uma melhoria e um avanço no âmbito da qualidade da educação básica, bem como no aumento de oportunidades de avanços escolares na idade certa⁸⁷.

Outrossim, também é importante pensarmos nos formadores desses jovens, visto que os professores, em sua maioria, passaram pelas instituições universitárias para exercerem a profissão docente na educação básica e, de certo modo, sofreram influência de uma pedagogia universitária por parte de seus professores (GATTI, 2014; CUNHA, 2014b). Por isso, apresentamos o gráfico 5 que contém os resultados obtidos acerca da formação docente para a educação básica no ano de 2016 no cenário brasileiro.

⁸⁷ Este não é o foco da tese, mas podemos citar o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a legislação da não-retenção escolar nos três primeiros anos do ensino fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como possibilidade de recuperação de tempo para distorção idade-série, entre outros.

Gráfico 5 – Distribuição de docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil 2016



Fonte: INEP, 2016.

Analisando o gráfico 5, notamos que ainda há uma pequena parcela de professores que atuam na educação básica que não possuem o ensino superior completo, conforme prevê a legislação brasileira⁸⁸ (BRASIL, 1996). Todavia, resgatando a história nacional acerca da formação de professores, percebemos que houve avanços no processo de profissionalização docente, uma vez que mais de 75% dos professores possuem formação completa em nível superior – graduação, no caso. Isto, parece potencializar o processo de ensino e aprendizagem, *práxis* pedagógica e metodologias mais adequadas para as tendências locais e globais, visto que os professores mais especializados, possuem, geralmente, melhor domínio da gestão da classe e gestão da matéria (GAUTHIER et al, 2006).

No que concerne à educação profissional e universitária, no cabe mencionar que estas etapas são importantes para o desenvolvimento econômico-social de um país, de modo a profissionalizar a população para os serviços de cunho tático, estratégico, operacional, científico e tecnológico. Ressaltamos que políticas educacionais para estas etapas educativas foram impulsionadas a partir do governo

⁸⁸ Ressaltamos que no final do ano de 2017 foi sancionado que também poderiam atuar na educação básica profissionais com notório saber, ou seja, profissionais sem formação pedagógica específica para o magistério na educação básica, mas com conhecimento reconhecido pela instituição promotora da educação – Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), por exemplo.

do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), seguido pelo governo de Dilma Rousseff (2011-2016⁸⁹), com programas tais como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC⁹⁰), Sistema de Seleção Unificada (SISU), entre outros.

Podemos dizer que nestes três mandatos presidenciais a educação brasileira teve um significativo avanço no processo de escolarização, acesso à ETP e educação superior, além dos esforços para a universalização da educação básica. Porém, mesmo que esta seja uma realidade recente, o Brasil ainda não conseguiu universalizar toda a educação básica, pois há uma grande lacuna de perda de alunos ao longo de cada etapa.

O sistema educacional brasileiro ainda, mesmo que em menor proporção, continua sendo excludente e seletivo à população, deixando as etapas educacionais mais elevadas – ETP e educação superior - para as pessoas que têm condições de financiar seus estudos e/ou das que foram contempladas por políticas públicas e de ações afirmativas para estas etapas. Hoje, um dos maiores problemas da educação superior, com o processo de massificação, expansão, ampliação do acesso, é se ter uma permanência nesta etapa e conclusão (ZABALZA, 2004). Podemos dizer que muitos conseguem acessar as escolas técnicas e instituições universitárias, mas que poucos ainda conseguem concluir tais cursos.

Nesta direção, de acordo com as Metas Educativas 2021, o desdobramento da meta geral 10, nos indica maior ênfase e esforços dos países ibero-americanos para o desenvolvimento da pesquisa científica. Por isso, apresentamos o quadro 9 com tais descrições mais específicas.

⁸⁹ O segundo mandato da presidenta Dilma iria até 31 de dezembro de 2018, mas foi encerrado em 31 de agosto de 2016, após sofrer o processo de impeachment, tendo como presidente interino, Michel Miguel Elias Temer Lulia – Michel Temer.

⁹⁰ O PRONATEC é um programa nacional que amplia a oferta de cursos técnicos à população brasileira por meio de vagas, investimentos e financiamentos. Foi criado a partir da Lei 12.513/2011. Documento disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>.

Quadro 9 – Desdobramento da Meta Geral 10 das Metas Educativas 2021

Meta Geral	Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
Contribuir para a configuração do espaço ibero-americano do conhecimento e para a pesquisa científica	Apoiar a criação de redes universitárias para a oferta de pós-graduações, a mobilidade de estudantes e pesquisadores e a colaboração de pesquisadores ibero-americanos, que trabalham fora da região.	Percentual de bolsas de intercâmbio dos estudantes e pesquisadores entre os países ibero-americanos.	Conseguir em 2015 que as bolsas de intercâmbio de estudantes e pesquisadores em toda a região beneficiem 8.000 alunos e em 2021 a 20.000 alunos
	Reforçar a pesquisa científica e tecnológica e a inovação na região	Percentual de pesquisadores em período integral.	Conseguir para o ano de 2015 que o número de pesquisadores em igualdade de período integral, esteja situado entre 0,5% e 3,5% da população economicamente ativa e que em 2021 alcance entre 0,7 a 3,8%.
		Percentual de investimento em Inovação e Desenvolvimento (I+D) na região em relação ao Produto Interno Bruto (PIB)	Conseguir que em 2015 o percentual de investimento do PIB em I+D esteja entre 0,3% e 1,4% do PIB (média da região em 0,93%) e que em 2021, alcance entre 0,4% a 1,6% (média da região em 1,05%).

Fonte: Autoria própria, 2018.

Com base no quadro 9 e como decorrência de ação das Metas Educativas 2021 no contexto brasileiro, apresentamos o *Plano Nacional de Educação (PNE⁹¹)*, decênio 2014-2024, como um marco regulatório nacional que, ao nosso ver, foi influenciado pelos internacionais, incluindo as metas educativas. Entretanto, no que tange à discussão acerca dos marcos regulatórios nacionais, muitos seriam os pontos a abordar. Porém, optamos em discutir o *PNE (2014-2024)*, com ênfase nas metas que se relacionam com a educação superior inter-relacionadas com as metas educativas 2021, visto que nossa temática se refere à pedagogia universitária.

Por isso, ao falarmos de planejamento da educação – ao longo do tempo -, mencionamos o último Plano Nacional de Educação (PNE⁹²) que está vigente no país.

⁹¹ Para a leitura do documento na íntegra, acesse: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>.

⁹² Abordaremos somente o último documento publicado, pois entendemos que é a visão mais atual acerca do processo educacional no país.

Este PNE corresponde ao decênio 2014-2014 e, nele, constam 20 metas para a educação nacional até o final do seu período. Destacamos que o PNE consiste como um dispositivo legal nacional, pois foi publicado em forma de Lei sob número 13.005 em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Quadro 10 – Quadro síntese das metas presentes no PNE (2014-2024)

Metas de 1 a 4 → foco na universalização do acesso à educação. (ed. infantil, fundamental e médio, deficientes, superdotação...).
Metas 5 a 7 → foco na qualidade da educação básica. (alfabetização, educação de tempo integral, metas do IDEB).
Metas 8 a 11 → foco na permanência e equiparação de atendimento (educação básica e técnico-profissional).
Metas 12 a 14 → foco no ensino superior (matrículas, stricto sensu, qualidade na educação superior...).
Metas 15 a 18 → foco na valorização do profissional da educação (plano de carreira, salários, educação continuada...).
Metas 19 e 20 → Gestão e investimento (gestão democrática, ampliação dos investimentos).

Fonte: Mira, 2017, p. 64.

De acordo com o quadro 10, percebemos que conforme a organização de Mira (2017), o PNE foi dividido em seis eixos temáticos que abarcam o planejamento para a educação nacional, sendo eles: universalização do acesso à educação, qualidade da educação básica, permanência e equidade, metas ligadas à educação superior, formação e valorização docente, gestão e investimento da educação nacional.

Cada conjunto destas metas consistem em ações a serem desenvolvidas nos diferentes níveis e organizações administrativas, o que intenta repercutir no processo de qualidade da educação e melhoria dos indicadores ao longo de uma década. Ademais, pensar a educação como uma área complexa e que requer múltiplos setores envolvidos em suas ações, pressupõe uma gestão intensa e que possa permear a todos os setores e agentes educativos (ZABALZA, 2004).

Deste modo, discutir tal documento de modo aprofundado é importante para o avanço na pesquisa sobre sua efetividade no cenário nacional, porém não é o foco desta tese. Logo, ao tratarmos do PNE, mencionamos aqui apenas as metas 12, 13 e 14 que repercutem para a pedagogia universitária de modo mais direto e consideramos, também, como decorrências das Metas Educativas 2021. Assim, de acordo com o documento, a meta 12 tem por finalidade,

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014)

Conforme exposto na meta 12, percebemos que o foco da educação superior para este quesito refere-se em aumentar o número de matrículas, ou seja, o ingresso maior de estudantes jovens e que possam desenvolver um potencial produtivo após a sua formação universitária. Essa realidade potencializa em nível de sociedade uma maior população economicamente ativa e com possibilidades de gerar conhecimento, capital intelectual e tecnológico para o país, de modo a qualificar as instituições nacionais e estrangeiras.

Se analisarmos a expansão da educação superior⁹³ nos últimos anos, percebemos avanços significativos no que tange ao crescimento de cursos de graduação e pós-graduação – presenciais e a distância -, bem como o aumento de IES privadas, a criação de instituições públicas, entre outros. Este movimento no cenário universitário está possibilitando uma nova reconfiguração na sociedade nacional, pois estamos tendo mais graduados em relação às últimas décadas (MOROSINI, 2013). Entretanto, a evasão, o abandono e não conclusão dos cursos de graduação, acabam sendo um desafio a ser vencido no âmbito da pedagogia universitária, da gestão pedagógica e administrativa das IES.

Neste interim, uma das possibilidades, também, para o aumento da qualidade da educação superior, consiste na ampliação da pós-graduação *stricto sensu*, visto que com maior número de mestres e doutores, teremos, por extensão, maior e melhor produção do conhecimento científico e tecnológico nacional, como prevê a meta 10 das Metas Educativas 2021. Assim, apresentamos a meta 13 do PNE (2014-2024) que aborda esta temática.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2014).

De acordo com Cunha (2014a; 2014b), Leite (1999), Bolzan e Powaczuk (2013), no momento em que ampliamos a formação de professores em nível de pós-

⁹³ Os dados serão apresentados no próximo capítulo.

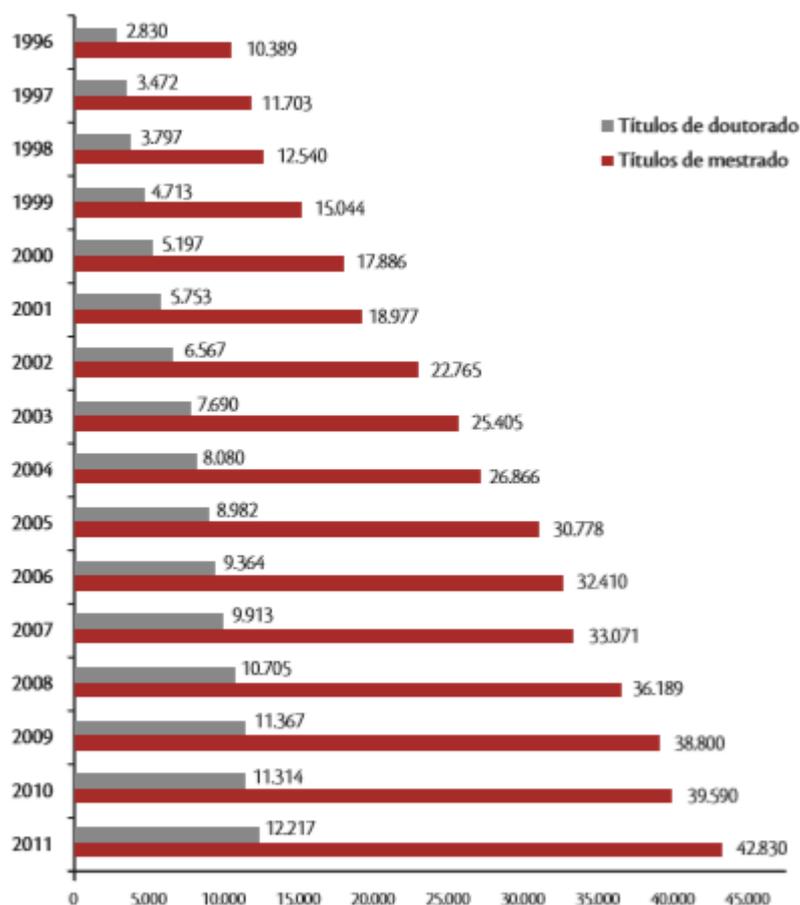
graduação *stricto sensu* – mestrados e doutorados -, aumentamos a qualidade da educação superior, principalmente na docência na graduação, visto que os professores universitários são essenciais para o sucesso das atividades universitárias. Ademais, é notório este movimento, principalmente nas IES privadas, que estão buscando qualificar seu corpo docente, de modo a incentivar a realização de mestrados, doutorados e pós-doutorados, visto que a titulação docente é ponto avaliativo nas avaliações externas sofridas pelas instituições universitárias brasileiras (BRASIL, 2004).

Para isso, também é importante ampliar a oferta nestes cursos, visto que de acordo com a meta 14 do PNE, o objetivo consiste em “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.” (BRASIL, 2014). Neste sentido, de acordo com Viotti (2010, p. 15), a importância dos mestrados e doutorados existe visto que

Apesar de os doutores constituírem uma parcela muito pequena da população total de qualquer país, sua importância é estratégica. Os doutores constituem não só os indivíduos que receberam o mais elevado nível de qualificação educacional possível, como também compõem a parcela dos recursos humanos que foi treinada especificamente para realizar pesquisa e desenvolvimento (P&D).

Neste sentido, de acordo com a análise temporal realizada por Viotti (2010) por meio da coleta dos dados da CAPES sobre a concessão de títulos para novos mestres e doutores no país, o autor percebeu que o país está avançando neste quesito. Observemos o gráfico 6 com a compilação destes resultados.

Gráfico 6 – Número de títulos de mestrado e doutorado concedidos no Brasil no período de 1996-2011



Fonte: Viotti, 2010, p. 18.

Como podemos perceber, os resultados de Viotti (2010) apontam para um grande crescimento no período analisado. Se entendermos que 1996 foi a promulgação da LDBEN, percebemos que a pós-graduação teve uma atenção bem maior por parte do governo federal ao longo do tempo. Se seguirmos nesta lógica, nos parece que até 2024 a meta 14 conseguirá ser atingida.

Todavia, nos cabe ressaltar que em 2016 – já no governo Michel Temer – foi criada uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) sob número 241 que propunha um Novo Regime Fiscal (NRF) no país, que tinha por objetivo congelar os gastos públicos para os próximos 20 anos, criando um teto máximo de gastos, de modo a superar a crise econômica vivida no país. Esta PEC foi aprovada pela Câmara dos Deputados (CD) e pelo Senado Federal (SF), transformando-se em um Emenda

Constitucional (EC⁹⁴) número 95 de 2016. Ressalta-se que no final do décimo, o teto máximo de gastos será revisado pelo o governo da época.

Citamos esta medida governamental nesta tese, pois ela também pode repercutir na oferta de pós-graduação *stricto sensu* pública no país, de modo a reduzir investimentos em pesquisa, internacionalização, bolsas integrais e parciais para a realização de mestrado e doutorado, formação docente e, por extensão, impactando na formação de novos mestres e doutores e na pedagogia universitária nas IES brasileiras. Deste modo, esperamos que tal meta possa ser atingida ao final do decênio do PNE, mesmo com possíveis limitações orçamentárias para a realização dos cursos.

Partindo-se de tais perspectivas e dando sequência na discussão acerca dos marcos regulatórios, apresentamos a “*Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*”, mais conhecida como *Declaração de Incheon*⁹⁵. Este marco regulatório é resultante de uma reunião internacional da UNESCO e demais órgãos, como Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. O encontro aconteceu na cidade de Incheon, na Coréia do Sul, em maio de 2015.

Este marco regulatório internacional teve por objetivo reforçar, resgatar e promover melhorias nos objetivos, metas e estratégias dos marcos anteriores, como a EPT, de Jomtien, o Marco de Ação de Dakar, entre outros. De acordo com o texto presente na declaração, ela é

Baseada no legado de Jomtien e Dakar, esta Declaração de Incheon é um compromisso histórico de todos nós com a transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras, para que alcancemos nossa ambiciosa meta até 2030. (UNESCO, 2015, p. 04)

Neste documento, os dirigentes reafirmam o seu compromisso com a educação internacional e a importância da educação ao longo da vida. Vejamos uma passagem descrita na declaração:

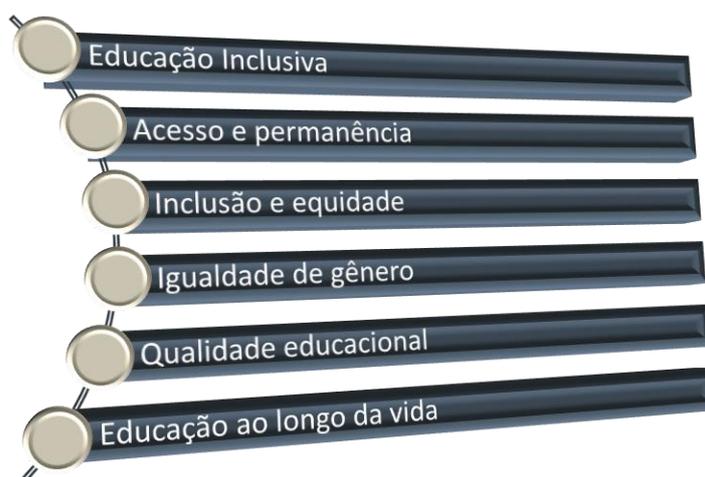
⁹⁴ Para a leitura do documento na íntegra, acesse
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>.

⁹⁵ Para a leitura do documento na íntegra, acesse:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137por.pdf>>

Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (UNESCO, 2015, p. 01)

Assim, ao analisarmos o documento, identificamos seis eixos temáticos que corroboram com a citação mencionada. Desta forma, representamos tais eixos na figura 12.

Figura 12 – Eixos temáticos da Declaração de Incheon



Fonte: Autoria própria, 2018.

De acordo com a figura 12, observamos que a Declaração de Incheon reforça e se compromete com seis eixos temáticos, a saber: educação inclusiva, acesso e permanência, inclusão e equidade, igualdade de gênero, qualidade educacional e educação ao longo da vida. Tais eixos abordam não somente a educação básica, mas contemplam também a educação superior.

No que tange à *educação inclusiva*, no mesmo ano em que foi publicada a declaração, no Brasil, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI⁹⁶), sancionada em 06 de julho de 2015 com a Lei nº 13.146 de 2015. Nesta lei,

⁹⁶ Para a leitura do documento na íntegra, acesse <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>.

podemos perceber a relação a Declaração de Incheon, visto que em seu artigo 8 diz que

Art. 8º - É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015).

Nesta passagem, notamos que a educação é um direito fundamental que deve ser dado às pessoas com deficiência. Outro ponto, é que esta lei foi criada logo após a publicação do marco regulatório internacional em tela. Isto nos parece mostrar a consonância do governo brasileiro com as tendências internacionais. No entanto, a legislação foi criada e o dispositivo legal, reconhecido. Porém, uma questão para uma futura investigação é: *“Como está sendo implementada e efetivada a LBI nas instituições educativas brasileiras de educação básica e educação superior?”*.

Em relação ao eixo temático *acesso e permanência*, focalizamos na educação superior políticas de ações afirmativas voltadas para estes tópicos. Dentre elas, podemos citar no âmbito nacional, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) – que concede bolsas de estudos para realização de cursos de graduação em instituições privadas –, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) – que concede vagas em instituições públicas para quem realizou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) –, o sistema de cotas raciais, entre outras. Todas estas políticas proporcionam o acesso à educação superior. Porém, o Brasil ainda tem uma lacuna na permanência nesta etapa educacional (MOROSINI, 2014). Outrossim, no capítulo seguinte, aprofundaremos estas políticas, visto que influenciam no perfil discente para a atuação dos docentes universitários mediante uma pedagogia universitária focalizada para o processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne à *inclusão e equidade*, Morosini (2010) diz que incluir na universidade requer um esforço institucional de modo que o aluno possa se sentir pertencido ao ambiente universitário. Corroborando com esta afirmação, Tinto (2005) diz que a integração social na educação superior possibilita uma melhor aprendizagem para os estudantes, de modo que ele se sente parte daquele

grupo/comunidade acadêmica. Ademais, não significa que todos tenham iguais oportunidades, mas é importante se ter a possibilidade de dar condições para todos os acadêmicos tenham acesso a tais oportunidades.

Sobre a *igualdade de gênero*⁹⁷, ao abordá-la no âmbito da educação, é considerarmos as diferenças que vão muito além do masculino e do feminino, mas nas configurações que se constituem a partir das interações sexuais e que acaba por gerar, novas percepções de identidade da pessoa. Neste sentido, Bueno (2006, p. 96) afirma que

Gênero, em verdade, trata de algo mais subjetivo, como o sentimento de uma identidade sexual, implícito numa ordem objetiva que é a realidade das diferenças entre os corpos. Esta diferença serviu de pretexto para demarcar o lugar desses corpos -, simbólica e concretamente nas relações sociais. Falar em gênero é sempre um conceito relacional, dialético, não sendo possível conceber um sem o outro; portanto a masculinidade atribuída ao homem é um conceito que depende da feminilidade.

Por isso, ao se entender o gênero como algo além do corpo e sim como uma identidade, é importante ser uma das preocupações para a educação ao longo da vida. Além disso, se analisarmos o processo histórico, o viés da igualdade de gênero também vem ao encontro da igualdade de oportunidades e valorização do homem e da mulher, visto que a mulher, geralmente, é menos valorizada e tem menos oportunidades que os homens (MACHADO; OLIVEIRA; WAJNMAN, 2005). Entretanto, nos últimos anos, são as mulheres que possuem mais anos de escolarização no país (VARGAS, 2010; RICOLDI; ARTES, 2016).

Deste modo, reafirmando esta posição acerca das dificuldades da igualdade de gênero, Machado, Oliveira e Wajnman (2005, p. 08) dizem que

No Brasil, a situação não é diferente da do resto do mundo. As mulheres, cada vez mais, se constituem em fora política e produtiva atuante, mas como residem em um país marcado pela desigualdade na distribuição da renda, formam um dos grupos demográficos mais atingidos pelo revés proporcionado por este contexto.

Já em relação à *qualidade educacional*, ao tratarmos da qualidade da educação superior, a pedagogia universitária é essencial para o desenvolvimento de melhores

⁹⁷ Sabemos que sobre esta temática teríamos muito a abordar, como as identidades de gênero, sexualidade, teoria *queer*, entre outros. Porém, este não é o foco desta investigação. Logo, mencionamos para poder situar um pouco o leitor sobre uma das perspectivas e vertentes que os marcos regulatórios apontam como importantes para a educação internacional.

resultados, práticas pedagógicas e, por extensão, um melhor processo de ensino e aprendizagem (LEITE, 1999; CUNHA, 2014; MOROSINI, 2009). Pensar numa educação longínqua e que prepare o profissional para a vida, para o mercado de trabalho e para os desafios que a sociedade do conhecimento impõe, é estar destinado a buscar uma formação com qualidade e que possa atender estes pontos (LEITE, 1999).

Destarte, Morosini (2009, p. 172) reforça a ideia de que “a educação de qualidade tem como características essenciais: apoio ao enfoque fundamentado nos direitos de todos a todos os esforços educativos para seu desenvolvimento pleno.”. Assim, entendendo que a qualidade educacional se constitui como um direito, retomamos a importância do desenvolvimento dos quatro pilares da educação, visto que ele pressupõe a formação integral do sujeito (DELORS et al, 2010). Deste modo, tendo-se uma educação de qualidade, podemos projetá-la de modo contínuo e permanente para a formação ao longo da vida.

Por fim, o eixo que aborda a *educação ao longo da vida*, pressupõe que o processo formativo do sujeito seja integral e contínuo, seja em ambientes formais de educação – escola e instituições universitárias -, seja em ambientes não-formais. Desta forma, com uma educação permanente, se projeta que se possa desenvolver a autonomia do sujeito, deixando ele crítico para resolver os problemas ao longo de sua trajetória (FREIRE, 1996). Por isso, a Declaração de Incheon reforça a ideia para, até 2030, se ter como foco educativo a formação integral ao longo da vida, visto que todo o sujeito aprende independentemente da sua idade.

Em síntese, este capítulo intentou abordar a discussão acerca do direito à educação e da qualidade educacional como pontos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem no nível superior. Apontamos os principais, ao nosso ver, documentos internacionais que impactaram na política educacional brasileira, influenciando, por extensão, na pedagogia universitária.

Estes documentos serviram e servem para nortear uma *práxis* educativa, para se entender de onde estamos nos posicionando, além de mostrar tendências para a educação e que são, de certo modo, refletidas em nosso país e, nós, como educadores, temos que “dar conta” de tais demandas. Com o conhecimento de tais documentos, nos parece possível projetar uma educação de maior qualidade e que repercuta positivamente no contexto universitário, seja no âmbito da gestão, do professorado, do alunado e/ou da comunidade acadêmica como um todo.

Nesta direção, apresentamos a figura 13, na qual contém uma síntese dos documentos internacionais discutidos neste capítulo. Também são elucidados na figura 13, os focos dados no âmbito educativo em cada documento e o país de publicação dos mesmos.

Figura 13 – Síntese dos Marcos Regulatórios Internacionais voltadas para a educação de qualidade



Fonte: Autoria própria, 2018.

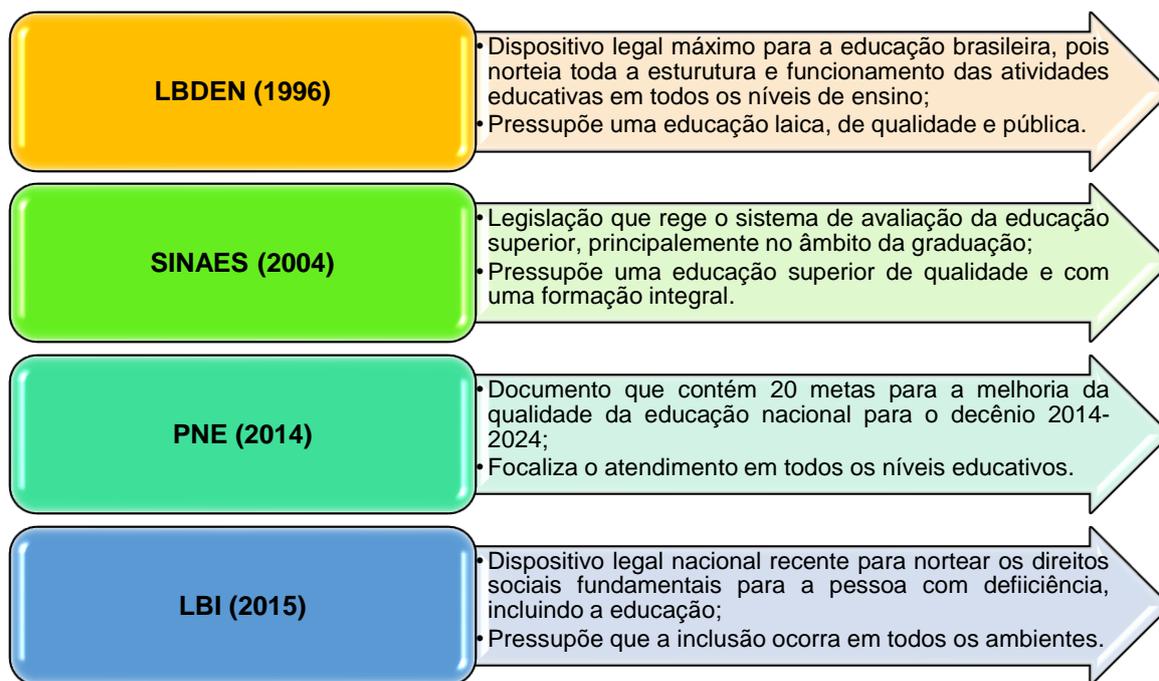
Ao nosso entender, os marcos regulatórios internacionais que utilizamos para neste capítulo para embasar os que, de alguma forma, sofreram influência por eles, foram importantes para a discussão acerca da educação superior. Os seis documentos apresentados e, sintetizados na figura 13, serviram de norte para uma visão de onde partimos nossos esforços para uma educação de qualidade em contexto brasileiro.

Ressaltamos que percebemos ser importante eles estarem imbricados em pesquisas educacionais, pois como agentes educativos, é nosso dever compreender o que acontece em âmbito internacional, visto que estes movimentos são refletidos em nosso país. Além disso, podemos observar na figura 13 que os focos dos documentos são, na sua maioria voltadas para a educação básica. Isso nos faz projetar que os próximos documentos poderão abordar de modo mais direto a

educação superior, visto que esperamos que tais desafios sejam superados ao longo do tempo.

Assim, apresentamos uma síntese dos documentos nacionais que utilizamos neste capítulo com seus principais focos. Logo, mostramos eles na figura 14.

Figura 14 – Síntese dos Marcos Regulatórios Nacionais citados na tese



Fonte: Autoria própria, 2018.

Sabemos que muitos outros marcos regulatórios e dispositivos legais nacionais, além dos apresentados na figura 14, foram criados e utilizados ao longo do período em que analisamos. Entretanto, optamos por estes, já que entendemos que são fundamentais para a pedagogia universitária e contemplam a educação de qualidade para o nível superior.

Por conseguinte, apresentamos, na sequência, o capítulo quatro que aborda a estrutura e funcionamento da educação superior nacional, de modo que ela repercute na pedagogia universitária e no processo de formação docente.

4 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Pensar e discutir sobre a educação superior é buscar compreender e interpretar a complexidade da instituição universitária nas suas distintas nuances, facetas, bem como entender as relações internas e externas dos agentes educativos com o ambiente universitário e com a comunidade acadêmica e externa (MOROSINI, 2014; CUNHA, 2015; DOURADO, 2002). É, também, perceber a sua importância para o desenvolvimento social de um país e para a busca pela qualidade da educação, visando maior equidade entre a população para que se impulse o processo de escolarização na nação.

De acordo com o verbete presente no glossário da Enciclopédia de Pedagogia Universitária⁹⁸, a educação superior é entendida desta forma, visto que “o termo “superior” sugere uma qualidade específica, indicando que os estudantes aprenderam as principais regras e habilidades e compreenderam teorias, métodos e o objeto do conhecimento acadêmico.” (MOROSINI, 2006, p. 59).

Neste sentido, ao se abordar a temática em tela, nesta tese, e refletir sobre a função das instituições universitárias (nas suas diferentes organizações acadêmicas), é considerar que ela “deve ser o espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas.” (FÁVERO, 2006, p. 19). Destarte, ressaltamos que a Instituição de Educação Superior (IES), no Brasil, é pautada por uma forte regulação do Estado e que interpõe políticas educacionais de gestão e avaliação, visando maior qualidade do processo de ensino e aprendizagem e das atividades-fim⁹⁹ da educação superior.

Deste modo, ao realizar esta tese de doutorado que versa sobre a pedagogia universitária e que, por natureza, está envolvida no âmbito da educação superior, nos pareceu de extrema relevância situar o leitor neste contexto numa perspectiva teórica acerca do nosso objeto de estudo.

À guisa de uma introdução, este capítulo teve por objetivo apresentar o cenário atual da educação superior brasileira no que tange à estrutura e organização do

⁹⁸ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:
file:///C:/Users/quill/Desktop/UNILASALLE%20-%20Doutorado/Enciclopedia_Pedagogia.PDF

⁹⁹ Entendemos aqui como a função social da educação superior pautada na LDBEN (BRASIL, 1996).

sistema educacional para esta etapa educativa na contemporaneidade.

4.1 Estrutura da educação superior no Brasil

Considerando uma sociedade do conhecimento globalizada como as atuais nações presentes no mundo, a educação superior no âmbito formativo refere-se à última¹⁰⁰ etapa educacional preparando, de certo modo, a elite intelectual e trabalhadora destas. Sua função é formar parte da população economicamente ativa e pensante do país, no que tange ao mercado de trabalho, à ciência e tecnologia, bem como na produção e gestão de serviços, entre outros.

Ademais, a cada dia que passa e com a produção de informações e demandas que necessitam ser processadas e trabalhadas para atender às sociedades¹⁰¹, a educação superior está pouco a pouco tendo um aumento significativo de acesso de novos estudantes, bem como na criação de novos cursos e aumento das instituições universitárias, sejam elas públicas ou privadas. Deste modo, observa-se um processo de massificação desta etapa educativa que requer, ao que nos parece, uma maior atenção por parte dos governos e gestores educacionais (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2014a; MOROSINI, 2014).

Esta atenção perpassa desde a construção e elaboração de uma matriz curricular de um curso, bem como à formação continuada dos professores universitários e do processo ensino e aprendizagem em suas múltiplas variáveis – sentimento de pertencimento, relação professor-aluno, acesso, permanência, entre outros. Neste sentido, no contexto brasileiro, a educação superior sendo a última etapa formativa do sistema educacional do país, possui uma estrutura ampla e que possibilita aos cidadãos uma potencialidade de estudar.

Ressaltamos que a educação superior nacional é dividida em cursos sequenciais, extensão, graduação e pós-graduação. No que tange às especificações de cada curso e programa, o artigo 44 da LDBEN (BRASIL, 2017, p. 33) nos diz que:

¹⁰⁰ Última etapa no sentido de formação acadêmica, pois a educação continuada se dá ao longo de toda a vida humana de uma pessoa.

¹⁰¹ Nos referimos no plural por entender que cada país, região e/ou município possui suas características e demandas próprias, além das gerais e globalizadas. Neste sentido, a educação superior, dependendo do contexto em que se encontra, possui suas particularidades e especificidades no e para o campo formativo.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
 I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
 II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
 III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
 IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Deste modo, a fim de discutir um pouco sobre cada um dos cursos e programas da educação superior, apresentamos a figura 15, na qual está representada a estrutura geral desta etapa educativa.

Figura 15 – Estrutura geral da educação superior brasileira



Fonte: Autoria própria, 2018.

Conforme podemos observar a figura 15, e em conjunto com o artigo 44 da LDBEN, a educação superior pode ser compreendida como uma etapa educativa complexa e com múltiplas possibilidades para o processo de formação acadêmica. Tal complexidade nos parece refletida na figura 16 quando apresentamos a estrutura dela em cursos sequenciais, extensão, graduação e pós-graduação. Diferentemente, da relação graduação/pós-graduação, os cursos sequenciais e os de extensão não

necessitam do pré-requisito de uma das etapas deste nível, bastando apenas ser egresso do ensino médio para poder se ter acesso. A relação graduação/pós-graduação significa que para se ter acesso à pós-graduação, obrigatoriamente, o estudante deve ter concluído a etapa anterior – a graduação.

Neste sentido, ao pensarmos nos *cursos sequenciais* como possibilidade formativa, estamos nos referindo a cursos específicos em uma determinada área do conhecimento que contempla um conjunto de disciplinas ministradas em nível de graduação que, após a aprovação nas mesmas, concede um certificado de conclusão de um curso de nível superior, mas este não o habilita para prosseguimento em formação em nível de formação. De acordo com o Parecer 672 de 1998 homologado pela Câmara de Ensino Superior (CES¹⁰²) do Conselho Nacional de Educação (CNE), estes cursos

Caracteriza-se inicialmente por ser uma modalidade à parte dos demais cursos de ensino superior, tal como até hoje entendidos. Enquanto modalidade específica, distingue-se dos cursos de graduação e com estes não se confundem. Os cursos sequenciais não são de graduação. Os primeiros estão contemplados no inciso I do art. 44, anterior ao inciso II, que trata dos cursos de graduação. Ambos, sequenciais e de graduação, são pós-médios e, portanto, de nível superior. Mas distinguem-se entre si na medida em que os de graduação requerem formação mais longa, acadêmica ou profissionalmente mais densa do que os sequenciais. (BRASIL, 1998, p. 02)

Com isto, podemos observar que esta modalidade¹⁰³ formativa consiste em um aprofundamento e/ou inserção em uma determinada área do conhecimento, de modo a potencializar a carreira de um indivíduo ou dar perspectiva para novos caminhos e desafios profissionais. Cabe ressaltar que os cursos sequenciais são divididos em: *cursos superiores de complementação de estudos* e *cursos superiores de formação específica* .

O primeiro corresponde a cursos, vinculados a um ou mais cursos de graduação, promovidos por instituições universitárias e que não precisam de reconhecimento pelo Ministério da Educação, concedem certificados aos participantes. Já o segundo, também promovido por instituições universitárias, concedem diplomas, logo “estão sujeitos a processos de autorização e

¹⁰² Criado pela Lei 9.135 de 1995. Mais informações em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9131.htm.

¹⁰³ Neste caso, não quisemos nos referir quanto à modalidade de oferta dos cursos – presencial, semipresencial ou à distância.

reconhecimento com procedimentos próprios e que resguardem a qualidade do ensino oferecido.” (BRASIL, 1998, p. 11).

Em relação à *extensão*, também conhecida como *cursos de extensão universitária*, entende-se que são cursos de curta duração e que potencializam a reciclagem, aprendizagem, aperfeiçoamento e/ou treinamento em uma determinada área do conhecimento de modo que o sujeito participe de tal atividade, seja contemplado com uma certificação se atendido um percentual mínimo de frequência (BRASIL, 1996). Destacamos que estes cursos não podem emitir diplomas, pois não necessitam de reconhecimento federal para sua execução.

Para Síveres (2013, p. 20),

A extensão universitária, entre a diversidade de entendimentos, pode ser considerada uma diretriz institucional, um processo mediador de construção do conhecimento e uma atividade que aponta para a finalidade do percurso da aprendizagem, qualificando o valor epistemológico, ético e político da instituição, que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais e coletivos.

Baseado na citação mencionada, a extensão também é compreendida como um dos três pilares da educação superior, pois contempla a tríplice missão universitária – ensino, pesquisa, extensão – (SÍVERES, 2013). Neste sentido, compreender a extensão como um princípio vital para o desenvolvimento da educação superior, nos parece entender que consistirá-la como uma forma de ampliar o processo formativo dos cidadãos e promover uma maior relação entre a sociedade civil com o ambiente universitário.

Já a graduação, tem por finalidade promover cursos de nível superior que possam profissionalizar indivíduos para todas as áreas do conhecimento, possibilitando uma visão aprofundada, científica, tecnológica e mercadológica para sua futura inserção no mercado de trabalho e/ou ambiente acadêmico. Corroborando com esta visão e de acordo com o parecer 776 de aprovado pela CES em 1997, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's¹⁰⁴) para os cursos de graduação.

No que concerne às DCN's, vejamos a compreensão sobre esta etapa formativa no âmbito da educação superior.

¹⁰⁴ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>.

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (BRASIL, 1997, p. 03)

Desta maneira, percebemos que este documento, baseado na LDBEN, consiste em um dispositivo legal para a graduação, potencializando e servindo de apoio para a efetividade da formação promovida pelas instituições universitárias no país. Assim sendo, as DCN's têm por finalidade (BRASIL, 1997, p. 03)

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Além disso, pautado nas DCN's, Cunha (2013a, p. 220) reforça que,

O ensino de graduação, no contexto das funções da universidade, constitui-se numa ação complexa e de especial importância, pois representa a missão de maior tradição acadêmica e mobiliza, em geral, as principais energias que incluem o tempo de docência, a infraestrutura física e o apoio administrativo das instituições.

Nesta lógica, pensando no impulsionamento formativo e focado para uma área do conhecimento ao longo da graduação, cabe ressaltar que ela é subdivida em três áreas de formação: *bacharelado*, *licenciatura* e *curso superior de tecnologia*. Tais subdivisões vieram para focalizar mais o desejo discente para a busca de uma área específica e que possui características próprias de formação, além das diretrizes gerais e comuns a todas, é claro.

Os *cursos de bacharelado* correspondem à formação mais direcionada para atuação no mercado de trabalho e no campo tecnológico. É dizer, são carreiras acadêmicas que formam profissionais para atividades-fim na sociedade, tais como administração, ciência da computação, direito, engenharias, medicina, psicologia,

entre outras. Geralmente são cursos com duração mínima de quatro anos letivos¹⁰⁵.

Já os *cursos de licenciatura* referem-se às carreiras que estão envolvidas com a formação de professores para o exercício da docência na educação básica. Por este ângulo, podemos entender que são profissões que estão ligadas ao processo de ensino e aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento por meio da construção e desenvolvimento do conhecimento pedagógico, científico e metodológico de tais profissões (GATTI, 2014). Estes cursos constituem-se como um laboratório formativo para os futuros professores em áreas tais como, ciências biológicas, educação física, história, geografia, língua portuguesa e línguas estrangeiras, matemática, pedagogia, química, entre outras.

Os *cursos superiores de tecnologia*, também denominados *cursos tecnólogos*, correspondem às formações em nível de graduação, de curta duração, que possibilitam a preparação acadêmica e profissional dos estudantes mais direcionada para a rápida inserção no mercado de trabalho e focalizada em uma pequena área de abrangência. Além disso, a formação tecnológica representa um curso, em média e em integralização normal, de dois a três anos letivos. Significa dizer, que carreiras de nível superior desta tipologia, capitalizam acadêmicos que pretendem ingressar rapidamente no mercado de trabalho e/ou aspirar novas funções em suas empresas.

Sobre as diferenciações dos tipos de cursos de graduação, ressaltamos que há e que, também parecem refletir nos perfis acadêmicos dos mesmos, ou seja, segundo pesquisas, uma parte do corpo discente de referidos cursos acaba sendo um pouco mais uniforme. De acordo com Cunha (2015) e Gatti (2014), os cursos de bacharelado são considerados graduações mais elitizadas, por terem um reconhecimento social mais elevado em relação às licenciaturas e os tecnólogos.

Para as autoras, pessoas de classes mais baixas, acabam por escolher as licenciaturas e tecnólogos. As licenciaturas, por questão social e por referir-se à área da educação, possui um baixo prestígio social perante à população, visto os baixos salários recebidos pelos professores da educação básica, além de serem cursos com mensalidades mais baratas – no caso das instituições privadas – e, em alguns casos, com duração inferior a quatro anos (CUNHA, 2009; GATTI, 2014).

Já os tecnólogos, não possuem baixo prestígio, porém, ainda estão em processo de reconhecimento de status social da comunidade nacional, pois são

¹⁰⁵ Entendido aqui como o período anual previsto em legislação que as IES brasileiras precisam cumprir, tais como os 200 dias letivos no ano, entre outros (BRASIL, 1996).

considerados cursos de curta duração e que ainda não se tem muita informação acerca de sua repercussão formativa pelos estudantes frente ao mercado de trabalho. Ademais, os egressos de cursos de bacharelado se comparados às demais formações, geralmente, possuem uma maior remuneração salarial média, e que impacta, também na busca¹⁰⁶ por estas profissões.

Esta discussão nos parece relevante pois, para o exercício da docência em cursos superiores de graduação, é necessário a formação em nível de pós-graduação e que está, completamente, relacionada com a pedagogia universitária. Diante deste cenário de múltiplas possibilidades de formação em nível de graduação, a preparação de professores para atuarem em tais cursos, requer habilitação por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996).

Diferentemente da realidade da educação básica, que requer a formação em cursos de licenciatura, para o exercício do magistério nas respectivas etapas educativas, na educação superior basta ser graduação e possui o título de mestre e/ou doutor. Por conseguinte, o perfil do docente universitário é muito mais distinto e complexo do que o da educação básica.

Neste cenário, muitas pesquisas apontam que o docente que desenvolve atividades de ensino na graduação possui um perfil muito distinto, visto que provém de graduações e tipologias diversas. Muito o que se há constatado é que carreiras voltadas para o bacharelado e tecnólogos possuem um perfil mais mercadológico em detrimento dos de licenciatura que são mais acadêmicos (RAMIREZ, 2011; CUNHA, 2014a; GATTI, 2010).

O primeiro perfil, mesmo exercendo o papel de professor e de docente universitário considera-se, antes de tudo, um profissional do mercado. Já o segundo perfil – os egressos das licenciaturas -, por terem seu campo de trabalho, geralmente restrito ao ambiente educacional, reconhecem a sua identidade docente e, por isso, tendem a contemplar mais as aspirações das instituições universitárias para o desenvolvimento da tríplice missão das IES – ensino, pesquisa e extensão (CUNHA, 2013). Claro que não se pode generalizar tal assertiva, porém, grande parte de cada grupo acaba por contemplar as mesmas.

Baseado nas considerações realizadas, centralizamos agora nosso discurso

¹⁰⁶ Ressaltamos que as políticas públicas de ações afirmativas contribuíram para modificar um pouco deste cenário. Nesta direção, apresentaremos uma discussão acerca da temática na sequência deste capítulo.

para os *cursos de pós-graduação*. Estes configuram-se como cursos que são projetados para o aprofundamento profissional e acadêmico das diferentes áreas do conhecimento. Esta etapa representa o último período formativa da educação superior brasileira, o que promove um status de elite dos pós-graduados em relação aos que não conseguiram atingir este nível de ensino.

Entretanto, a pós-graduação, em sua origem, acaba se constituindo realmente como a elite pensante do país, de modo que nem todos conseguem ter acesso a ela. Em 1965 com a divulgação do parecer 977¹⁰⁷ – denominado parecer Newton Sucupira¹⁰⁸ - pela Câmara de Educação Superior do Brasil, foi instituída a pós-graduação brasileira. Nela,

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. A universidade de *Princeton*, por exemplo, insiste particularmente sobre esse aspecto da pós-graduação proclamando que o desígnio central de uma educação pós-graduada é promover o contínuo amor ao saber. Por todos esses motivos é que se vem atribuindo especial ênfase aos estudos pós-graduados em todos os países, sendo que nos Estados Unidos já se introduziu um ciclo mais avançado, o dos estudos **post-doctoral**. (BRASIL, 1965, p. 03, grifo do autor).

Partindo-se desta perspectiva, a pós-graduação na contemporaneidade, tendo-se como gênese nacional o parecer 977/1965, subdivide-se em duas ramificações de formação, a saber: a *lato sensu*¹⁰⁹ e a *stricto sensu*¹¹⁰. A primeira refere-se aos cursos

¹⁰⁷ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>>.

¹⁰⁸ Pesquisador homenageado com a criação da Plataforma criada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte para a pós-graduação no ano de 2013 e que veio para substituir o Coleta CAPES.

¹⁰⁹ Significa, do latim, sentido amplo. Estes cursos buscam especializar os egressos da graduação de uma forma ampla na sua área de formação. Geralmente são formações mais voltadas para o ambiente mercadológico.

¹¹⁰ Significa, do latim, sentido estrito. Estes cursos buscam especializar os egressos da graduação de uma forma profunda na sua área de formação. São formações que destinam-se à pesquisa, produção do conhecimento da área, entre outras. São cursos mais direcionados para o ambiente acadêmico.

de especialização e de *Master of Business Administration* (MBA¹¹¹). Já a segunda, consiste nos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Os cursos pertencentes à pós-graduação *lato sensu* correspondem à formações especializadas de uma determinada área do conhecimento, por exemplo, se fizeste licenciatura em matemática, uma especialização que se poderia fazer é um curso sobre metodologias para o ensino da matemática, entre outras opções. Os cursos de MBA são mais direcionados para o meio corporativo, destinados a melhor preparar os profissionais para a atuação nos diferentes ramos do mercado.

Os cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado integram à pós-graduação *stricto sensu*. O mestrado compreende a etapa formativa que introduz¹¹² a pesquisa como atividade iminente na área do saber do profissional, de modo que ele possa, a partir de metodologias, pesquisar, analisar, gerar resultados e socializar o conhecimento com a comunidade acadêmica. O mestrado se subdivide em acadêmico e profissional. O mestrado acadêmico aprofunda o campo do saber de uma determinada área do conhecimento para a produção da ciência. Já o mestrado profissional focaliza mais a sua formação para o aperfeiçoamento de prática laboral dos mestrandos.

O doutorado consiste no último grau acadêmico concedido a um indivíduo no nosso país. O resultado da sua formação consiste na elaboração de uma tese, que por via de regra, deve gerar um conhecimento inédito até então no campo de estudo do curso. Entende-se que nesta fase, a pesquisa é consolidada, profunda e que há um teor rigoroso no que tange ao tratamento das informações, dados e análises (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O pós-doutorado – no país e/ou no exterior – pode ser entendido como uma especialização no âmbito da pesquisa para doutores¹¹³, ou seja, não é considerado um título no Brasil, mas confere ao pesquisador um status de experiência no espectro da investigação científica, pois se pressupõe que um pesquisador que tenha feito um

¹¹¹ Tradução livre: “Mestre em Administração de Negócios”. Destacamos que, no Brasil, esta modalidade formativa de pós-graduação tem patamar equivalente a um curso de especialização.

¹¹² Na graduação também se desenvolve pesquisa por meio da iniciação científica. Entretanto, comumente em nosso país, é no mestrado que se aprende a pesquisar cientificamente.

¹¹³ O pós-doutorado consiste em aperfeiçoar os doutores na e para a pesquisa científica. Deste modo, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a CAPES promovem níveis de realização para o pós-doutorado – com bolsa de estudos –, sendo para recém-doutores, doutores mais experientes (seniores), estágios de pesquisa, dentre outros.

pós-doutorado, tenha uma imersão maior na produção e socialização do conhecimento científico.

Em síntese, de acordo com o parecer 977/1965

a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (BRASIL, 1965, p. 04)

Neste sentido, podemos perceber que a pós-graduação *stricto sensu* é uma parte educativa essencial para um país, visto que possibilita avançar na produção da pesquisa científica, na construção do conhecimento e inovações tecnológicas. Cabe destacar que é nesta etapa que os mestres e doutores saem habilitados para o exercício do magistério superior¹¹⁴, o que nos faz ter uma preocupação importante para esta etapa formativa, visto que está diretamente atrelada à pedagogia universitária.

Ademais, nos pareceu importante situar o leitor sobre de onde estamos partindo nossas discussões e, neste caso, conhecer a estrutura da educação superior nos pareceu fundamental para maior apropriação da temática.

4.2 Categoria administrativa e organização acadêmica na educação superior

Entende-se como categoria administrativa de uma IES brasileira, àquela que é definida de acordo com a sua mantenedora e administração, podendo ser classificada

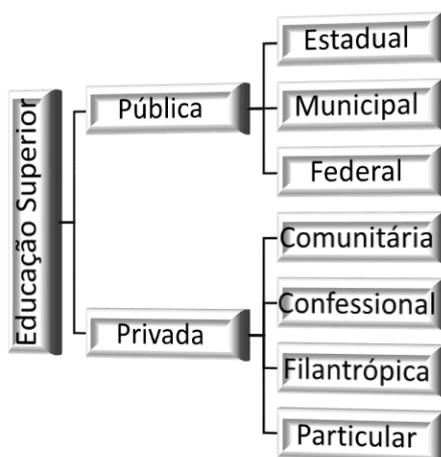
¹¹⁴ Há um movimento grande na qualidade da formação dos professores universitários no país por parte do MEC – no que tange às exigências de avaliação externa realizada pelo ministério –, de modo que as IES estão cada vez mais incentivando que os professores busquem se qualificar. É dizer, que especialistas possam realizar mestrados, mestres buscarem a realização de um doutoramento, bem como os doutores se projetarem para pós-doutorados. Ressaltamos que esta é uma realidade mais direcionada para as IES privadas, visto que para a docência em universidades e institutos federais – via seleção por meio de concurso público –, o requisito mínimo para investimento no cargo é possuir o título de doutor. Nas IES públicas, quando o processo seletivo é simplificado – prova didática e de títulos –, o requisito mínimo é a graduação na área específica da vaga.

em IES pública ou privada. Deste modo, conforme o Decreto¹¹⁵ 3860/2001 (BRASIL, 2001, p. 01)

Art. 1^o¹¹⁶ As instituições de ensino superior classificam-se em:
 I – públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e
 II – privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Neste sentido, apresentamos a figura 16 na qual está exposta as subdivisões existentes para as instituições públicas e privadas.

Figura 16 – Categorias Administrativas na Educação Superior Brasileira



Fonte: Autoria própria, 2018.

Conforme apresentado na figura 16, as IES públicas, criadas e mantidas pelo Poder Público, podem ser consideradas como IES Municipal, Estadual ou Federal. Em relação ao âmbito municipal, cabe destacar que há poucas instituições universitárias – como veremos logo a seguir –, uma vez que os municípios têm a obrigatoriedade de ofertar apenas o ensino fundamental (BRASIL, 1996). Já na esfera estadual e federal que se concentram o maior número de instituições públicas.

Quanto às IES privadas, elas podem ser classificadas como comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares. Deste modo, conforme a definição da LDBEN em seu artigo 20,

¹¹⁵ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>.

¹¹⁶ Informamos que este também corresponde ao artigo 19 da LDBEN.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)¹¹⁷

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 2017, p. 16)

Dando seguimento na discussão, podemos definir como organização acadêmica de uma Instituição de Ensino Superior no Brasil, como sendo o reconhecimento obtido pelo Ministério da Educação, no que tange à infraestrutura, perfil do corpo docente, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI¹¹⁸), cursos ofertados, organização didático-pedagógica, entre outros. Neste sentido, uma IES pode ser considerada Faculdade, Faculdades Integradas, Institutos Superiores, Centro Universitário, Instituto Federal (IF¹¹⁹), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) ou como Universidade (BRASIL, 1996; 2006). Salientamos que uma IES, ao se credenciar junto ao MEC pela primeira vez, será considerada – se a proposta de credenciamento for aprovada – como Faculdade (BRASIL, 2006).

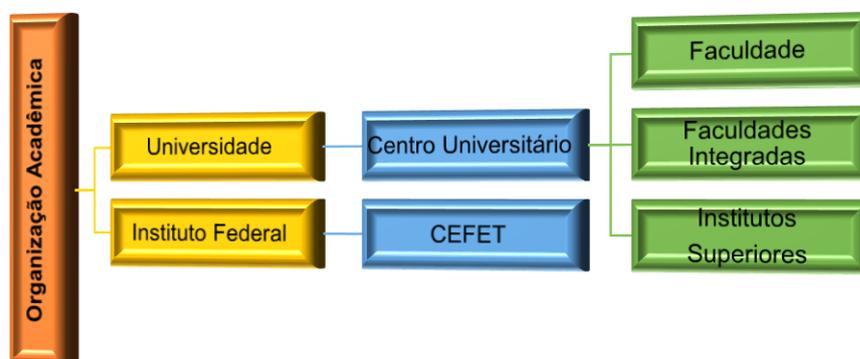
Observemos a figura 17, na qual podemos visualizar a estrutura da organização acadêmica da educação superior nacional.

¹¹⁷ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12020.htm#art1>

¹¹⁸ De acordo com Gianotti (2004, p. 108), “O PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a instituição de ensino superior, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve ou que pretende desenvolver.”. Por isso, entendemos que o PDI seria como o “coração” da instituição, pois nele constam todas as informações referentes à missão, visão e valores da instituição, assim como regras institucionais, regras para docentes e discentes, dentre outras.

¹¹⁹ Denominação completa é Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

Figura 17 – Estrutura da Organização Acadêmica da Educação Superior Brasileira



Fonte: Autoria própria, 2018.

Conforme podemos analisar a figura 17, dentro da organização acadêmica da educação superior, a universidade é o mais alto patamar institucional, seguido pelo centro universitário e tendo como ponto inicial a faculdade. Cabe destacar que o instituto federal possui o mesmo status que a universidade no âmbito federal, ambas sendo consideradas como Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (BRASIL, 2008; 2017). O CEFET corresponde aos centros de educação tecnológica. Ressaltamos que uma instituição para ser credenciada como de educação superior, deve primeiramente ser reconhecida como faculdade, para depois poder intentar patamares mais altos (BRASIL, 2006).

Nesta direção, as universidades são consideradas como instituições que desempenham atividades voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão, dentre outras finalidades. De acordo com o artigo 52 da LDBEN (BRASIL, 2017, p. 37)

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

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

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

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

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Ressaltamos, como já mencionado anteriormente, que os institutos federais

possuem a mesma equivalência de uma universidade federal. Sendo assim, a Lei nº. 11.892¹²⁰ de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), afirma que

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Já os centros universitários, conforme Decreto¹²¹ 3.860/2001, são instituições universitárias que possui o ensino como sendo de excelência no âmbito da educação superior. Segundo o artigo 11 do referido dispositivo legal,

Art. 11. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar (BRASIL, 2001, p. 03).

Neste mesmo documento, entende-se, em seu décimo segundo artigo, que “as faculdades integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado.” (BRASIL, 2001, p. 04). No entanto, entende-se que as faculdades são instituições universitárias que se dedicam a uma área do conhecimento, proporcionando o processo de formação universitária dos acadêmicos. Os institutos superiores de educação são voltados para a formação de professores para o exercício do magistério na educação básica e é regido sob o Decreto¹²² nº. 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Nestas instituições podem ser próprias ou integradas a centros universitários e universidades, desde que haja o devido registro no PDI (BRASIL, 1999).

Neste interim, é possível perceber a multiplicidade de organizações acadêmicas e categorias administradas que estão presentes para a formação de nível

¹²⁰ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>.

¹²¹ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>.

¹²² Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>.

superior no Brasil, de modo a contemplar as necessidades do país, visando sua melhora e formação de recursos de humanos em nível estratégico e tático. Ademais, podemos pensar que ao longo da história da educação superior no Brasil, especialmente após a Reforma Universitária de 1968, o aumento de IES privadas disparou em relação às IES públicas. Resultado, este, que podemos verificar a situação atual do país no que tange ao número de IES brasileiras por categoria administrativa e organização acadêmica, conforme exposto na tabela 6.

Tabela 6 – Número de instituições de educação superior, por categoria administrativa e por organização acadêmica – Brasil – 2014

Organização Acadêmica	Total Geral	Categoria Administrativa				
		Pública				Privada
		Total	Estadual	Federal	Municipal	
Total Geral	2.368	298	118	107	73	2.070
Centro Universitário	147	11	2	0	9	136
Faculdade	1.986	136	78	4	54	1.850
Universidade	195	111	38	63	10	84
IFs e Cefets	40	40	-	40	-	-

Fonte: DEED¹²³/INEP, 2017.

Conforme podemos analisar na tabela 6, o Brasil em 2014, possuía um total de 2.368 instituições universitárias, sendo que destas, apenas 298 correspondem à esfera pública, tendo-se um total de 2.070 instituições pertencentes à iniciativa privada. Sendo assim, podemos afirmar que a rede privada contempla uma oferta de formação universitária de 87,42% de toda a educação superior nacional. Rossato (2005), afirma que no cenário brasileiro cada vez mais as IES privadas detêm a oferta da educação superior, de modo que promove um efeito inverso em relação à educação básica, visto que a maioria das instituições educativas pertencer à rede pública de ensino.

Desta forma, apresentamos a tabela 7 na qual mostra a evolução do número de instituições universitárias no país referente ao triênio 2013-2015.

¹²³ Sigla referente à Diretoria de Estatísticas Educacionais.

Tabela 7 – Evolução do número de instituições de educação superior por categoria administrativa – Brasil – 2013-2015

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
2013	2.391	106	119	76	2.090
2014	2.368	107	118	73	2.070
2015	2.364	107	120	68	2.069

Fonte: DEED/INEP, 2018.

Segundo exposto na tabela 7, é possível notarmos a predominância de IES privadas. Também percebemos uma pequena redução do número total de IES se compararmos de 2013 para 2015. Podemos dizer que, em 2015¹²⁴, a rede privada detinha um percentual de 87,52% de toda a educação superior nacional.

Esta realidade pode ser interpretada como um viés de legislação, ou seja, como a educação básica é dever do Poder Público e obrigatória dos 4 aos 17 anos, o maior investimento na promoção e oferta de formação é proveniente desta esfera. Por conseguinte, como a educação superior não é obrigatória, há uma forte intervenção da rede privada para a formação universitária, visto que é possível a cobrança de mensalidades e o governo federal, por meio da avaliação externa realizada pelo MEC, consegue direcionar o processo formativo nas instituições, conceder bolsas de estudos para o acesso às IES privadas, entre outros, reduzindo, de certo modo, o custo total de manutenção de um número maior de IES públicas.

Outro ponto a se analisar, é que este crescimento do número de instituições privadas no Brasil para a educação superior foi se consolidando a partir da Reforma Universitária de 1968. De acordo com Carvalho (2013, p. 761)

¹²⁴ Dados presentes no Resumo Técnico da Educação Superior de 2015 realizado pelo INEP, mas publicado somente no ano de 2018.

O predomínio das instituições privadas no Brasil teve início com a Reforma Universitária de 1968 implementada durante o regime militar, que incentivou o surgimento e a manutenção, a princípio, de estabelecimentos isolados. Até então, o segmento privado compunha-se de um conjunto de IES confessionais e comunitárias; e, como não se previa juridicamente a existência de empresas educacionais, todas foram denominadas como instituições sem fins lucrativos e, portanto, beneficiadas pela renúncia fiscal dos impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços, bem como pelo acesso a recursos federais.

Nesta direção, ao longo do tempo, o número de instituições privadas com fins lucrativos foi aumentando e que acabou gerando, de certa forma, um fenômeno no país que consistiu na chamada *mercantilização da educação superior*. Para Carvalho (2013), o Brasil acabou se espelhando numa tendência internacional e influenciada pela globalização, que foi em aumentar o número de instituições com visão de lucro. A autora ressalta que mesmo que se tenha um número expressivo de IES privadas sem fins lucrativos na atualidade, a mercantilização é uma realidade que está reconfigurando o processo de formação universitária e, impactando, de certa forma, na qualidade da educação superior.

Em contrapartida, as IFES e demais IES públicas acabam tendo, em sua maioria e mesmo que em menor número de instituições, melhores indicadores para a educação superior, em virtude de múltiplos fatores, tais como, maior tempo para dedicação discente para sua formação universitária, qualificação e titulação docente, entre outros (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2010; LEITE 1999). Tais fatores contribuem para o processo de ensino e aprendizagem estudantil, de modo que eles consigam um melhor desempenho, mas, claro que não se pode generalizar tal afirmação, visto que da rede privada também atingem bons resultados.

Corroborando com esta ideia, Morosini (2009b) destaca que a busca da qualidade da educação superior pelas IES brasileiras é essencial para o avanço científico, profissional e tecnológico do país. Para a autora, a regulação estatal rígida exercida sobre elas, contribuem para que tais metas possam ser atingidas.

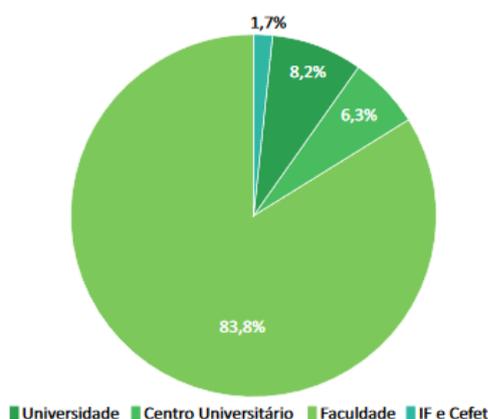
Contudo, muitos são desafios impostos às instituições universitárias na hodiernidade. Tais desafios vão muito além do deste movimento externo e dos órgãos reguladores, como o Ministério da Educação – no caso do Brasil, por exemplo –, visto que múltiplos fatores impactam diretamente no e para o processo de gestão administrativa e pedagógica institucional na busca e efetividade da qualidade da educação superior.

Dentre os múltiplos entraves que a educação superior tem que se ocupar, cabe mencionar o processo de massificação que etapa educativa vem sofrendo ao longo das últimas décadas, o que impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem, bem como nos distintos perfis de estudantes que ocupam os bancos universitários (ZABALZA, 2004).

Por conseguinte, Zabalza (2004) nos diz que este movimento de mudança de perfil discente, ou seja, do acesso de um público elitizado para as demais classes sociais, influenciou no desenvolvimento de políticas públicas e políticas institucionais para a melhorar a qualidade da educação superior. Tal realidade fez que algumas das ações governamentais e institucionais intentassem manter o estudante na sua formação e reduzir possíveis fragilidades oriundas da educação básica. É dizer, que com a expansão e democratização da educação superior, gestores e professores universitários adquiriram maiores responsabilidades no processo formativo, visto a diversidade social, cognitiva e de estilos de aprendizagem, entre outros (CUNHA, 2014a; ZANCHET; FELDKERCHER, 2016; BOLZAN; POWACZUK, 2017).

Nesta direção, apresentamos o gráfico 7, no qual consta o percentual de instituições universitárias no Brasil de acordo com a sua organização acadêmica.

Gráfico 7 – Número de IES brasileiras por organização acadêmica - 2015



Fonte: DEED/INEP, 2018.

Conforme notamos no gráfico 7, o percentual de IES que mais predomina no país, representando o total de instituições, correspondeu a 83,8% referindo-se às faculdades. Os centros universitários ocupam um percentual de 6,3%. Já as universidades, institutos federais e CEFET, representam, nessa ordem, 8,2% e 1,7%. Neste sentido, podemos entender que as faculdades representam um maior número

de instituições no país, visto a rigidez no processo de credenciamento para as demais organizações acadêmicas, bem como ser o primeiro passo para criação de uma IES. Ademais, as faculdades são responsáveis, principalmente pelo o ensino e oferta de cursos de graduação, o que nos parece acabar atingindo uma maior parcela da população.

Diante desta realidade, a discussão acerca da estrutura e funcionamento da educação superior brasileira nos pareceu relevante nesta tese, uma vez que o cerne do nosso estudo consistiu na pedagogia universitária e, por extensão, no professor que atua na docência neste nível de ensino. Logo, pensar sobre como esta etapa educativa está alocada dentro do sistema educacional nacional, é pensar e compreender as possibilidades e potencialidades profissionais para os atores que laboram nas inúmeras IES do país.

É reconhecer-se como integrante de um sistema que está centrado para a formação acadêmica e profissional de jovens e adultos para assumirem distintas posições e funções na sociedade brasileira, bem como ser corresponsável para uma educação de qualidade por meio de práticas pedagógicas coerentes para com as demandas nacionais e internacionais.

Neste sentido, esta discussão serviu de pilar para o capítulo que apresentamos na sequência – o capítulo analítico-discurso desta tese.

5 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O atual cenário mundial vivenciado pelas nações nos diferentes espectros, tais como a globalização, internacionalização, abertura dos mercados de capitais, bem como a utilização e criação desenfreada de diferentes recursos tecnológicos, demandas do mercado de trabalho, entre outras, exige da sociedade uma rápida contrapartida. Neste interim, a sociedade - também chamada de sociedade do conhecimento - se vê na necessidade de “dar conta” de tais movimentos e tendências apresentadas e exigidas para os seus contextos locais (FRANCO, 2000).

Dentre tais configurações, educação superior acaba assumindo um importante papel para a realização e efetivação de tais demandas, visto que é considerada, no âmbito da educação, como a etapa formativa que prepara os recursos humanos de alto nível para os desafios da contemporaneidade, bem como para o exercício científico, profissional e tecnológico de cada área de formação - seja em nível de graduação e/ou pós-graduação (MOROSINI, 2014).

Consoante a esta perspectiva, Gianotti (2005, p. 37) diz que

Na universidade, uma organização eminentemente social, a avaliação adquire relevância especial, pois, com seus resultados, a instituição presta contas à sociedade sobre a qualidade do ensino e da pesquisa. Processos sistemáticos, rigorosos, confiáveis e permanentes de avaliação têm ajudado os órgãos do governo, as entidades financiadoras, a sociedade e as próprias instituições, a identificar a qualidade dos cursos e serviços que oferecem, bem como de sua produção científica.

Assim, ao se considerar a importância e necessidade das instituições universitárias serem avaliadas e acompanhadas, podemos pensar no ambiente institucional e nos diferentes atores educativos atuantes no *lócus* universitário, como o professor, por exemplo. O docente universitário é aquele profissional que exerce o magistério no nível superior, promovendo a formação acadêmica e profissional dos acadêmicos, sendo, também o agente que realiza a intermediação dos objetivos institucionais com os do corpo docente (CUNHA, 2014b; RAMIREZ, 2011; BOLZAN, POWACZUK, 2017; ISAIA; BOLZAN, 2008).

Neste sentido, ao entendermos a complexidade da pedagogia universitária e, por meio do mapeamento das dissertações e teses realizadas no CDTD, apresentamos neste capítulo os resultados emergentes a partir das leituras realizadas

na íntegra de nosso *corpus* analítico-discursivo. Sendo assim, este capítulo está dividido em duas seções, a saber: 1) *Percepção da qualidade da educação superior nos diferentes processos atinentes ao contexto universitário* e; 2) *Percepção da pedagogia universitária sob a égide da docência, do ensino e da aprendizagem*.

5.1 Percepção da qualidade da educação superior nos diferentes processos atinentes ao contexto universitário

A educação superior é entendida como a última etapa formativa no âmbito regular da trajetória de um indivíduo que se dedica a uma¹²⁵ carreira de nível superior. Por conseguinte, esta etapa educativa – incluindo as anteriores – acaba tendo uma importante visibilidade que transcende o ambiente universitário, visto que sua responsabilidade pela formação de recursos humanos de alto nível para atuação no país nas diversas áreas do mercado de trabalho, da ciência e da tecnologia, dentre outras possibilidades possíveis no contexto social (MOROSINI, 2014; CUNHA, 2015).

Nesta direção, tais responsabilidades incumbidas às instituições universitárias – públicas e privadas –, exigem que haja uma regulação e acompanhamento de tais processos, de modo a projetar um egresso que possa atender, minimamente, o esperado pela sociedade. Ademais, ressaltamos que o papel do estudante é fundamental para o sucesso de tais medidas regulatórias e procedimentos de avaliação externa e institucional que acontece periodicamente na educação superior (ZABALZA, 2004; ZANCHET; FELDKERCHER, 2016).

Tais regulações ocorrem por diversas instância. Em nível macro, podemos mencionar os *governos*, por meio de avaliação externa, elaboração e efetividade de políticas públicas e educacionais; *órgãos nacionais e internacionais*, através da elaboração de marcos regulatórios e dispositivos para uma educação de qualidade; *instituições universitárias*, mediante gestão administrativa e pedagógica, entre outros.

Já em âmbito micro, podemos destacar as *coordenações de curso*, que são responsáveis pela gestão do processo de ensino e aprendizagem na graduação e pós-graduação; *estudantes*, por meio das suas participações em órgãos colegiados nas instituições e em associações institucionais ou não; *sociedade civil*, pelo

¹²⁵ Claro, que há a possibilidade da realização de mais de uma formação acadêmica. Contudo, o sentido é o mesmo, visto que naquela área é a última etapa regular e formal – que concede título e não certificação.

acompanhamento dos resultados e participação em atividades institucionais e reivindicações sociais por meio de órgãos governamentais, entre outros.

Diante da percepção da multiplicidade de agentes envolvidos para além da educação superior – incluindo-se alunos e docentes universitários – esta categoria tem por objetivo apresentar a pedagogia universitária no sentido mais amplo do seu conceito, abrangendo o aspecto da qualidade da educação superior. Deste modo, esta categoria está dividida em duas partes.

A primeira parte refere-se às reflexões acerca da qualidade no âmbito no nível superior e suas repercussões para a pedagogia universitária. Já a segunda parte, consiste na apresentação dos resultados originários da análise e leitura na íntegra das dissertações e teses que compuseram o *corpus* e na interlocução das duas primeiras partes com o posicionamento dos pesquisadores.

5.1.1 Qualidade da educação superior: reflexões teóricas para a pedagogia universitária

A qualidade da educação superior tem um sentido polissêmico e diverso. De acordo com Morosini (2014b), a qualidade da educação superior assume algumas perspectivas, tais como: qualidade isomórfica, qualidade da especificidade e qualidade da equidade.

Para a autora, a *qualidade isomórfica* corresponde àquela que está direcionada ao mercado, ou seja, seu foco está centralizado para a melhoria dos indicadores voltados para a preparação e formação dos estudantes para a sua inserção no mercado de trabalho. Também contempla todos os processos atinentes para o logro destes objetivos, como formação docente, gestão universitária, dentre outros.

A *qualidade da especificidade* refere-se a tudo que corresponde à diversidade. É dizer, nesta perspectiva de qualidade, a mesma é entendida que o diferente consiste nas particularidades de cada nação e que, estas, por sua vez, possuem intencionalidades específicas para a busca e o desenvolvimento de uma sociedade. Neste sentido, compreender a qualidade da educação superior sob esta ótica é perceber que ela não possui uma única definição e objetivo para este nível de ensino, mas que ela se modifica e se adapta conforme cada realidade (MOROSINI, 2014b).

Já a *qualidade da equidade*, reforça a ideia de que a educação necessita proporcionar condições de acesso a todos para que a população possa ter uma

formação de qualidade. Ela volta-se mais para a educação básica, visto que nos marcos regulatórios nacionais e internacionais, o acesso universal à educação é um direito fundamental de todos. Porém, associa-se à educação superior quando entende-se que por meio do acesso, os sujeitos tenham condições de ingressar nesta etapa educativa. Ressaltamos que esta perspectiva de qualidade está mais enraizada em países em desenvolvimento, como o Brasil, por exemplo, já que as diferenças de classes sociais são muito visíveis. Deste modo, seu foco é intentar diminuir tamanha desigualdade, possibilitando mais condições às classes menos favorecidas.

Zabalza (2004), entende que a qualidade da educação superior é essencial para pedagogia universitária, uma vez que, por meio dela, se desenvolve uma nação mais evoluída e preparada para as novas demandas que são impostas. Para o autor, o professor universitário é o agente que mais contribui para a efetividade da mesma, visto que ele é quem intermedia o processo de ensino e aprendizagem e prepara os futuros profissionais para tal realidade.

Consoante à esta perspectiva, Cunha (2014a) diz que a responsabilidade acerca da qualidade da educação superior tem recaído muito sobre os professores universitários e que, estes, são submetidos constantemente a pressões por distintos meios – IES, comunidade acadêmica, alunos – para sua melhoria. Reflete que, para ser docente na educação superior, o profissional deve preparar-se para estas demandas – ensino, produção científica, formação docente, por exemplo –, pois ele acaba sendo um importante insumo para potencializar os indicadores das IES para o processo de avaliação institucional e externa, impactando, por extensão, na qualidade da educação superior.

No âmbito da avaliação, Leite (2012) aponta que o professor universitário é um indicador fundamental para os processos avaliativos presentes na educação superior e que sua função reflete diretamente no reconhecimento da qualidade de uma instituição, seja em nível de graduação ou pós-graduação. Para a autora, um corpo docente bem preparado e qualificado repercute de modo positivo para os indicadores de avaliação, além de ser, também, uma exigência de legislação. No âmbito da legislação, a LDBEN aponta que as universidades precisam ter, no mínimo, um terço dos professores com titulação de mestrado ou doutorado, um terço do corpo docente com regime de trabalho de tempo integral¹²⁶, além de ter consolidada a pesquisa no

¹²⁶ Entende-se por Regime de Trabalho de Tempo Integral (RTI), a jornada de trabalho de 40 horas semanais.

âmbito da instituição (BRASIL, 1996).

Contudo, nos últimos anos a “pressão” por parte das IES para a qualificação dos professores vem crescendo, visto que está se tendo o entendimento que docentes mais qualificados poderão trazer melhores resultados institucionais. Além disso, as IES também estão promovendo, além de suas políticas de formação docente, concessão de benefícios para realização de cursos em nível de mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado.

Entretanto, ao apontarmos as políticas de formação docente por parte das IES como um movimento repercutido a partir das (re)configurações da educação superior por meio da avaliação, podemos perceber que o Brasil, em esfera governamental, ainda possui uma debilidade no que tange à formação continuada do professor universitário (CUNHA, 2014a). Esta realidade é visível no nosso país, pois “os lugares de formação do professor universitário têm pouca estabilidade e reconhecimento, ficando, na maior parte das vezes, sujeitos às políticas institucionais por meio de pontuais ações de educação continuada.” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582).

Este cenário, por vezes, acaba refletindo em uma multiplicidade de objetivos e caminhos percorridos pelas instituições, visto que não há uma diretriz formativa para este público no âmbito da pedagogia universitária. Neste sentido, refletir sobre a formação e desenvolvimento da profissão professor, Soares e Cunha (2010, p. 32) dizem que

A formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente

Corroborando com a visão de Soares e Cunha (2010), entendemos que a formação profissional do professor é complexa no sentido de se perceber sua importância para com a sociedade e relações com a sua comunidade acadêmica. Entretanto, ao reconhecermos a ausência de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do docente universitário, nos emerge algumas inquietações, dentre elas, sobre o desprestígio para com a profissão professor.

Quanto à definição de profissão, Soares e Cunha (2010, p. 123) afirmam que

O termo profissão se refere, portanto, à existência de uma base de saber que ganha autonomia em relação à prática e se desenvolve pela pesquisa sobre a prática e pela própria prática, cujos saberes e competências são construídos não por imitação, mas mediante uma longa formação universitária, em geral de natureza científica.

Desta forma, ao compreender que a profissão envolve a teoria e a prática e, que tais conhecimentos não se constituem meramente por repetição, imitação, mas que requerem uma preparação para os envolvidos, quando pensarmos na profissão docente para o exercício na educação superior, vemos o que mesmo nem sempre acontece. É dizer, que a docência universitária é entendida como secundária, pois não há uma política de formação inicial e continuada de professores universitários.

Um dos indicadores para a qualidade da educação superior é a titulação acadêmica do professor – mestrado e doutorado. Assim, o percurso formativo do futuro docente não é considerado, mas somente se possui ou não o título de mestre e/ou doutor. Neste sentido, a maioria dos programas de pós-graduação centralizam seus currículos para a pesquisa, deixando o ensino em segundo plano, quando ainda o deixam neste patamar.

Considerando que é por meio da pós-graduação *stricto sensu*, correspondendo aos cursos de mestrado e de doutorado, na qual se dá a habilitação para o exercício do magistério na educação superior, não há, na maioria dos cursos, disciplinas voltadas para a docência e espaços para o desenvolvimento da formação do futuro professor universitário (CUNHA, 2009). Os cursos, quando possuem, ofertam disciplinas como *Metodologia do Ensino Superior*¹²⁷ e suas variantes, com carga horária de quinze até 60 horas. Todavia, tais disciplinas não conseguem abarcar uma grande dimensão de conteúdos envolvidos para a formação do professor universitária, tendo uma pequena carga horária destinada para sua aprendizagem.

Não significa dizer que os professores universitários, egressos dos cursos de mestrado e doutorado, não estão preparados, visto que a experiência e a reflexão sobre a prática também se constituem como parte da constituição docente (TARDIF, 2015; PIMENTA, 2012). O que refletimos aqui é que a falta do espaço para a formação e aprendizagem da docência universitária, torna o caminho dos profissionais um pouco mais árduo e, por extensão, impacta na sua atuação profissional, mesmo que

¹²⁷ Esta disciplina apresenta e aprofunda questões sobre a importância do ser professor e de métodos de ensino para potencializar o exercício da docência nas instituições universitárias. Geralmente, situa o pós-graduando no seu futuro *locus* de trabalho.

se tenham bons resultados nas avaliações por titulação e produção científica.

Mediante estas e outras discussões que percebemos a complexidade acerca da qualidade da educação superior, nas quais não se findam e promovem múltiplas reflexões sobre o tema. Deste modo, apresentamos a próxima subseção com os achados da pesquisa no âmbito desta categoria, com vistas a ampliar tal discussão.

5.1.2 *Pedagogia universitária e qualidade: principais achados*

Esta subseção apresenta os achados da pesquisa encontrados por meio da leitura na íntegra e análise das dissertações e teses do nosso *corpus* analítico-investigativo. Destacamos que esta categoria teve quatro trabalhos pertencentes a ela, conforme apresentamos no quadro 11.

Quadro 11 – *Corpus* analítico-investigativo da primeira categoria da tese

Autor(a)	Título/Instituição/Curso	Ano	Nível
COUTO, Lígia Paula	<i>A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente</i> Universidade de São Paulo (USP)/Doutorado em Educação	2013	D
GIARETA, Paulo Fioravante	<i>Função social da universidade: reflexos do pacto proposto pela UNESCO na pedagogia universitária para formação de professores</i> Curitiba Universidade Federal do Paraná (UFPR)/Doutorado em Educação	2013	D
SCHEIBE, Leda	<i>Pedagogia universitária e transformação Social</i> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)/Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade	1987	D
SILVA, Maria da Glória Silva e	<i>Pedagogia universitária e mudança: a Reforma dos cursos de graduação Pós-LDB: De 1996 e suas Implicações para docência em uma Instituição Comunitária de Santa Catarina – Brasil</i> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Doutorado em Educação	2015	D
TORRES, Alda Roberta	<i>A pedagogia universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações na formação para a docência universitária</i> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)/Doutorado em Educação	2014	D

Fonte: Autoria própria, 2018.

Conforme podemos observar o quadro 11, foram selecionados para este eixo, cinco trabalhos, nos quais estão inter-relacionados com a pedagogia universitária mais sob o viés da qualidade da educação superior. Deste modo, apresentamos os

principais achados dos respectivos estudos fazendo as devidas interlocuções teóricas. Destacamos que os autores constituintes do *corpus* da pesquisa serão apresentados por ordem cronológica¹²⁸, de modo a entender o movimento acerca da temática no espaço temporal analisado.

O primeiro trabalho defendido em um programa de pós-graduação em educação, a partir da nosso quadro 11 e pertencente a esta categoria, foi no ano de 1987 no curso de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Leda Scheibe defendeu a sua tese de doutorado intitulada “*Pedagogia Universitária e Transformação Social*”.

Cabe destacar que o trabalho de Scheibe (1987), qualitativo, teve sua parte de sua discussão centrada no papel do professor e no reconhecimento deste como sujeito ativo para a aprendizagem do estudante. Porém, optamos por encaixá-la nesta categoria por entender que, sendo a primeira investigação acerca da nosso escopo de pesquisa no espaço temporal de 1987 2016, sua reflexão acerca da qualidade da educação superior e do papel da universidade frente aos desafios impostos pela sociedade capitalista, nos faz considerar um direcionamento acerca das futuras discussões da pedagogia universitária em trabalhos de mestrado e doutorado.

Ademais, poder ir além da discussão acerca da docência e perceber sua complexidade e pertinência da temática no período no qual foi publicado, é considerar que o Brasil, em processo recente de redemocratização no período de 1987, trazia à tona no âmbito da academia, as preocupações já existentes e apontando realidades vivenciadas até os dias atuais na educação superior.

Na época, Scheibe (1987), em sua tese de doutorado, de cunho qualitativo, utilizou entrevistas com um grupo de professores¹²⁹ universitários da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sobre o papel da docência uma universidade e sua potencialidade para a transformação social da educação superior e da sociedade como um todo. A autora, ao abordar a pedagogia universitária como fundamental para a educação superior no país apontava para as dificuldades no campo da pesquisa sobre a ausência de literatura específica para contemplar todos os desafios vivenciados nesta etapa educativa no Brasil do século XX. Destacava que

¹²⁸ Quando as produções referirem-se ao mesmo ano, apresentaremos por ordem alfabética de sobrenome.

¹²⁹ Não foi mencionada a quantidade no referido estudo.

A bibliografia encontrada a respeito do tema não dá conta da globalidade dos problemas que o professor efetivamente enfrenta no exercício do seu trabalho pedagógico. Centra-se, geralmente, numa análise muito reduzida da prática pedagógica como se fosse possível entendê-la apenas através dos seus condicionantes mais imediatos. (SCHEIBE, 1987, pp. 02-03).

Neste sentido, podemos perceber com o discurso da pesquisadora que a preocupação acerca do professor universitário brasileiro no final da década de 1980 não refletia um aporte quanti-qualitativo sobre as necessidades da época. Contudo, se retomarmos a ideia de que a expansão da educação superior, a redução da elitização da mesma, bem como maior rigidez na legislação, veio após a implantação da LDBEN de 1996, o que impulsionou uma maior atenção e desenvolvimento de políticas públicas e educacionais para as instituições universitárias.

Tal realidade, refletiu-se, também, na preocupação de melhores indicadores a partir da sistematização da avaliação na educação superior, aí sim, tendo-se o professor universitário como um importante agente para melhores a qualidade da educação.

Scheibe (1987), expõe na sua pesquisa a preocupação sobre a influência da educação por parte de quem é ministrada e pensada. Para a autora, o ato de ensinar é ideológico e repercute no projeto de sociedade em que espera para o futuro, bem como nos profissionais egressos de tal formação acadêmica. Ademais, reforça a ideia de que a pedagogia universitária é essencial para a transformação, não só da educação superior, mas da sociedade como um todo, pois possui um viés político. Conforme as palavras da autora (SCHEIBE, 1987, p. 34),

O ensino é sempre ideológico (há sempre um corpo de ideias que lhe dá direção), importa é torná-lo ideologicamente cada vez mais direcionado ao desmascaramento de relações sociais injustas e de um desenvolvimento científico desumanizante. A pedagogia é política justamente pela sua capacidade de mascarar ou desmascarar as condições reais em que vivem os homens, agindo, assim, no sentido ou da manutenção de condições ou de sua transformação.

Nesta lógica, pensar que a educação superior é ideológica e intencional, nos cabe associar que a qualidade da educação também é. Logo, considerarmos que os marcos regulatórios e dispositivos legais, nacionais e internacionais, que apontam a importância de uma educação de qualidade, com condições equitativas de acesso, bem como o direito fundamental de instruir-se e formar-se ao longo da vida, provém

de interesses e objetivos, nos quais se pretende para o futuro da sociedade (BRASIL, 1988; 1996; 2014; UNESCO, 2001; 2015; OEI, 2008; MONDRAGÓN, 2013).

Partindo-se de tais pressupostos, ao se refletir sobre o ensino e a aprendizagem na educação como fator fundamental para uma educação de qualidade, a importância dos dispositivos institucionais, bem como o PDI e o PPI indicam o percurso a ser desenvolvido e traçado por cada instituição universitária. Assim, também é possível perceber a intencionalidade de cada instituição frente à responsabilidade institucional e social para com a transformação da sociedade. Scheibe (1987, p. 40), destaca

[...] que um projeto pedagógico organicamente ligado à transformação das atuais condições sociais precisa tomar, antes de tudo, a questão do ensino superior como um elemento de mediação na sociedade onde o embate entre o capital e o trabalho está presente, mas não da mesma forma como ele se apresenta na base da estrutura econômico-social.

De acordo com a citação da autora, é apontada a necessidade de ter a educação superior como nível de ensino diretamente associado às decisões de um país, visto que as instituições universitárias parecem refletir essa pluralidade vivenciada na sociedade brasileira. Sua função, além de formar o acadêmico para o mercado de trabalho, contribui para a constituição enquanto sujeito e cidadão de uma sociedade (CUNHA, 2009; 2016; FRANCO, 2000).

Scheibe (2010, pp. 171-172) afirma, ainda, que

A universidade tem a necessidade de, por um lado, ser escola e repassar o conhecimento já existente. Por outro, até para cumprir bem esta função e porque aqueles que ela deve formar precisam tornar-se os próprios produtores da reprodução, ela deve ser também produtora de conhecimento. Daí advém a contradição referida que, em si, não é uma garantia de que transformações sociais estruturais ocorrerão, mas certamente é um fator que permite vislumbrar a possibilidade de superação da reprodução, e o caminho da transformação.

Nesta citação, percebemos a responsabilidade que uma universidade possui ao exercer sua função formativa em uma sociedade. Ademais, ela também é entendida como reprodutora da sociedade, pois nela está refletida a diversidade vivenciada por uma país, seja no âmbito social, econômico-financeiro, bem como nos aspectos relacionados ao gênero, sexualidade, religiosidade, dentre outras (ZABALZA, 2004).

Além disso, no contexto brasileiro, neste país continental e, transpondo para a nossa realidade atual – final da segunda década do século XXI – as diferenças, assim como vivenciadas na sociedade em geral, estão presentes e vivas no ambiente acadêmico. Por conseguinte, reiteramos, de acordo com autora, que a universidade deve ter por finalidade transcender a reprodução social, para um âmbito de transformação social.

Para isso, uma das possibilidades para que ocorra tal transformação social, de maneira positiva e qualitativa, é por meio do professor universitário. Entretanto, umas das discussões atuais e, que a partir da leitura na íntegra da tese de Scheibe (1987), fica evidenciado que, historicamente, o docente da educação superior tem dificuldade de reconhecer-se como professor, antes de um especialista (ZABALZA, 2004; BOLZAN; POWACZUK, 2013; ISAIA; BOLZAN, 2008). Como observamos na obra de Scheibe (1987, p. 63), percebe-se que

Diferentemente do professor dos primeiros graus de ensino onde a característica pedagógica encontra-se mais efetivamente presente, há uma tendência do professor de ensino superior em negar-se enquanto pedagogo, acentuando o seu caráter técnico, científico ou intelectual.

Nesta perspectiva, ao entender que o professor universitário tem mais dificuldade de reconhecer-se como profissional da educação em relação aos professores que atuam na educação básica, percebemos que há um fator que influencia no processo de constituição docente e identidade profissional docente. O fator, nos parece, ser a relação entre a formação inicial do professor da educação básica e o da educação superior, visto que para ser docente na educação infantil ao ensino médio há a necessidade de um curso de licenciatura.

Já para o magistério na graduação e pós-graduação, não há esta exigência, mas sim que sejam, preferencialmente, mestres e doutores, o que pode implicar que o docente universitário seja egresso de um curso tecnológico e/ou de bacharelado e não de uma licenciatura. Desta forma, o reconhecimento como professor universitário se torna um processo mais complexo para a sua profissionalização docente e constituição da sua identidade profissional (RAMIREZ, 2011).

Nesta direção, ao se entender que os professores universitários, são, na sua maioria, egressos de cursos de mestrado e doutorado e realizam pesquisas científicas, a autora salienta para a necessidade de melhorar a qualidade da educação

superior quando não se submete o ensino à pesquisa, mas que ambas tenham a mesma potencialidade para o processo de ensino e aprendizagem na educação superior (SCHEIBE, 1987; CUNHA, 2009). Tais modificações, podem contribuir para a tão sonhada transformação social das instituições universitárias, defendida pela pesquisadora.

Por fim, na visão de Scheibe (1987, p. 79)

[...] o momento pedagógico exige do professor transposição, uma retomada do conteúdo em outro nível. A subordinação do ensino à pesquisa pode trazer equívocos sérios, visto que se o professor limitar o seu curso aquilo que está pesquisando, o que nem sempre dá conta de todo um conjunto de conhecimentos básicos que o aluno necessita para o entendimento da disciplina ou daquilo que requer a sua profissionalização .

Como principais conclusões do seu estudo doutoral, Scheibe (1987) sinalizou para a importância da formação e constituição docente do profissional que atua na educação superior para ser o agente que potencialize a transformação social das instituições universitárias no país. Percebeu que a qualidade da educação superior é importante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nesta etapa educativa. Os sujeitos da sua investigação reconheceram o seu papel para a efetividade dos processos destinados à educação superior, mas que, ainda reconhecer dificuldade no sentimento de pertencimento à carreira docente, estando em departamentos distintos aos da educação.

Na sequência, apresentamos a tese de doutorado defendida no ano de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de São Paulo (USP), por Lígia Paulo Couto. O trabalho foi intitulado “*A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente*”.

Couto (2013), tentando pesquisar e compreender sobre as políticas de formação docente e na cultura da docência na educação superior, realizou um estudo de cunho qualitativo, utilizando entrevistas com professores de duas universidades federais e documentos institucionais para a analisar os dados. Seu objetivo geral consistiu na análise do papel da pedagogia universitária na construção da identidade docente por meio de projetos inovadores.

As instituições pesquisadas foram a USP Leste e a UFPR Litoral. Os sujeitos de pesquisa foram doze professores universitários, correspondendo a seis docentes

por instituição. Na tese de Couto (2013), os documentos analisados foram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da UFPR e o Projeto Político-Institucional (PPI) da USP.

A autora, ao longo da sua tese, reforça a ideia que a educação superior brasileira passa por uma crise e, esta, contribui para ressignificações na função social da universidade. Para Couto (2013, p. 35)

O significado social da universidade brasileira na atualidade é um tema complexo, uma vez que, nesta virada de século, variadas temáticas estão sendo tratadas acerca do ensino universitário: reforma universitária, expansão deste nível de ensino, inclusão, avaliação, mudança de paradigma (de moderna para pós-moderna), etc. Todas elas, em certa medida, contribuem para uma delimitação do que seria o significado social da universidade no contexto atual, mas também revelam contradições e interesses diversos.

De acordo com o discurso da pesquisadora, o século XXI vem acompanhado de uma multiplicidade de fatores que reconfiguraram a educação superior e seu papel educativo para com a comunidade acadêmica e sociedade como um todo. Corroborando com esta perspectiva, Zabalza (2004) e Masetto (2012) apontam que a expansão da educação superior, em cenário nacional e internacional, promoveu uma modificação e reflexão acerca dos indicadores de qualidade e do perfil do professor que atua na docência para esta nova comunidade estudantil. Destacam, ainda, que as inovações na *práxis* pedagógica são fundamentais para um corpo discente tecnológico e imediatista, devendo, assim, as instituições universitárias darem conta desta nova realidade e demanda.

Nesta perspectiva, Couto (2013, p. 38) diz que

Assim, à universidade cabe o papel de formar o aluno para esta nova situação e criar meios de conscientizá-lo de que suas ações podem gerar mudanças, para o bem ou para o mal, e transformações significativas não só em seu entorno, mas também em um contexto global. É esta dicotomia entre o “bem” e o “mal” que a universidade precisa problematizar e fazer com que seus alunos reflitam e se posicionem criticamente, uma vez que sim, serão formados para uma profissão, mas, mais do que isso, deveriam ser formados para serem cidadãos mundiais, que atuam criticamente, que pensam suas ações e estão conscientes do poder que realmente cada sujeito pode, eventualmente, vir a ter na sua relação com o mundo.

Diante desta perspectiva de alunos enquanto *cidadãos mundiais*, é importante apontarmos que este é uma tendência que se está efetivando na educação superior nos últimos anos por meio da internacionalização. Logo, por internacionalização não entende-se somente a mobilidade acadêmica e intercâmbios para outros países, mas

sim como práticas pedagógicas internacionais, contatos com outros estudantes e pesquisadores, como uma atividade, um eixo que é inerente à instituição universitária (CUNHA, 2016; MOROSINI; NASCIMENTO, 2017).

Noutro ponto destacado pela autora da tese é que a educação superior é quem deve gerenciar as mudanças sociais, estando atenta para um contexto global. Neste sentido, destacamos que o professor universitário precisa estar atento a essas transformações que transcendem a sua especialidade, estando mais envolvido com o campo da docência. Para Couto (2013, pp. 44-45)

[...] Reconhecer a pedagogia também fundamenta a ação do professor universitário implica uma postura diferenciada, uma vez que o conhecimento profissional da área (engenharia, enfermagem, odontologia, física, matemática, psicologia, etc.) passa a não ser a única fonte de conhecimento da atuação docente; contribuindo para a superação da ideia de que um bom engenheiro/enfermeiro/dentista/físico/matemático/psicólogo sabe, necessariamente, lecionar, no curso de engenharia/enfermagem/odontologia/física/matemática/psicologia. Ou ainda, que um pesquisador dessas áreas se torne, necessariamente, um bom professor. (COUTO, 2013, pp. 44-45)

O fato, como já mencionado em Scheibe (1987), de o professor universitário egresso de uma licenciatura para uma não licenciatura, possuir uma modificação na sua constituição docente, ao invés de um especialista. Na verdade, esta realidade vai muito além da questão do profissional se reconhecer ou não, mas sim, começa desde a sua formação na pós-graduação *stricto sensu*, o que pode ou não impactar na qualidade da educação superior.

Nesta direção, Couto (2013, p. 85) afirma que

Na pós-graduação, portanto, deve-se focar a formação de professores de ensino superior numa perspectiva crítico-reflexiva, mas minha defesa também é que, na instituição universitária em que esse professor atuará, se instale uma cultura da docência, a qual cooperará para a constituição da identidade nesta mesma perspectiva. Sem esta relação entre cultura e identidade, a formação pedagógica do professor universitário e sua atuação em um referencial crítico-reflexivo ficam ameaçadas.

Deste modo, ao se perceber esta responsabilidade por parte da formação do professor universitário e das IES como potencializadores das políticas de formação pedagógica, Couto (2013), diante das análises realizadas e das entrevistas transcritas, conclui que as duas instituições pesquisadas atendem tais políticas de formação voltadas para a efetividade da pedagogia universitária. Para a autora, o PPP

e PPI analisados, contemplam o esperado para a formação continuada do professor universitário.

Entretanto, percebeu distinções entre a USP e a UFPR. De acordo com a autora, a UFPR pareceu ter um cultura da docência implantada e mais instalada na universidade e para o corpo docente. Já a USP está mais direcionada para o âmbito da pesquisa dissociada do ensino, o que, nesta instituição, deveria se ter uma intervenção maior para o aprimoramento das políticas de formação docente.

A terceira tese presente nesta categoria correspondeu à tese de doutorado defendida por Paulo Fioravante Giareta na Universidade Federal do Paraná no ano de 2013. O trabalho foi intitulado “*Função social da universidade: reflexos do pacto proposto pela UNESCO na pedagogia universitária para formação de professores Curitiba*”.

Giareta (2013), ao realizar a sua tese, de cunho qualitativo e documental, buscou analisar os reflexos para a pedagogia universitária brasileira após o pacto reformista proposto pela UNESCO para a formação de professores. O estudo é centralizado no marco regulatório internacional da Conferência Mundial da Educação ocorrida em 1998 e nos dispositivos legais nacionais das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química.

Neste sentido, ao analisar a educação superior brasileira como um todo, Giareta (2013, p. 81) diz que

A suposta incompetência do Estado para administrar as políticas sociais, impacta na própria ideia de modernização do campo educacional, entendida aqui na sua capacidade de responder articulada e subordinadamente às demandas que o mercado de trabalho formula.

Na perspectiva do autor, as novas configurações da educação superior fizeram com que ela absorvesse a lógica de mercado, sendo “repaginada” para uma visão e funcionamento mais moderno, que, todavia, ainda não são superadas pela falta de gestão estatal, principalmente no que tange ao desenvolvimento de políticas sociais, públicas e educacionais. Para o autor, tal reconfiguração desta etapa educativa, impacta na qualidade da educação superior e, principalmente, na pedagogia universitária.

No âmbito das reconfigurações da pedagogia universitária, Giareta (2013, p.

82) sustenta que

Por essa razão é possível afirmar que a pedagogia universitária vem sendo carregada de novos contornos funcionais, tendo de responder, tanto às próprias contradições da proposta de globalização econômica, quanto aos processos de transformação política, econômica e social desencadeados pelo referido ideário reformista.

Contudo, para o autor as políticas de formação de professores universitários vêm “recheadas” de intencionalidade e influência internacional, no âmbito institucional. Giaretta (2013, p. 110) afirma que,

Na perspectiva da política de formação de professores, o agenciamento funcional da pedagogia universitária é pactuado em torno às teses de mudança e desenvolvimentismo mediadas pela UNESCO, que preconizam um pró-ativismo universitário e a referida nova promessa acadêmica.

Neste sentido, ao ter como foco a análise dos documentos para a verificar os reflexos para a pedagogia universitária, o pesquisador reconheceu como seus resultados de pesquisa que a mesma permanece numa lógica de mercado, que possui influências da UNESCO – esta tendo uma forte regulação nos organismos internacionais e países membros. Também concluiu que a educação superior ainda permanece numa categoria de reprodução, ou seja, de enfoque mais do treinamento e formação da força de trabalho do país e não da transformação social e pessoal do indivíduo.

A quarta produção, consistiu na tese de doutorado intitulada “*A pedagogia universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações na formação para a docência universitária*”, que foi defendida no ano de 2014 por Alda Roberta Torres na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

Torres (2014), na sua tese de doutorado, utilizando o método dialético e com o viés qualitativo, objetivou analisar a pedagogia universitária nas políticas institucionais de formação de professores na educação superior. Para tanto, o lócus de pesquisa consistiu em 37 IES da Região Sudeste.

Como instrumentos de coleta de dados, a pesquisadora utilizou: a) a pesquisa bibliográfica – para compor o referencial; b) pesquisa documental nos *sites* das IES e do MEC – mas ressaltou que foi um ponto fragilizado devido à falta de atualização; c)

um questionário realizado e aplicado pelo *Google Docs*¹³⁰; d) roteiro de observação para a visitas realizadas às IES; e) diário de campo; f) entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados, utilizou a técnica de análise de conteúdo.

Torres (2014, p. 31), ao discutir sobre a pedagogia universitária no sentido de um campo de estudo e científico na área educacional, afirma que

Mediante pesquisa bibliográfica, observamos que o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária está em franca ascensão, mostrando-se como possibilidade de espaço de formação permanente dos professores tomados como sujeitos fundamentais para pensar sobre sua própria formação. Por outro lado, provoca a Pedagogia no sentido de ser pensada a partir do contexto da Educação Superior. Também nesta dimensão, a Pedagogia Universitária poderá oferecer possibilidades de ruptura com modelos de formação protocolares e institucionais, assim como aqueles que privilegiam apenas a atualização de conhecimentos científicos às áreas específicas, criando espaços e lugares para reflexões coletivas e individuais nas quais a formação tenha relação com a prática e o desenvolvimento profissional docente. Acredita-se, assim, que a Pedagogia Universitária pode fomentar políticas institucionais que estabeleçam programas de formação de professores, inclusive na esfera estatal, como também poderá apontar para a necessidade de revisar a legislação a fim de elencar os requisitos inerentes ao perfil da docência na Educação Superior, uma vez que estas normas não lacunosas quanto aos elementos definidores para o magistério neste nível de ensino.

Deste modo, os principais resultados da pesquisa de Torres (2014) sinalizaram os esforços realizados pelas instituições analisadas para o desenvolvimento de políticas de formação docente, visando aprimorar o desenvolvimento profissional do professor da educação superior. Também destacou-se para a ausência de políticas estatais de formação de professores para o docente universitário, o que deixa a responsabilidade para as instituições suprirem tais necessidades formativas do seu professorado. A autora também apontou para a potencialidade da pedagogia universitária como um campo profícuo para a educação superior e para a pesquisa em educação.

A última tese presente nesta categoria, intitulada “*Pedagogia universitária e mudança: a Reforma dos cursos de graduação Pós-LDB: De 1996 e suas Implicações*”

¹³⁰ É um conjunto formado por aplicações da *Google*. O *Google Documentos* consiste na elaboração de textos online, correspondendo a um editor de texto, como o *Microsoft Word*, por exemplo. Já o *Google Planilhas* consiste numa planilha eletrônica que pode ser utilizado para realização de cálculos, sistematização de informações e servir, também como um banco de dados, assemelhando-se às funções do *Microsoft Excel*. Já o *Google Apresentações* refere-se a um aplicativo online responsável para a elaboração de apresentações dinâmicas, semelhantes ao *Microsoft Power Point*. O *Google Formulários* é responsável para a elaboração de questionários virtuais e com análise de dados a partir dos respondentes.

para docência em uma Instituição Comunitária de Santa Catarina – Brasil” foi defendida no ano de 2015 por Maria da Glória Silva e Silva na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Silva e Silva (2015), na sua tese de doutorado, decorrente de um estudo de caso, teve por objetivo principal compreender as ações da pedagogia universitária exercida pela Pró-Reitoria de uma Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES) de Santa Catarina. O contexto do estudo consistiu no Programa de Formação Continuada (PROFOCO) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Para tanto, realizou uma investigação de cunho qualitativo e utilizou os seguintes instrumentos de pesquisa: a) discursos dos gestores presentes na internet; b) PPI e Diretrizes Acadêmicas Institucionais (DAI); c) conteúdos da formação docente no período de 2012 a 2014; d) discurso de 90 professores presentes nos fóruns de discussão na plataforma de educação a distância da instituição.

Como parte da discussão apresentada na pesquisa, Silva e Silva (2015, p. 80), diz que “a Pedagogia Universitária (PU) é definida como um campo polissêmico. Envolve tanto a produção, quanto a aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior.”. Neste sentido, ela situou o leitor para o seu campo de estudo.

Para a autora (2015, p. 29),

A emancipação dos professores é um objetivo histórico e uma condição para seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Concepções dos professores sobre a educação, os estudantes e suas condições de trabalho o levam a interpretar pessoalmente o currículo. O professor não é um mero executor do currículo. Ele apresenta distintos graus de autonomia no manejo dos componentes curriculares, de acordo com a concepção da profissionalidade docente.

Na concepção da autora, a formação docente para os professores é essencial para o desenvolvimento do seu processo de emancipação. Diz, ainda, as instituições universitárias precisam contribuir para esta realidade, por meio de sua gestão administrativa e pedagógica. Para a pesquisadora, é importante que haja a promoção de cursos, palestras, abertura para discussão e aprendizagem entre os pares, bem como o incentivo para o desenvolvimento individual de cada professor. E a responsabilidade de tal gestão no âmbito da pedagogia universitária está a encargo das Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD).

Para Silva e Silva (201, p. 86)

As Pró-Reitorias de Ensino de Graduação são a estrutura institucional que orienta as políticas de mobilização de coordenadores de curso, membros dos núcleos docentes estruturantes e demais componentes da comunidade universitária para a reflexão sobre o projeto pedagógico institucional em contextos de reforma. A possibilidade de participação de docentes na organização administrativa e na construção de políticas institucionais pode favorecer a gestão democrática.

Conforme a pesquisadora, as PROGRAD's devem estar atentas para o processo de formação docente, bem como promover uma gestão democrática na instituição. Também destaca a importância da atenção para os diferentes estilos de docência, correspondendo aos gestores institucionais compreenderem tal diversidade para contemplar o processo de ensino e aprendizagem por meio de um currículo atento às diferentes necessidades institucionais, docentes e de toda a comunidade escolar.

Sendo assim, Silva e Silva (2015, p. 99) ressalta que

O professor como executor e o professor como autônomo no desenvolvimento do currículo compõem diferentes docências. Diferentes modelos orientam a compreensão sobre a docência, a profissionalidade docente e a autonomia dos professores. Estas concepções podem ser analisadas, contribuindo para caracterizar as ações da Pedagogia Universitária realizadas na instituição investigada.

Para a autora, os estilos de docência correspondem a três tipos de professores – o especialista técnico, o prático-reflexivo e o intelectual crítico. O *especialista técnico* corresponde ao professor que utiliza a racionalidade técnica como centralidade da sua prática, ou seja, foca na formação discente para a necessidade do trabalho na educação superior, sendo, geralmente, tradicional e enciclopédico.

O *prático-reflexivo* corresponde ao professor que reflete a sua prática docente e que transforma a sua sala de aula como um laboratório de ensino e aprendizagem. Utiliza da reflexão sobre a ação para uma epistemologia da prática mais voltada para as necessidades dos estudantes. Já o *intelectual-crítico* corresponde ao profissional que busca promover, na sua sala de aula, um espaço de diálogo, emancipação e autonomia discente, bem como abre espaço para a crítica e para inovações pedagógicas.

Como principais resultados da investigação de Silva e Silva (2015), aponta que o melhoramento de práticas pedagógicas, bem como o desenvolvimento profissional e individual dos professores e sua formação docente está um pouco fragilizada, visto

que mais de cinquenta por cento do corpo docente é horista. Ademais, o discurso docente aponta para desejo de modificações nos processos de formação de professores.

Na sequência, apresentamos os achados da segunda e última categoria desta pesquisa.

5.2 Percepção da pedagogia universitária sob a égide da docência, do ensino e da aprendizagem

A educação, em nosso entender e em termos gerais, é complexa, histórica, social, humana, civilizatória, evolutiva, além de impulsionar e direcionar uma sociedade para onde se quer chegar num futuro próximo ou distante. Corroborando com esta percepção, Pimenta (2012, p. 44) nos afirma que

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam.

Deste modo, ao pensarmos no contexto brasileiro e nos diferentes níveis de ensino, resgatamos que nosso país está sempre vivenciando uma cultura do “novo”, ou seja, está sempre tentando inovar na e para a educação tendo-se como esperança melhores resultados nos processos de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2012; MASETTO, 2012). Nesta direção, Masetto (2012, p. 15) nos afirma que estamos

Vivemos uma cultura do “novo”. A frequência com nos deparamos com essa expressão, seja em trabalhos acadêmicos, seja na apresentação de cursos universitários, seja como exigência para projetos no ensino superior brasileiro, até a exploração da sigla “novo” sob as mais diferentes formas na divulgação de serviços, negócios, oportunidades e produtos, faz que continuamente nos sintamos agredidos por este termo, que começa a cair na rotina, num modismo e, perder seu significado. Em pouco tempo, correremos o risco de contar com mais uma palavra que algum tempo atrás teve um significado muito importante, mas que posteriormente se esvaziou de sentido. (MASETTO, 2012, p. 15)

Diante do exposto, retomamos que não somente o Brasil, mas que em cenário internacional, há um movimento de inovações na educação, buscando-se sempre a

obtenção de melhores resultados e indicadores, refletindo-se, assim, nas respectivas sociedades. Este cenário refletido pela globalização e internacionalização impulsionam esta velocidade de intentos para implementações de modelos, técnicas, tecnologias e inovações no ambiente educativo (MASETTO, 2012; ZANCHET; FELDKERCHER, 2016; BOLZAN, POWACZUK, 2013).

Por vezes, nem sempre estes movimentos são positivos e benéficos para os processos de ensino e aprendizagem, se analisarmos pelo viés da implementação de tais ações. É dizer, que em muitas ocasiões, governos – nas diferentes esferas¹³¹ – e demais órgãos – públicos e/ou privados – implementam políticas, tecnologias e inovações sem a devida colaboração da comunidade educativa como um todo, não tendo-se, geralmente, o apoio de quem efetivamente as aplicam no *lócus* educativo – o professor.

Tais movimentos impactam, não somente na efetividade e na qualidade dos processos, mas também, no processo de constituição e reconhecimento da identidade profissional do professor que, pode, por vezes, sentir-se desvalorizado e não pertencente àquela realidade (ISAIA; BOLZAN, 2008). Ademais, a participação docente para a construção de inovações educativas, modelos educativos, dentre outras atividades atinentes à área e sua atividade profissional, poderiam potencializar numa *práxis* pedagógica mais comprometida¹³² e alinhada com os objetivos institucionais e governamentais.

Baseado nestes pressupostos e pensando no profissional docente como figura fundamental para a efetividade dos processos educativos nas instituições, nossa discussão centrou-se na educação superior, visto que este nível é o foco desta tese. Deste modo, esta categoria buscou compreender a discussão sobre o professor universitário foi concebida nas dissertações e teses mapeadas e utilizadas como o nosso *corpus* analítico-investigativo.

Nesta direção, dividimos esta categoria em duas partes. A primeira consiste no suporte teórico dado para a reflexão do metatexto final realizado, ou seja, apresentamos aqui as ideias de nossos teóricos basilares que embasaram a categoria desta tese. Já a segunda parte, refere-se aos principais achados nas produções

¹³¹ Entendidas aqui como municipal, estadual, federal e/ou privada.

¹³² Referida aqui como maior pertencimento ao proposto pela mantenedora na qual o corpo docente está vinculado e não ao compromisso individual de cada professor.

mapeadas e apresenta a interlocução final do metatexto, por meio da triangulação dos dados – referencial teórico, *corpus*, e interlocução dos pesquisadores da tese.

5.2.1 *Docência na educação superior: reflexões teóricas*

Ser professor na contemporaneidade é um constante desafio frente às diversas problemáticas envolvidas nesta atividade profissional, seja em contexto nacional, seja em contexto internacional (GATTI, 2014). As problemáticas relacionam-se com diferentes fatores, tais como a desvalorização docente – no sentido financeiro e social, especialmente na educação básica –, dificuldades de aprendizagem dos estudantes, políticas educacionais dissociadas da realidade da prática educativa, dentre outras.

Muitas vezes, os desafios enfrentados pelos professores consistem pela educação ser entendida como uma atividade social e que o docente, é um profissional que nasceu com o “dom de ensinar”, tendo-se a formação inicial e continuada como um requisito para o exercício do magistério, mas que sua vocação transcende a sua formação profissional (BOLZAN; POWACZUK, 2013; ISAIA; BOLZAN, 2008). Ademais, já se percebe no meio acadêmico que esta percepção social influencia e impacta negativamente no reconhecimento da profissão professor como uma atividade profissional e que, para o exercício dela, a formação universitária e pedagógica é essencial para o sucesso das atividades de docência.

Seguindo nesta lógica, na visão de Cunha (2004a, p. 527)

A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário.

Corroborando com Cunha (2004a), Tardif (2015) nos diz que ninguém nasce professor, mas sim, que necessita se preparar para o exercício da docência, seja no nível educativo que for. Para o autor, os diferentes saberes docentes¹³³ –

¹³³ Tardif (2015), compreende como saberes docentes àqueles que formam um conjunto de conhecimentos distintos que estão presentes num profissional docente, de modo que todos eles, de alguma forma, se apresentarão para a comunidade acadêmica, especialmente aos alunos, quando o professor estiver atuante na sua instituição educativa.

pedagógicos¹³⁴, experienciais¹³⁵, culturais¹³⁶, dentre outros – se constituem como um rol de conhecimentos que estão presentes nas diferentes atividades educativas do professor. Neste sentido, podemos dizer que, de todos os saberes docentes, os experienciais e os culturais têm um importante destaque acerca da atividade profissional do professor. Assim, podemos dizer que

A experiência docente e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É numa prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. (GHEDIN, 2012, p. 155)

Ademais, ao retomarmos a ideia de Cunha (2004a), que a concepção de docência no âmbito dos conhecimentos pedagógicos é desvalorizada em detrimento dos demais, especialmente na educação superior, ela pode ser justificada por alguns fatores. Dentre eles, que os professores universitários - com exceção dos licenciados, geralmente –, sentem-se profissionais da sua área de formação, antes de reconhecerem-se como docentes.

A questão do reconhecimento está imbricada em situações nas quais os profissionais que atuam como docentes na educação superior, geralmente são oriundos de distintas carreiras universitárias, em sua grande maioria, distintas às de licenciatura, o que compromete no sentir-se como professor (CUNHA, 2011; VEIGA, 2011; RAMIREZ, 2011). Esta realidade consiste, pois a docência universitária é, constantemente, entendida por estes profissionais como uma atividade para complementação de renda, visto que já possuem suas profissões consolidadas.

Ramirez (2011), ao investigar sobre a profissionalização docente¹³⁷ na

¹³⁴ Saberes docentes voltados ao processo de ensinar, bem como todos os conhecimentos atinentes ao trabalho do professor, seja no âmbito da metodologia, da avaliação, dentre outros.

¹³⁵ Saberes baseados na trajetória formativa e de vida do profissional docente. Para Tardif (2015), os professores trazem consigo no desenvolvimento de sua práxis pedagógica toda a sua experiência de vida, assim como experiências que teve com outros professores, alunos, entre demais situações.

¹³⁶ Saberes voltados à cultura. Para Tardif (2015), professores se distinguem também por ter a sua prática docente influenciada pela cultura na qual estão inseridos. Por exemplo, um docente originário do Rio Grande do Sul certamente terá uma prática e opinião distinta de um professor que é da Bahia, pois suas culturas são diferenciadas, mesmo estando no mesmo país.

¹³⁷ Entendida como o processo de constituição do professor, bem como o desenvolvimento de sua prática e formação profissional. Também contempla a identidade docente, ou seja, como este professor se reconhece como profissional da área da educação.

educação superior por professores universitários na rede privada, apontou que os profissionais egressos de cursos de bacharelado e tecnológicos, tinham dificuldades de reconhecer-se como professores em primeira instância. É dizer, que os sujeitos investigados identificavam-se claramente como administradores, engenheiros, psicólogos, entre outros, antes de serem professores de administração, engenharia, etc.

Cabe destacar que esta também pode ser uma situação que aconteça com docentes universitários que tenham a licenciatura como formação inicial. Entretanto, parece ser uma realidade muito menor se comparado aos bacharelados e tecnológicos, visto que professores licenciados, geralmente possuem como maior campo de trabalho, a escola e/ou as instituições universitárias. Logo, pode-se entender que quando um professor egresso de uma licenciatura, atinge o patamar profissional de docente universitário, está, no âmbito laboral, no mais alto nível de sua profissão no que tange ao exercício da docência.

Contudo, o mesmo não acontece com os egressos dos cursos de não licenciatura, pois, para estes profissionais, a educação superior acaba sendo apenas mais uma das possibilidades de trabalho no âmbito da sua carreira profissional. Este cenário acaba por, mesmo que indiretamente, influenciar o sentimento de pertencimento à classe docente, bem como nominar-se professor, ao invés de especialista na área.

Nesta lógica, autores como Bolzan e Powaczuk (2017), Zanchet e Feldkercher (2016), Isaia e Bolzan (2008) apontam que esta é uma realidade presente na educação superior: a falta da identidade profissional docente. Esta ausência identitária pode fazer com que os processos educativos possam ser mais comprometidos no sentido de dificuldades para o ensino e aprendizagem, bem como na fidelização docente para o desempenho de suas atividades acadêmicas.

Todavia, não se pode somente responsabilizar os professores universitários por certa dificuldade na constituição de sua identidade docente. Ressaltamos que diferentemente da educação básica, a educação superior não possui claramente estabelecidas políticas públicas de formação docente, ficando, na maioria das vezes, o processo de formação continuada a critério e a encargo das Instituições de Ensino Superior (IES) (CUNHA, 2014; MOROSINI, 2013). Tal situação, parece comprometer no reconhecimento profissional dos docentes, visto que somente as formações continuadas promovidas pelas IES não “dão conta” de total complexidade, uma vez

que para os docentes, a percepção é que não haveria tal necessidade para tanto (BOLZAN; POWACZUK, 2017).

O que se percebe na realidade da educação superior neste aspecto, é que as formações docentes são desenvolvidas para serem trabalhadas com os professores no período de janeiro, fevereiro e julho – período que, geralmente, se tem o recesso e férias acadêmicas. Nestas atividades de formação, as IES desenvolvem e buscam focalizar suas ações voltadas para o atingimento dos objetivos institucionais que, nem sempre, contemplam os anseios do professorado.

No âmbito da formação continuada institucional, esta destina-se a qualificar o corpo docente para o suprimento dos anseios institucionais para com a sua comunidade acadêmica. Deste modo, tudo o que se planeja está relacionado com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI¹³⁸), buscando inter-relacionar as atividades dos professores universitários para o ensino na graduação e pós-graduação.

Assim, o ser e fazer do docente universitário volta-se para o ensino, a pesquisa e a extensão no *lócus* universitário, estabelecendo conexões com o mercado de trabalho e sociedade civil por meio de atividades teórico-práticas para que o estudante possa vivenciar, experienciar e aprofundar os conhecimentos da sua área e futura profissão. Nesta direção, as exigências ao docente são inúmeras, nas quais as habilidades e competências dele são avaliadas constantemente por meio de avaliações institucionais promovida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA¹³⁹), gerando indicadores para as coordenações de curso e instituição. Ademais, este profissional é exigido pelos alunos um ensino de qualidade e com práticas e metodologias que possam atender suas expectativas, bem como toda a comunidade acadêmica (CUNHA, 2014).

Zabalza (2004), ao refletir e analisar o papel da educação superior e do

¹³⁸ O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) contempla todas as questões da gestão pedagógica da Instituição de Ensino Superior (IES) de modo a contemplar as medidas, propostas e ações a serem desenvolvidas no âmbito do ensino e da aprendizagem, bem como as responsabilidades dos diferentes agentes educativos.

¹³⁹ Setor responsável pela elaboração de instrumentos, aplicação de pesquisas, análise de indicadores e divulgação e socialização dos resultados para a Reitoria e comunidade acadêmica. Também realiza a avaliação institucional, bem como acompanha os processos de avaliação externa realizados pelo MEC/INEP para credenciamento, recredenciamento da IES, dos cursos e insumos. É uma parte da IES que é autônoma e, teoricamente, deve ter livre acesso para obtenção dos dados institucionais para a elaboração dos relatórios e pesquisas. É composta, no mínimo, por uma coordenação e por membros do corpo docente, discente, técnico-administrativo e sociedade civil.

professor universitário na atualidade, destaca que o docente universitário frente a todos os desafios impostos a ele, tem o seu papel dividido em três grandes dimensões, a saber: a profissional, a pessoal e a administrativa. Para o autor estas três dimensões, se atuadas em conjunto e em sintonia, potencializam de maneira qualitativa o fazer docente no ambiente universitário.

A *dimensão profissional*, relaciona-se com a profissão docente em si, ou seja, o processo de formação inicial e continuada do docente para o exercício do magistério superior, bem como a importância do reconhecimento da sua identidade como docente e sua concepção e comprometimento acerca dos resultados esperados por toda a sociedade a partir do seu trabalho. Também se refere aos dilemas encontrados e vivenciados pelos professores ao longo de sua trajetória profissional e como eles lidam com os mesmos. Podemos interpretar tais dilemas sendo a relação aprovação/reprovação, ensino/aprendizagem, gestão da classe/gestão da matéria, dentre outras (GAUTHIER et al, 2006; TARDIF, 2015).

Já a *dimensão pessoal*, consiste em todos os aspectos da vida do professor e que, de alguma forma, se intersecciona com a profissão docente, tais como sua experiência formativa, sentimento de pertencimento à profissão, sua idade, sexo, condição social, concepção acerca da função da educação e da educação superior, entre outros. Devemos recordar que o professor universitário é uma pessoa e, nesta condição, possui expectativas, desejos, anseios e sonhos, entre muitas outras relações que estão envolvidas na constituição do sujeito e de sua condição para com o trabalho.

No âmbito pessoal, ainda, devemos considerar que o docente universitário pode ter problemas com a sua profissão e com sua vida em geral -situações estas que impactam e interferem o seu desempenho profissional. Ademais, a experiência de vida do professor também repercute na sua atuação profissional, visto que muitos fatores contribuem para tal realidade. Fatores como a sua aprendizagem enquanto estudante de graduação e pós-graduação, as instituições por qual laborou, relações com determinadas áreas da sua formação, dentre outras, contribuem para o seu atual e futuro exercício profissional (TARDIF, 2015; RAMIREZ, 2011).

A *dimensão administrativa* corresponde aos aspectos formais da profissão docente no âmbito da educação superior, tais como carga horária, regime de trabalho, questão salarial, relação com a coordenação, atividades de pesquisa, ensino e extensão, dentre outras. Para Zabalza (2004), esta dimensão é responsável pelo

sentimento de pertencimento e satisfação com relação ao ambiente de trabalho e para com a profissão, pois para ele, um professor bem remunerado, com condições satisfatórias para o desempenho de suas atividades, contribui positivamente para a sua profissionalidade e identidade docente.

Neste sentido e compreendendo a complexidade do papel do docente universitário na educação superior, apresentamos na próxima subseção, os principais achados a partir da análise realizada nas dissertações e teses desta categoria.

5.2.2 *Pedagogia universitária e docência: principais achados*

Esta subseção apresenta os resultados encontrados a partir da leitura na íntegra e análise das dissertações e teses do nosso corpus analítico-investigativo. Destacamos que esta categoria teve quatro trabalhos pertencentes a ela, conforme apresentamos no quadro 12.

Quadro 12 – *Corpus* analítico-investigativo da segunda categoria da tese

Autor(a)	Título/Instituição/Curso	Ano	Nível
ALVES, Luciene	<i>Pedagogia Universitária na área da Saúde: perfil docente e proposta de formação em serviço</i> Universidade Federal de Uberlândia (UFU)/Doutorado em Educação	2013	D
BITENCOURT, Loriege Pessoa	<i>Pedagogia universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre educação matemática: quando três gerações de educadores se encontram</i> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Doutorado em Educação	2014	D
MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida	<i>Política de Formação Pedagógico-Didática para Professores do Ensino Superior e Qualidade de Ensino: um estudo sobre o Programa Pedagogia Universitária como possibilidade de Qualificação Docente.</i> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)/ Mestrado em Educação	2014	M
PAZINATO, Aldiciane	<i>O processo de formação continuada no projeto da pedagogia universitária</i> Universidade de Passo Fundo (UPF)/Mestrado em Educação	2015	M

Fonte: Autoria própria, 2018.

Para iniciar a discussão acerca desta categoria, apresentamos a tese defendida no ano de 2013 por Luciene Alves na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O trabalho foi intitulado como “Pedagogia Universitária na área da Saúde: perfil docente e proposta de formação em serviço”.

Alves (2013), em sua tese de doutorado, objetivando identificar os fatores que

influenciavam na prática pedagógica dos professores universitários da área da saúde da Universidade Federal do triângulo Mineiro (UFTM), realizou um estudo quanti-qualitativo. Os sujeitos de pesquisa foram trinta e cinco professores e trezentos e sessenta e sete alunos de cinco cursos de graduação da área da saúde – Biomedicina, Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição e Terapia Ocupacional.

No que tange à discussão acerca da docência universitária, Alves (2013, p. 67) aponta que

Muitas ações são cobradas do professor universitário, porém o que percebe-se na maioria das vezes, que estes não são preparados para atuar no ensino superior, pelo menos não com o rigor pedagógico com que tal formação deve ser entendida.

Para a autora, tais ações exigidas dos docentes universitários requerem uma maior formação para os mesmos, de modo que possam, com maestria, contemplar todas as incumbências e responsabilidades impostas a eles. Zanchet e Feldkercher (2016), ao abordarem o processo de formação do professor da educação superior apontam para a necessidade do fortalecimento do viés da docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e no contexto institucional das IES.

Analisando esta realidade, Zabalza (2014) aponta que, cada vez mais, o professor da educação superior vem sofrendo pressões para o atingimento dos objetivos institucionais, estatais, sociais, dentre outros. Tais exigências são decorrentes de um conjunto de fatores que se interligam, principalmente, a partir da dimensão pedagógica do trabalho docente e na nova configuração da educação superior – democratizada, massificada e com uma pluralidade de perfis de alunos que compartilham o mesmo ambiente universitário, mas cada um tentando suprir suas particularidades que, nem sempre, são atendidas pelos docentes.

De acordo com Zabalza (2004, p. 34, grifo do autor), o professor universitário vem sofrendo a cada dia

Exigência de maiores esforços no *planejamento*, no *projeto* e na *elaboração das propostas docentes*. Em um certo sentido (mais alunos, maior heterogeneidade, maior orientação profissionalizante dos estudos, novos métodos de ensino com incorporação das novas tecnologias, etc.), a docência universitária complicou-se muito. Ainda é importante conhecer bem a própria disciplina, mas o indivíduo já não pode chegar à classe e “despejar” o que sabe sobre o conteúdo a ser dado. Essa atitude não serviria para nada, pois alguns alunos estariam ausentes, outros não entenderiam nada do que lhes seria dito, outros veriam como algo a ser estudado, mas de pouco interesse pessoal, etc. Felizmente, sempre há os alunos que nos acompanham com prazer e aplicação; todavia, não podemos reduzir nossas atenções a esse grupo de alunos com aplicação incondicional. O problema não está em como chegar ao conjunto de alunos com que trabalhamos, já que as lições e explicações tradicionais não servem.

Consoante a esta perspectiva, Bolzan e Powaczuk (2013) apontam para a necessidade de o professor inovar no ensino superior para atender estas demandas. Masetto (2012), ao se referir sobre a importância das inovações, destaca que o professor universitário precisa estar atento às transformações ao longo do tempo, de modo que tais reflexos perpassarão pela sala de aula.

Entretanto, Alves (2013, p. 71) aponta uma dificuldade estrutural no que se refere ao docente da educação superior. Para a autora,

Refletir sobre o desenvolvimento do professor universitário faz pensar inicialmente que a própria política nacional não favorece a formação neste nível de educação, uma vez que este processo nem sempre ocorre formalmente, ficando na maioria dos casos a critério do docente a busca pela formação pedagógica, visto que a exigência para o ingresso no ensino superior se dá geralmente pelo conhecimento específico e pelos títulos.

Mais uma vez, vem à tona a realidade da falta de políticas voltadas para a formação do docente universitário. Neste sentido, deixa-se um questionamento: *Como exigir total empenho do professor universitário no âmbito pedagógico e que ele consiga atender a todas as demandas da educação superior, se o mesmo não tem¹⁴⁰ um suporte institucional e/ou estatal para o seu desenvolvimento profissional?*

Deste modo, como principais resultados da pesquisa acerca dos professores universitários, Alves (2013) sinaliza que mais de sessenta por cento do corpo docente analisado possui doutorado e estão em fase de ingresso na carreira. Aponta que os professores sentiram uma falha no processo de acompanhamento inicial ao longo do primeiro ano de trabalho como docente na UFTM.

¹⁴⁰ Aqui estamos nos referindo em termos gerais, pois sabemos que há instituições universitárias que possuem políticas institucionais para a formação dos professores universitários bem consolidadas.

Pontuou, também, que a docência nesta instituição ainda é incipiente no que se refere às políticas voltadas para a formação pedagógica. Destacou, ainda, que os professores da área da saúde tinham dificuldades para diversificar suas estratégias de ensino, o que poderia não contemplar aos diferentes estilos de aprendizagem.

A segunda tese pertencente a esta categoria, consistiu no trabalho intitulado “*Pedagogia universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre educação matemática: quando três gerações de educadores se encontram*”. A tese foi defendida no PPGEdu da UFRGS no ano de 2014 por Lóriége Pessoa Bitencourt.

Na sua tese de doutorado, Bitencourt (2014), visando compreender as contribuições da pedagogia universitária para a área da educação matemática, organizou um Grupo de Trabalho Colaborativo (GTC) para identificar tais pontos. Para isso, a pesquisa se configurou como uma investigação qualitativa.

Os sujeitos envolvidos foram três gerações de professores de matemática – já egressos ou não do curso de licenciatura desta área –, a saber: professores formadores, acadêmicos do curso de licenciatura em matemática e professores da educação básica. A realização dos encontros do GTC ocorreu na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Na concepção da autora, esse encontro de gerações distintas poderia gerar indicadores, além de dar uma visão mais ampla acerca da percepção dos sujeitos sobre a importância da pedagogia universitária e sua formação na educação superior. Uma das dificuldades relatadas por Bitencourt (2014) foi a resistência de interação do grupo. Muitas vezes, ela como coordenadora e participante da ação, tinha que intervir de modo a promover maior interatividade entre os sujeitos.

A autora salienta que ao ter se proposto realizar uma tese doutoral com esta temática, está considerando a relevância da discussão da pedagogia universitária no âmbito dos cursos de licenciatura, especialmente o de matemático – foco do estudo da pesquisadora. Para Bitencourt (2014, p. 106)

Neste sentido, compreendo que qualificar o ensino universitário nos cursos de licenciaturas é melhorar a formação dos professores para atuarem na educação básica, como profissionais do ensino que na Universidade se graduam, possibilitando professores melhor preparados para ensinar neste nível, auxiliando na formação básica das crianças, jovens e adultos que futuramente estarão nos bancos universitários.

Bitencourt (2014, p. 106), complementa ainda que

Qualificar o ensino universitário por meio da aproximação da realidade da escola, vivê-la, refletir sobre ela com seus sujeitos, possibilitará à Universidade e aos docentes universitários das licenciaturas rever suas pedagogias universitárias, modificá-las e contextualizar suas práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Diante do exposto, Gatti (2014) ressalta que o curso de licenciatura, por vezes, é esquecido no ambiente universitário, principalmente em instituições privadas, devido múltiplos fatores, dentre os quais se destacam, mensalidades mais baixas, falta de sustentabilidade do curso, pouca procura por parte da comunidade para ingressar nas licenciaturas, etc. Para a autora, a licenciatura ainda precisa ter um maior reconhecimento e valorização no que tange ao prestígio social. Complementa ainda, que, urge a qualificação dos futuros professores por meio de práticas e experiências de ensino que os levem a estar mais próximos da educação básica – seu futuro local de trabalho.

Cunha (2009), reforça a ideia de que um licenciando melhor preparado é aquele que possa ter tido um rol de experiências de aprendizagem na universidade vinculadas à educação básica, para dar sentido à sua formação e já ir, aos poucos, consolidando sua profissionalidade docente e sua identidade profissional como futuro formador. Complementamos, ao mencionar que experiências na educação básica, seja por observações, estágios, práticas de ensino, monitorias, entre outros, fortalecem os saberes dos futuros professores e o já vai preparando para o seu futuro campo de trabalho, reduzindo os “choques de realidade” ao ingressarem efetivamente no lócus educativo (TARDIF, 2015; NÓVOA, 2004). A educação superior pode, assim, potencializar a trajetória do aluno por meio de atividades mais voltadas para a realidade docente.

Os principais resultados da pesquisa de Bitencourt (2014) sinalizaram que o diálogo crítico e reflexivo é importante num curso de licenciatura, bem como que o discurso da pedagogia universitária com a educação matemática é algo a ser melhor explorado na instituição, visto ser quase ausente no ambiente do curso e dos sujeitos envolvidos. Apontam também para maior relação universidade-escola.

Já a terceira produção, foi a dissertação de mestrado de Isabel Cristina de Almeida Mantovani. O trabalho intitulado “*Política de Formação Pedagógico-Didática para Professores do Ensino Superior e Qualidade de Ensino: um estudo sobre o*

Programa Pedagogia Universitária como possibilidade de Qualificação Docente” foi defendido no ano de 2014 na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

Mantovani (2014), ao intentar compreender como a qualidade da educação superior pode melhorar por meio de da pedagogia universitária e pela formação pedagógica para professores bacharéis, realizou uma pesquisa quanti-qualitativa. O lócus investigativo foi uma Instituição de Ensino Superior localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Os sujeitos partícipes da pesquisa foram os professores da referida IES. Como instrumento de coleta de dados, a autora utilizou a análise de documentos, um questionário e os registros do programa de formação para a pedagogia universitária na instituição.

Deste modo, Mantovani (2014, p. 20), ao situar seu campo de estudo no campo na política pública e educacional, define que

Política pública é uma expressão que tem por objetivo definir uma situação específica da política. A forma mais direta de se entender este conceito é definindo cada palavra individualmente, destacando seu significado original. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição, de participação das pessoas que são livres, nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. A palavra pública é de origem latina, “publica”, e significa povo, do povo. Desta forma, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade ou do território. Historicamente falando, essa participação assumiu características diferenciadas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta e até por representação. Efetivamente, um elemento sempre foi fundamental no ato da política pública: o Estado. Entende-se aqui o Estado como uma forma organizacional cujo significado é de natureza política, numa nação, assume uma natureza política e desempenha funções políticas, sociais e econômicas.

Ademais, Mantovani (2014, p. 35) aponta ao longo da sua tese para uma discussão importante, que é a da sociedade globalizada e do mercado de trabalho acelerado, que impõe um ritmo muito rápido para a educação superior ter tempo para se adaptar e preparar-se para tais mudanças e desafios, no âmbito de gestão, docência e formação discente.

Atualmente, em nosso país, vive-se um processo acelerado de modernização, exigindo que o desenvolvimento tecnológico acompanhe o crescimento mundial e até mesmo interno, em termos de qualidade, competitividade e aumento de produtividade. Dessa forma, o trabalho e a formação profissional dos bacharéis e licenciados que estão diretamente ligados à tecnologia e ao processo industrial, acaba conduzindo as Instituições de Educação Superior a dinamizar seus currículos, repensar suas práticas pedagógicas para que possam “disponibilizar” para o mercado, profissionais com capacidade de conduzir com qualidade os serviços e melhorá-los cada vez mais diante desse crescente desenvolvimento.

Diante de tais desafios e imposições realizadas pelo mundo e pelo o mercado, a autora aponta que o docente universitário se sente pressionado para uma constante formação, de modo a responder a todas as demandas que a ele são impostas. Entretanto, um dos desafios para esta realidade é o sentimento de pertencimento para com a profissão docente no âmbito da educação superior, principalmente pelos bacharéis, já que, muitos deles reconhecem-se, antes de tudo, como especialistas ao invés de professores (MANTOVANI, 2014; RAMIREZ, 2011).

De acordo com os resultados da pesquisa, Mantovani (2014) destaca os sujeitos analisados sentem a ausência da formação pedagógica para o seu desenvolvimento profissional e que, seus saberes, foram constituídos a partir da docência e de suas experiências de vida. Relata que o programa de formação continuada da instituição pesquisa acontece, mas que precisa dar uma maior atenção para os bacharéis, de modo a eles sentirem-se mais pertencidos ao ambiente da docência no âmbito do conhecimento pedagógico. Afirma, ainda, que é difícil essa relação bacharel-docente, mas que é um desafio possível de ser superado.

Por fim, a última produção integrante desta categoria, referiu-se à dissertação de mestrado intitulada “*O processo de formação continuada no projeto da pedagogia universitária*”. A dissertação foi defendida na Universidade de Passo Fundo (UPF) por Aldiciane Pazinato no ano de 2015.

Pazinato (2015), ao intentar compreender como se dá a formação do professor universitário no Brasil na contemporaneidade, realizou um estudo qualitativo para verificar como são desenvolvidas tais práticas nas instituições universitárias. Desta forma, selecionou IES gaúchas que pertenciam à Rede Sul-Brasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES¹⁴¹).

¹⁴¹ A RIES é uma rede de pesquisa consolidada já na Região Sul do país, que tem por objetivo investigar, produzir e socializar o conhecimento acerca da educação superior e temáticas atinentes a este eixo central – incluindo-se a pedagogia universitária. Pesquisadoras como Marília Costa Morosini,

As IES selecionadas foram: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Para tanto, analisou as produções do RIES para percorrer tais objetivos de pesquisa.

Ao refletir sobre o papel do docente universitário na atualidade, Pazinato (2015, p. 25) afirma que hoje

Percebe-se, assim, que não há mais espaços para velhos modelos – como os que preconizam que ensinar se aprende com a prática, se aprende ser professor “dando” aula – o desafio atual é a seleção das informações e a mediação do conhecimento em colaboração, articulando teoria e prática numa perspectiva inovadora transformadora, na vertente da aprendizagem.

Nesta lógica, Pazinato (2015) corrobora com várias pesquisas sobre o papel do professor universitário na hodiernidade, de modo que ele seja um agente transformador do seu lócus investigativo e prático – que é a sua sala de aula –, vislumbrando o desenvolvimento da autonomia de seus estudantes, bem como no aprimoramento da formação acadêmica dos mesmos, por meio de práticas pedagógicas que possam atender as demandas da sociedade atual e do mercado de trabalho (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2008; MASETTO, 2012; PIMENTA; 2012; VEIGA, 2012).

Também menciona que,

A Pedagogia Universitária possibilita ao professor tornar-se um pesquisador, participar da construção do Projeto Pedagógico da sua Instituição, trabalhar em equipe, frequentar grupos de estudos, possuir uma visão interdisciplinar, aplicando no seu cotidiano, entender o processo de ensino e aprendizagem como construção de saberes e não transmissão. Desta forma, é possível pensar a Pedagogia Universitária como uma política educacional, pois deixaria de ser apenas projeto para ser uma normativa que regulamenta todo o Ensino Superior, garantindo qualidade nos cursos das Instituições. (PAZINATO, 2015, p. 97).

Os principais resultados da pesquisa de Pazinato (2015) indicaram que as IES analisadas contemplam a pedagogia universitária por práticas de formação pedagógica para os docentes universitários e que, parece estar consolidado o

entendimento institucional acerca da importância do docente universitário no lócus universitário.

Nesta direção, ao finalizarmos a reflexão e discussão desta categoria – momentaneamente, pois entendemos que é um processo cíclico e transformador a cada leitura que realizamos –, encerramos, por hora, a mesma com a citação de Pazinato (2015, p. 87) acerca da importância do papel do professor universitário diante estes novos cenários.

O profissional professor ao exercer sua função necessita, prioritariamente, de conhecimento, para assim dar “conta”, qualitativamente, de situações escolares que exijam uma parcela de improvisação e de adaptação às situações novas e diferenciadas que surgem em seu cotidiano, o que implica reflexão e discernimento, para que, consiga compreender tal problema e estabelecer os objetivos que deseja atingir e os meios a serem usados. Isto significa dizer que, na realização do seu trabalho, os profissionais necessitam construir julgamentos e tomar decisões em situações de ação. Estes conhecimentos passam, necessariamente, por um processo de amadurecimento, reformulação e aprofundamento constantemente, por conseguinte, pela formação continuada. Dessa maneira, os profissionais formam-se a si próprios através de diferentes meios e permanentemente, os conhecimentos profissionais renovam-se e dialogam ao longo da carreira com os científicos e técnicos, passíveis às alterações, às reconstruções e às críticas, evidenciando um processo progressivo.

Com esta reflexão, passamos para a próxima seção, na qual apresentamos a síntese dos achados da pesquisa.

5.3 Síntese dos achados da pesquisa

Refletir sobre pedagogia universitária no âmbito da educação superior consiste em compreender a função do docente que atua nesta etapa educativa, bem como as inter-relações que o campo educacional faz com o ensino e aprendizagem, por meio das políticas públicas, pelos agentes educativos e pela atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem. Neste capítulo consideramos que o professor é um importante ator na melhoria da qualidade da educação superior, mas que ele deve dar as condições para que os estudantes possam se desenvolver de maneira autônoma.

Desta forma, de acordo com Charlot (2012, p. 112)

Assim, se quem deve aprender é o aluno, não é o professor quem pode fazer o trabalho intelectual por ele. Isto significa que, no centro, fica a prática do aluno, não a prática docente. Portanto, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. A própria definição de professor não é ensinar, é permitir o aluno aprender. Ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes para fazer o aluno aprender, o professor tenha que ensinar.

Também discutimos sobre a ausência do Estado frente ao desenvolvimento de políticas educacionais para a formação pedagógica dos docentes universitários, bem como no processo de reconfigurações da educação superior por meio de novos desafios – massificação da educação superior, novo perfil discente, entre outros.

Baseado nestas perspectivas, neste capítulo apresentamos os achados acerca de duas categorias – 1) *Percepção da qualidade da educação superior nos diferentes processos atinentes ao contexto universitário* e; 2) *Percepção da pedagogia universitária sob a égide da docência, do ensino e da aprendizagem*.

A primeira categoria apresentou as contribuições das teses e dissertações acerca da pedagogia universitária no sentido mais amplo do seu conceito, abrangendo o aspecto da qualidade da educação superior. Assim, como síntese dos resultados (já descritos) desta categoria, mencionamos que:

- a) *a qualidade da educação superior é importante para o exercício da docência universitária e, por extensão, nos processos de ensino e aprendizagem;*

Neste quesito, Cunha (2014) aponta que o professor tem papel fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, assim, para uma melhor qualidade da educação superior. Scheibe (1987) em sua tese, destaca as necessidades da maior vinculação do professor universitário com os resultados institucionais e externos. É dizer que a autora, em sua investigação, reconhece e reforça a importância do docente universitário frente aos desafios e busca por uma melhor qualidade da educação superior.

- b) *a educação superior, no século XXI, tem por função, além de preparar o estudante para o mercado de trabalho, servir como um espaço para a sua transformação social enquanto sujeito e cidadão mundial;*

Morosini (2014) e Zabalza (2004) apontam que a educação superior é um espaço diverso e amplo, no qual proporciona a reunião de múltiplas atividades e funções para o desenvolvimento científico, econômico, político, social, tecnológico, mercadológico de um país. Corroborando com estas perspectivas, Couto (2013), Torres (2014) e Silva e Silva (2015) destacam que as funcionalidades da educação

superior na contemporaneidade estão diretamente vinculadas ao mercado de trabalho e, que, o ambiente universitário serve como um espaço profícuo para o desenvolvimento integral de um sujeito, de modo que este possa contribuir significativamente para o seu país e seu contexto.

c) a internacionalização é apontada como uma das tendências da educação superior, de modo que reflete no desenvolvimento de práticas pedagógicas do professor universitário, num contexto global e internacional;

Quanto a este resultado, discutir sobre a internacionalização no âmbito da pesquisa em educação na contemporaneidade é estar atento para a sociedade do conhecimento globalizada. Morosini e Nascimento (2017), ao discutirem sobre a internacionalização na educação superior apontam para a necessidade dos professores universitários estarem atentos aos desafios deste tema emergente, visto que, hoje, atividades internacionais no ambiente universitário vão muito além de mobilidade estudantil e docente, mas sim por distintas conexões entre e interpaíses, como por exemplo, pesquisas conjuntas, videoconferências, dentre outras. Deste modo e corroborando com esta perspectiva, Couto (2013) e Giareta (2013) apontam em suas produções a importância da presença da internacionalização na *práxis* pedagógica do docente universitário.

d) as políticas de formação docente servem como impulsionadoras para a melhoria da qualidade da educação superior e para o desenvolvimento profissional do professor universitário. Entretanto, ressaltamos a importância da participação mais ativa dos governos frente ao desenvolvimento de políticas públicas e educacionais para esta finalidade – a formação do docente da educação superior.

Neste resultado, destaca-se a importância das políticas de formação docente no ambiente universitário para melhorar a qualidade da educação superior. Todavia, ressaltamos que tais políticas, atualmente no Brasil, ficam a encargo das IES, refletindo-se a perspectiva institucional, pois não há uma diretriz nacional acerca da atuação e formação do professor universitário. Desta maneira, Cunha (2014) e Morosini (2014) apontam que a ausência da participação efetiva do Estado frente às políticas de educação superior no cenário da formação do docente universitário, deixa uma responsabilidade grande para as IES no cenário da formação e qualidade. Para as autoras, este distanciamento governamental impacta nas políticas públicas para esta etapa educativa e no reconhecimento social da classe docente.

Ainda nesta perspectiva, autores como Scheibe (1987), Couto (2013), Giaretta (2013), Torres (2014) e Silva e Silva (2015) destacam e enfatizam a necessidade da maior presencialidade do Estado para o fortalecimento do magistério superior no âmbito da formação docente e de políticas nacionais para a educação superior, visando nortear as instituições sobre o padrão de qualidade esperado para o país e sociedade.

Por fim, a segunda e última categoria apresentou as produções – teses e dissertações – que abordaram a docência universitária como cerne das pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem na educação superior. Os principais resultados apontaram que:

- a) *a docência universitária é complexa e exige um olhar rigoroso do professor para sua formação pedagógica e para as práticas direcionadas para o ensino e para a aprendizagem;*

Neste resultado, a docência universitária é reconhecida pela sua complexidade frente ao exercício profissional dos professores no ambiente universitário. Bolzan e Powaczuc (2013) enfatizam que o ensinar na universidade por parte dos profissionais da educação vai muito além de práticas pedagógicas, mas sim do processo formativo do professor e de como este sujeito intenta impactar positivamente sua *práxis* docente para a aprendizagem discente. Consoante a esta perspectiva, Alves (2013) destaca a importância da profissionalização docente e da necessidade de políticas voltadas para a o cuidado do professor e sua formação frente às tendências e inovações pedagógicas.

- b) *o docente universitário é um dos principais agentes responsáveis para a articulação da formação técnica do estudante para com os objetivos esperado pelo mercado de trabalho e para as demandas da sociedade atual e globalizada;*

No que tange a este achado, Masetto (2012) e Veiga (2012) destacam que o professor na contemporaneidade possui muitas exigências advindas de múltiplos setores, dentre eles, o institucional, o acadêmico, o político, o social, etc. Todos cobram resultados positivos do professor no que tange à formação acadêmica e integral dos estudantes universitários, de modo que estes saiam preparados para a atuação no mercado de trabalho por meio de experiências teórico-práticas e tecnológicas. Destarte, Mantovani (2014) reforça o que os teóricos mencionados apontam, visto que para ela, o docente é o agente fundamental para interligação entre

comunidade acadêmica e mercado de trabalho no processo formativo discente.

- c) *as novas demandas sociais, científicas e tecnológicas exigem do professor uma maior atenção para a ressignificação da sua práxis pedagógica, de modo a potencializar a formação acadêmica estudantil e sua experiência vivida ao longo da sua trajetória acadêmica;*

Neste contexto, refletir sobre as novas demandas requeridas ao trabalho e desenvolvimento da prática pedagógica do professor nos remete à ideia de Isaia e Bolzan (2008), que discutem acerca dos desafios da docência universitária na atualidade. Para as autoras, o professor necessita estimular e vincular ao máximo experiências reais aos estudantes de modo a qualificar a sua trajetória na educação superior. Seguindo nesta lógica, Bitencourt (2014) em sua tese de doutorado, aponta para esta realidade, ou seja, de o que o professor hoje é exigido demais acerca da formação do estudante e como vai “enviá-lo” para o mercado de trabalho. Ademais, ressalta que a qualidade da formação universitária também perpassa pela formação dos professores, na qual repercute diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

- d) *a profissionalização docente e reconhecimento do seu papel – a de docente universitário – enquanto mediador das relações educativas na educação superior são essenciais para o sucesso de práticas pedagógicas vinculadas aos objetivos institucionais.*

Ramirez (2011) e Zanchet e Feldkercher (2016) apontam para a necessidade da profissionalização docente na universidade e do reconhecimento por parte de professores não licenciados sobre o seu papel enquanto professores. Neste sentido, entender-se como um mediador do processo de ensino e aprendizagem é fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas no ambiente universitário. Deste modo, Pazinato (2015) retoma a ideia de o professor universitário criar uma identidade docente e sentir-se pertencido ao espaço da educação superior. Para a autora, a identidade docente está mais além do aspecto institucional, pois entende que parte da motivação intrínseca e do reconhecimento do próprio profissional da educação.

No próximo capítulo apresentamos as considerações finais deste estudo, retomando o percurso metodológicos e resultados obtidos para a reflexão acerca da pedagogia universitária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a pesquisa é um movimento cíclico, entendemos que o ato de pesquisar é, por si só, infindável. Logo, na condição de pesquisadores, chega um momento na pesquisa no qual temos que estabelecer um ponto a fim de encerramos um ciclo para iniciarmos outros e/ou darmos continuidade ao anterior. Neste sentido, este capítulo retoma o percurso investigativo desta pesquisa visando concluir a mesma e dar indicativos para futuros estudos.

Deste modo, ao realizarmos esta tese de doutorado que versou sobre a pedagogia universitária e que, por natureza está envolvida no âmbito da educação superior, nos pareceu de extrema relevância situar o leitor neste contexto numa perspectiva teórica acerca do nosso objeto de estudo.

Sendo assim, entendemos a pedagogia universitária como uma área complexa e com uma multiplicidade de vértices e intersecções que perpassam pelo âmbito da educação superior e, em especial pelo âmbito da docência universitária e da qualidade da educação no nível superior. A pedagogia universitária, cerne analítico-discursivo deste estudo, abarca a complexidade da docência e suas relações com as Instituições de Ensino Superior e com o corpo discente. Atenta para o exercício da docência na educação superior e desenvolvimento profissional do professor universitário, bem como este interfere e reflete nos resultados dos indicadores e parâmetros dos processos avaliativos sofridos em contexto institucional.

No que tange à educação superior brasileira, reconhecemos que ela é composta por uma diversidade e pluralidade no que se refere às suas configurações institucionais, acadêmicas, profissionais, dentre outras. Ela é a última etapa formativa de uma carreira e suas ações, influenciadas por marcos regulatórios e dispositivos legais nacionais e internacionais, impactam na sociedade como um todo e intentam melhorar a qualidade da educação, repercutindo, especialmente, no campo científico, profissional e tecnológico do país.

Partindo-se deste pressuposto, esta tese abordou a temática em tela como eixo central da pesquisa e teve por objetivo *analisar as temáticas atinentes à pedagogia universitária contempladas nas dissertações e teses, defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros em educação, no espaço temporal de 1987 a 2016, identificando de que forma as reflexões produzidas pelos autores desses estudos sobre tais temáticas configuraram a pesquisa em educação sobre este*

conceito no país.

Deste modo, para atingir o objetivo geral da investigação, organizamos os seguintes objetivos específicos de modo a intentar lograr o proposto. Sendo assim, retomamos eles na sequência:

- d) *Mapear as dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação brasileiros em educação cuja temática investigativa esteja relacionada com a pedagogia universitária;*

Para objetivo, realizamos um mapeamento das produções presentes no Catálogo Digital de Teses e Dissertações (CDTD) da CAPES, utilizando o descritor “pedagogia universitária”, no qual encontramos um total de 37.893 teses e dissertações que foram defendidas no espaço temporal selecionado, 1987-2016. Porém, seguimos filtrando a busca, utilizando a grande área de conhecimento “ciências humanas” e, por fim, “educação” e suas variantes. Como total de produções, obtivemos 8.233 trabalhos defendidos nos PPG’s em educação no país.

Mediante tais dados, fizemos uma separação das produções por década, correspondendo, nessa ordem, a 1987-1996, 1997-2006 e 2007-2016. A partir deste levantamento, iniciamos a seleção das produções, tendo-se como critério de inclusão todas as teses e dissertações que continham “pedagogia universitária” no título, de modo que entendemos que tais produções utilizam o conceito com sua respectiva amplitude.

Tínhamos clareza que para a pedagogia universitária, outras palavras e expressões também estavam relacionadas ao tema, como “docência universitária” e “qualidade da educação superior”, por exemplo. Contudo, optamos pela tema geral, pois queríamos compreender as diferentes abordagens da temática nas pesquisas. Se por um lado, esta opção metodológica possa ser encarada como uma limitação da pesquisa, por outro, pode ser percebida como o ineditismo desta tese, ou seja, analisar na íntegra somente as produções com referida denominação.

Por conseguinte, após a criteriosa seleção realizada, chegamos a um total de nove trabalhos, correspondendo a sete teses de doutorado e duas dissertações de mestrado. Neste sentido, no âmbito do mapeamento percebemos que dos nove trabalhos selecionados: a) a predominância de autoria das produções correspondeu ao sexo feminino; b) as IES públicas possuíam uma maior representatividade acerca dos estudos, respectivamente, em relação às IES privadas; c) houve uma divisão nos interesses de pesquisa acerca da pedagogia universitária, na qual se subdividiu, na

maioria das discussões, sobre temas relacionados à docência universitária e à qualidade da educação superior; d) a perspectiva qualitativa estava presente na maioria das produções, dentre outras.

e) Identificar como o conceito referente à pedagogia universitária foi abordado pelos autores das dissertações e teses mapeadas no espaço temporal em tela;

A partir da análise das produções, realizadas por meio da Análise Textual Discursiva, estabelecemos, *a priori*, duas grandes categorias analíticas.

A primeira correspondeu à discussão acerca das produções que abordaram, de alguma forma, a qualidade da educação superior como eixo central das investigações. Nesta categoria, observamos que produções com três focos de pesquisa, sendo: a qualidade da educação superior em si, a avaliação como fator influente para a pedagogia universitária e as políticas de formação docente para os professores universitários.

A segunda categoria referiu-se aos aspectos da pedagogia universitária integradora, na qual o foco da discussão é docente universitário no âmbito do ensino e da aprendizagem. Para esta categoria, consideramos as produções que se relacionavam com a prática docente na educação superior, a aprendizagem discente e sua relação com o professor universitário, bem como as práticas voltadas para a formação docente em nível micro, ou seja, que não estavam sendo analisadas no viés das políticas públicas e sim das práticas pedagógicas.

Neste sentido, encontramos as respectivas abordagens nas teses e dissertações, nas quais contemplam o proposto para este objetivo específico, assim como na categoria anterior: a) o docente universitário como gestor da sala de aula nas instituições universitárias; b) a formação docente como potencializadora de um ensino de qualidade; c) práticas pedagógicas voltadas ao para a aprendizagem do aluno, por meio da atuação do docente universitário.

f) Descrever as contribuições de como esses estudos sobre tais temáticas configuraram a pesquisa em educação sobre o conceito no país.

Para atender este objetivo, realizamos a leitura das teses e dissertações na íntegra, de modo a identificar as contribuições das pesquisas para a pesquisa em educação. Nesta direção, identificamos contribuições relevantes para a área e para o avanço do conhecimento científico acerca da educação superior, no qual mencionamos na sequência:

- A avaliação é um importante fator para influenciar a pedagogia universitária na

educação superior, visto que, por ela, o professor universitário pode se preparar melhor para novos desafios e tendências desta etapa educativa;

- A docência universitária necessita de uma maior atenção no âmbito da formação do professor em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de modo que possam reconhecer-se como profissionais da educação, antes de suas áreas especializadas;
- A pedagogia universitária deve abarcar no processo de formação docente o conhecimento acerca da legislação, marcos regulatórios e dispositivos legais nacionais e internacionais, a ponto de que o professor perceba a complexidade de sua função para com a educação superior, comunidade acadêmica e sociedade.
- A qualidade da educação superior, visto a polissemia de seu significado, repercute de forma diferente em cada país, estado, município, visto que é percebida de acordo com os anseios de cada sociedade e do período histórico-social no qual estão vivendo;
- Ser professor universitário na contemporaneidade é um desafio constante no sentido de reconhecer-se e constituir sua identidade profissional como docente;

A problemática de pesquisa que tivemos consistiu na seguinte pergunta: *Quais são as temáticas atinentes à pedagogia universitária contempladas nas dissertações e teses, defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros em educação, no espaço temporal de 1987 a 2016 e de que forma as reflexões produzidas pelos autores desses estudos sobre tais temáticas configuraram a pesquisa em educação sobre este conceito no país?*

Considerando o problema e objetivos da investigação, respondidos ao longo deste trabalho, retomamos a tese da pesquisa:

As temáticas investigativas atinentes à pedagogia universitária contempladas nas dissertações e teses, defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros em educação no espaço temporal de 1987 a 2016 evidenciam discussões sobre a qualidade da educação superior, impactando na formação do professor universitário e da práxis educativa nas instituições universitárias.

Diante do exposto, ao concebermos as discussões presentes nas nove produções analisadas na íntegra acerca das temáticas atinentes à pedagogia universitária, foi possível identificar que como principais achados da pesquisa e que comprovam esta tese, que para a pedagogia universitária:

- o seu conceito, no contexto brasileiro, mesmo que difundido no país a partir de suas ramificações – qualidade da educação superior, docência universitária, avaliação externa e institucional, dentre outras –, ainda não possui representatividade ao ser cunhada nos títulos de dissertações e teses;
- a qualidade da educação superior é tema fundamental para o desenvolvimento da mesma, considerando sua importância para as relações de ensino e aprendizagem nas instituições universitárias, mediadas pelo docente universitário;
- a docência universitária e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem é essencial para o desenvolvimento dela no ambiente universitário;
- as políticas de formação do docente universitário ainda ficam a encargo das Instituições de Ensino Superior (IES), o que acaba configurando múltiplos caminhos seguidos na educação superior brasileira;
- o professor universitário é um importante agente para a melhoria da qualidade da educação superior, de modo que sua formação acaba sendo um importante indicador para os processos de avaliação sofridos pelas instituições universitárias no país.

Por conseguinte, ao realizarmos esta investigação, percebemos que a pedagogia é um campo amplo e estimulante para o desenvolvimento do pesquisador na sua trajetória e para a contribuição do avanço do conhecimento científico e socialização dos resultados no ambiente universitário não somente em cenário nacional, mas também no âmbito internacional. Assim, ao finalizarmos esta etapa, consideramos que estamos estabelecendo um novo ponto de partida para novos estudos e trabalhos futuros, de modo a dar continuidade e aprofundamento nesta pesquisa.

Também destacamos, que tais inquietações podem servir de estímulos para outros pesquisadores da área, de modo a se sentirem convidados a embarcarem nesta área profícua e de importante contribuição para a educação. Desta maneira, ao longo de todo o processo investigativo emergiram algumas inquietações que poderão nortear o prosseguimento deste estudo. Por isso, mencionamos elas na sequência:

- 1. De que forma os cursos de pós-graduação stricto sensu – mestrado e doutorado – podem melhorar o processo de formação dos professores*

universitários, constituindo-se como espaço efetivamente vinculado ao ensino e à pesquisa?

- II. Quais os impactos da globalização e da internacionalização para a atuação do professor universitário na educação superior brasileira, a partir do entendimento que a pedagogia universitária sofre influência dos marcos regulatórios e dispositivos legais nacionais e internacionais?*
- III. Como a pedagogia universitária, no contexto da qualidade da educação superior e da docência universitária, está sendo abordada nas produções dos países ibero-americanos?*
- IV. Como os docentes universitários, no contexto brasileiro e ibero-americano, percebem sua atuação e constituição para o exercício do magistério na educação superior?*
- V. Quais as diferenças e semelhanças do entendimento e efetividade acerca da pedagogia universitária no Brasil em relação aos países ibero-americanos?*

À guisa de uma conclusão, nos cabe retomar que a pedagogia universitária consistiu no cerne analítico-investigativo desta pesquisa, tendo-se a educação superior como centralidade na discussão. Nesta direção, o capítulo no qual vos foi apresentado teve por propósito elucidar uma síntese dos resultados obtidos por meio das análises realizadas, visando mostrar o percurso realizado para atingir os objetivos propostos e, a partir daí, comprovarmos – o que, ao nosso entender, aconteceu –, ou refutarmos a tese elucidada.

Percebemos que tais inquietações traduzem nossas preocupações ao longo deste estudo, bem como potencialidades analítico-investigativas que serão possíveis percorrer deste momento em diante. Tais questões norteadoras representam o princípio de uma longa jornada ao longo da pesquisa que é possível trilhar a partir deste passo, que é a finalização desta tese.

Portanto, ao chegarmos no final desta etapa, esperamos que este trabalho possa servir de referência investigativa para novos estudos e discussões acerca da pedagogia universitária e suas nuances, contribuindo para o avanço da temática no âmbito da comunidade científica. Também desejamos que tais reflexões aqui apresentadas possam incentivar maior aproximação da relação da educação superior com a educação básica, visto que para que uma educação qualidade e ao longo da vida, o sujeito precisa ter oportunidades e condições de acesso para experienciar esta vivência durante sua trajetória.

Deste modo, entendendo que a educação básica seja de qualidade, espera-se que a educação superior possa continuar e aprofundar tais perspectivas. São desafios a serem percorridos, mas que, com amor, dedicação, muita produção científica e força de vontade dos agentes educativos e políticos, sonhamos que a educação, daqui um futuro não tão distante, possa servir de transformação social para toda a população brasileira, com equidade no acesso e de qualidade, potencializando, assim, o acesso e permanência na educação superior, tendo professores universitários, IES e governos comprometidos com a sociedade na qual estão inseridos.

Por fim, também almejamos que a docência universitária tenha uma maior reconhecimento na academia e nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de modo a potencializar e ressignificar a *práxis* pedagógica do professor da educação superior. Tal visão, nos faz acreditar que o foco mais voltado à docência associado com a pesquisa, pode prepará-lo para os novos desafios que poderão estar demandados a estes profissionais e para as instituições universitárias como um todo, promovendo uma educação mais atenta às transformações sociais, científicas, profissionais e tecnológicas do Brasil e do mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciene. **Pedagogia universitária na área da saúde: perfil docente e proposta de formação em serviço.** 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, julho/2001, p. 51-64.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas.** Petrópolis: Vozes, 2010.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Pedagogia universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre educação matemática: quando três gerações se encontram.** 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; Powaczuk, Ana Carla Hollweg. Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 201-209, jul./dez. 2013.

_____. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 1, p. 160-173, 2017.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte de pesquisar.** Trad. Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001. **Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de julho de 2001.

BRASIL, Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos sistema federal de ensino,** DF, 2006.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. **Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES**, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasil, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**, 2014.

BRASIL . Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004: **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm >. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL . Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: **Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 3 ago. 2014.

BRASIL . Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: mar. 2015

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 12.881 de 12 de novembro de 2013. **Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES**, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em .< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm>. Acesso em 17 de abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em .< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 16 de set.. 2017.

BUENO, Cléria M. L. B. O papel das representações sociais e da educação para o desenvolvimento da identidade de gênero. **Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 3, n. 16, p. 92-103, 2006. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v16n3/11.pdf>>. Acesso em 15 de abr. 2018.

CARDOSO, Lucileide Costa. Os discursos de celebração da revolução de 1964. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 117-140, 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.54, Rio de Janeiro, jul./set. 2006, p. 761-776.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, Rio de Janeiro, jan/abr: 2006, p. 07-18.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política. In: PIMENTA; Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 103-126.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO (DA). **Documento de Área 2016**.

COUTO, Lígia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto**. Trad. Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET, Maria Beatriz Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

_____. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços?. **Avaliação (Unicamp)**, v. 19, p. 789-802, 2014a.

_____. Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior. **Intercambios – Dilemas y Transiciones de la Educación Superior**, v. 1, p. 13-24, 2014b.

_____. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 17-31, jul./dez. 2015.

DUDH. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez.1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf> >. Acesso em: 26 mar. 2018.

DELORS, Jacques. Educação ou a utopia necessária. In: DELORS, Jacques et al. **Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil dos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 234-252.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 24.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

EDUCAÇÃO para todos: **O Compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FEYRABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 61-74.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e

políticas educacionais. **Estudos e Avaliações Educacionais**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006. 457 p.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA; Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-171.

GIANOTTI, Suzana Salvador Cabral. **Avaliação estratégica: um modelo de avaliação institucional integrada à gestão estratégica de instituições de ensino superior**. 225 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GIARETA, Paulo Fioravante. **Função social da universidade: reflexos do pacto proposto pela UNESCO na pedagogia universitária para a formação de professores**. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos da docência superior: construções sobre a pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

KUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; Medeiros, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1962.

LEITE, Denise (org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: Universidade-UFRGS, 1999.

_____. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez. 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA; Selma Garrido; GHEDIN, Evandro(Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 163-176, jan./abr. 2010.

MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida. **Política de formação pedagógico-didática do ensino superior e qualidade de ensino**: um estudo sobre o programa de pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen, 2014.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. O sistema de avaliação externados padrões de qualidade da educação superior do Brasil: considerações sobre os indicadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 37, p. 189-217, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura do ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MASETTO, Marcos. **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições , Loyola, 2012.

MENEGAT, Jardelino. **O ideário educativo lassalista e os marcos regulatórios da educação**: pilares para uma educação de qualidade. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2016.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRA, Ane Patrícia Viana José de. **Princípios para a gestão escolar humanizadora a partir da perspectiva do humanismo em Paulo Freire**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

MONDRAGÓN, Alma Rosa Hernández. **Intersecciones de la evaluación educativa: calidad, mercados universitarios y competencia posicional**. Cidade do México: DELASALLE Ediciones, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado de conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educar por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educar em revista [online]**., Belo Horizonte, v. 33, e. 155.071, p. 1-27, 2017.

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, jan./mar. 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade, equidade. **Interface – Comunicação, saúde e educação**, v. 5, n.9, p. 89-102, 2001.

_____. Estado de conhecimento sobre internacionalização na educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

_____. Qualidade da educação superior: tendências do século. **Estudos e Avaliações Educacionais**, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

_____. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação Campinas**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: Garcia, Regina Leite (org). **Método, métodos e contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

NEZ, Egeslaine et al. Pedagogia universitária e redes de pesquisa: laços em busca da consolidação de uma universidade pública em Mato Grosso/Brasil. **Vozes do Vale**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 01-21, 2015.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 177-201, jan./abr. 2010.

NÓVOA, Antônio. **A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho**. Número Zero, Portugal, abr. 2004.

NUNES, Mônica Maria Avelar de Carvalho. **Representações da profissionalidade docente da Educação Básica: perspectivas de estudantes de pedagogia de São Luís-MA**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021**. Madri: OEI, 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/indicep.htm>>. Acesso em ago. 2017.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PAZINATO, Aldiciane. **O processo de formação continuada no projeto da pedagogia universitária**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA; Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

PIMENTA; Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMIREZ, Vera Lúcia. **A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no Ensino Superior**. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, Brasil, n. 33, p. 149-161, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSSATO, Ermelio. **A expansão do Ensino Superior no Brasil: do domínio público à privatização**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

SANTOS, Adriana Pinheiro. **A interdisciplinaridade na práxis pedagógica universitária: um estudo de caso em uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos.** 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 8 ed. Porto: Afrontamentos, 1996.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. **O comprometimento do estudante e a aprendizagem em Cálculo Diferencial e Integral I.** 217 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia universitária e transformação social.** 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

SEITENFUS, Ricardo. **A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial.** 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SILVA, Maria da Glória Silva e. **Pedagogia universitária e mudança: a reforma dos cursos de graduação pós-LDB de 1996 e suas implicações para a docência em uma Instituição Comunitária de Santa Catarina – Brasil.** 198 f. Tese (Doutorado em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SÍVERES, Luiz. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem.** Brasília: Liber Livro, 2013, p 19-31.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010. 134p.

_____. Programas de pós-graduação em educação: espaço de formação da docência universitária?. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008.

SUTHERLAND, Rosamund. **Ensino eficaz de matemática.** Trad. Adriano Moraes Migliavaca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

TINTO, Vincent. Moving from theory to action. In: A. SEIDMAN (Ed.), **College student retention: Formula for student success**. Washington, DC: American Council on Education and Praeger, 2005. p. 333-371

TORRES, Alda Roberta. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior**. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A docência na educação superior e as didáticas especiais: campo em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011.

VIOTTI, Eduardo Baumgratz. Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. In: CENTRO DE GESTÃO DE ESTUDOS DEMOGRÁFICOS. **Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília: CGEE, 2010.

_____. Mestres e doutores do Brasil: uma introdução. In: CENTRO DE GESTÃO DE ESTUDOS DEMOGRÁFICOS. **Mestres 2012: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília: CGEE, 2012.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Ana Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

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

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 93-102, jan./mar. 2016.