



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DAS GRAÇAS SOARES DA COSTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR CONFESSIONAIS DE PERNAMBUCO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

RECIFE

2020

MARIA DAS GRAÇAS SOARES DA COSTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR CONFSSIONAIS DE PERNAMBUCO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Formação de professores e prática pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto

RECIFE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

- C837f Costa, Maria das Graças Soares da.
Formação continuada de professores em instituições de ensino superior confessionais de Pernambuco: concepções e práticas. / Maria das Graças Soares da Costa. – Recife, 2020.
232 f. : il.
- Orientador: José Batista Neto.
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências.
1. Formação Continuada do Professor. 2. Ensino Superior. 3. Pernambuco – Ensino Superior - Docentes. 4. Ensino Superior – Instituições Confessionais. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Batista Neto, José. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2021-043)

MARIA DAS GRAÇAS SOARES DA COSTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR CONFESSIONAIS DE PERNAMBUCO: CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Educação.

Aprovada em: 28/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Batista Neto (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Marília Gabriela de Menezes Guedes (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

*Dedico aos meus pais,
Antonio Soares da Costa e Maria Donzinha da Costa,
as minhas melhores referências.*

AGRADECIMENTOS

Do amor sereno de um casal

Foi que eu nasci

Mas eras tu que me querias por aqui

Estavas lá no amor bonito de meus pais

Mas desde então me reservavas muito mais

Pensaste em mim quando nem mesmo eu existia

Sou resultado do teu infinito amor

Eu agradeço a cada novo e santo dia

Por teu amor essencialmente criador

A minha prece agradecida eu vim fazer

Por que me deste a enorme chance de nascer

Estavas lá quando eu cresci pra ser alguém

Estás comigo a me mostrar o que convém

Pensaste em mim a cada passo da jornada

Sou resultado desse amor que não tem fim

Minha alma segue passo a passo nessa estrada

Antes que eu pense eu sei que já pensaste em mim.

Música: Pensaste em Mim

Compositor: Padre Zezinho

“Onde quer que haja mulheres e homens,
há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar,
há sempre o que aprender” (PAULO FREIRE, 1999, p. 70).

RESUMO

A pesquisa se insere no âmbito das discussões em torno da formação de professores e se propõe a analisar como é concebida, promovida e vivenciada a formação continuada de professores em instituições de educação superior confessionais, no Estado de Pernambuco. Objetivou ainda caracterizar o universo das instituições de ensino superior confessionais; analisar as concepções de formação continuada presentes nos documentos institucionais; analisar os fatores que contribuem para a elaboração de uma política de formação continuada e analisar as práticas de formação continuada dos professores em instituições de ensino superior confessional. Para tanto, tomamos como lente teórica autores cuja produção intelectual tem discutido a formação de professores e, em especial, a formação continuada, como Nóvoa (1995), Candau (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Imbernón (2000), Santiago (2008), Freire (1996), dentre outros. Dialogamos ainda com dispositivos da legislação vigente sobre a matéria. Consideramos, no debate teórico, as publicações científicas que inicialmente nos permitiram um maior acercamento do objeto de estudo e que se tornaram parte fundante da tese, estado seus construtos presentes ao longo do texto. Para responder aos nossos objetivos, construímos um percurso teórico-metodológico a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, efetivada por meio da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2010). Instituições de Educação Superior Confessionais (IESC), sediadas em Pernambuco, constituíram o campo de investigação. Escolhemos como procedimento para coleta de dados a pesquisa documental, com foco no Plano de Desenvolvimento Institucional, no Plano de Formação Docente e nos Relatórios de Avaliação das instituições selecionadas. A coleta de informações se serviu também de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores institucionais (diretores e coordenadores pedagógicos), escolhidos a partir dos seguintes critérios: tempo de atuação nas instituições de ensino superior confessionais católicas, participação nas ações de formação continuada – atividades, encontros formativos - e envolvimento na dinâmica institucional. Foram realizadas, por fim, observações das práticas formativas no contexto das instituições pesquisadas. Como resultados, identificamos a recorrência das discussões acerca da formação de professores sob diferentes matrizes epistemológicas e/ou pressupostos teórico-metodológicos, assim como, a pluralidade das concepções sobre a formação continuada e ações formativas institucionais. Nesse movimento, os dados coletados nos ajudaram a evidenciar o lugar da formação continuada na agenda das políticas educacionais nas instituições confessionais e a sua contribuição no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, bem como identificamos que, apesar do

caráter comum da confessionalidade das instituições, cada uma apresenta singularidades que estão relacionadas a sua filosofia, ao contexto sociopolítico, às circunstâncias de sua história e às expectativas e demandas dos professores.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Educação Superior. Instituições Confessionais de Educação Superior.

ABSTRACT

The research is part of the discussions around teacher education and proposes to analyze how continuing teacher education is conceived, promoted and experienced in confessional higher education institutions in the State of Pernambuco. It also aimed to characterize the universe of confessional higher education institutions; analyze the concepts of continuing education present in institutional documents; to analyze the factors that contribute to the elaboration of a policy of continuing education and to analyze the practices of continuing education of teachers in institutions of higher education. To this end, we take authors whose intellectual production has discussed teacher training and, in particular, continuing education, as a theoretical lens, such as Nóvoa (1995), Candau (1999), Pimenta and Anastasiou (2002), Imbernón (2000), Santiago (2008), Freire (1996), among others. We also dialog with provisions of the current legislation on the matter. We considered, in the theoretical debate, the scientific publications that initially allowed us to get closer to the object of study and that became a founding part of the thesis, its constructs present throughout the text. To answer our objectives, we built a theoretical-methodological path based on the qualitative research approach, carried out through content analysis, in the perspective of Bardin (2010). Confessional Higher Education Institutions (IESC), based in Pernambuco, constituted the field of investigation. We chose documentary research as a procedure for data collection, focusing on the Institutional Development Plan, the Teacher Training Plan and Evaluation Reports of the selected institutions. The collection of information also made use of semi-structured interviews with teachers and institutional managers (directors and pedagogical coordinators), chosen based on the following criteria: length of experience in Catholic higher education institutions, participation in continuing education actions - activities, meetings training - and involvement in institutional dynamics. Finally, observations were made of the training practices in the context of the researched institutions. As a result, we identified the recurrence of discussions about teacher training under different epistemological matrices and / or theoretical-methodological assumptions, as well as the plurality of conceptions about continuing education and institutional training actions. In this movement, the data collected helped us to highlight the place of continuing education on the educational policy agenda in confessional institutions and their contribution to the personal, professional and institutional development of teachers, as well as identifying that, despite the common character of institutions' confessionality, each one presents singularities that are related to its philosophy,

the socio-political context, the circumstances of its history and the expectations and demands of the teachers.

Keywords: Continuing Teacher Education. College education. Confessional Institutions of Higher Education.

RÉSUMÉ

La recherche fait partie des discussions sur la formation des enseignants et propose d'analyser comment la formation continue des enseignants est conçue, promue et vécue dans les établissements d'enseignement supérieur confessionnels de l'État de Pernambuco. Il visait également à caractériser l'univers des établissements d'enseignement supérieur confessionnels; analyser les concepts de formation continue présents dans les documents institutionnels; analyser les facteurs qui contribuent à l'élaboration d'une politique de formation continue et analyser les pratiques de formation continue des enseignants des établissements d'enseignement supérieur. À cette fin, nous prenons comme objectif théorique des auteurs dont la production intellectuelle a discuté de la formation des enseignants et, en particulier, de la formation continue, tels que Nóvoa (1995), Candau (1999), Pimenta et Anastasiou (2002), Imbernón (2000), Santiago (2008), Freire (1996), entre autres. Nous dialoguons également avec les dispositions de la législation actuelle en la matière. Nous avons considéré, dans le débat théorique, les publications scientifiques qui nous ont permis au départ de nous rapprocher de l'objet d'étude et qui sont devenues un élément fondateur de la thèse, ses constructions présentes tout au long du texte. Pour répondre à nos objectifs, nous avons construit un parcours théorique-méthodologique basé sur l'approche de recherche qualitative, menée à travers l'analyse de contenu, dans la perspective de Bardin (2010). Les établissements confessionnels d'enseignement supérieur (IESC), basés à Pernambuco, ont constitué le champ d'investigation. Nous avons choisi la recherche documentaire comme procédure de collecte de données, en nous concentrant sur le plan de développement institutionnel, le plan de formation des enseignants et Rapports d'évaluation des institutions sélectionnées. La collecte d'informations a également fait appel à des entretiens semi-structurés avec des enseignants et des responsables d'établissements (directeurs et coordinateurs pédagogiques), choisis en fonction des critères suivants: durée de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur catholiques, participation à des actions de formation continue - activités, réunions formation - et implication dans la dynamique institutionnelle. Enfin, des observations ont été faites sur les pratiques de formation dans le cadre des institutions recherchées. En conséquence, nous avons identifié la récurrence des discussions sur la formation des enseignants sous différentes matrices épistémologiques et / ou hypothèses théoriques et méthodologiques, ainsi que la pluralité des conceptions sur la formation continue et les actions de formation institutionnelle. Dans ce mouvement, les données collectées nous ont permis de mettre en évidence la place de la formation continue

dans l'agenda des politiques éducatives dans les établissements confessionnels et leur contribution au développement personnel, professionnel et institutionnel des enseignants, ainsi que d'identifier cela, malgré le caractère commun de la confessionnalité des établissements , chacune présente des singularités liées à sa philosophie, au contexte socio-politique, aux circonstances de son histoire et aux attentes et demandes des enseignants.

Mots-clés: Formation continue des enseignants. Enseignement supérieur. Établissements confessionnels d'enseignement supérieur.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do estado de Pernambuco com a localização das Mesorregiões.....	120
Figura 2 - Fatores que contribuem para Política de Formação Continuada	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiras Instituições de Ensino Superior Confessionais no Brasil.....	85
Quadro 2 - Mapeamento das IES Confessionais em Pernambuco (1940-2019)	91
Quadro 3 - Cursos de Graduação e Pós-Graduação na FAFIRE – 2019.....	98
Quadro 4 - Titulação e Regime de Trabalho Docente na FAFIRE – 2018	101
Quadro 5 - Cursos de Graduação e Pós-Graduação na FAFICA – 2018	105
Quadro 6 - Titulação e Regime de Trabalho Docente na FAFICA – 2018.....	105
Quadro 7 - Cursos de Graduação e Pós-Graduação na FACHO – 2018	110
Quadro 8 - Titulação e Regime de Trabalho Docente na FACHO – 2018.....	111
Quadro 9 - Número de docentes em exercício nas IES privadas.....	117
Quadro 10 - Quantitativo de IES por categoria, no estado de Pernambuco (2018)	117
Quadro 11 - Características das Instituições Públicas e Privadas com o sem fim lucrativos.	119
Quadro 12 - Procedimentos metodológicos	121
Quadro 13 - Número de docentes nas IESC's confessionais pesquisadas	124
Quadro 14 - Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa – Professores.....	127
Quadro 15 - Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa – Gestores Acadêmicos ...	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das IES no Brasil - 1996/2018	74
Gráfico 2 - Natureza acadêmica das IES	74
Gráfico 3 - Titulação dos professores das IES públicas e privadas.....	78
Gráfico 4 - Titulação docente	159
Gráfico 5 - Formação dos professores - IESC's.....	165
Gráfico 6 - Temáticas da Formação Continuada na FACHO.....	172
Gráfico 7 - Lugares da Formação continuada na FACHO	173
Gráfico 8 - Temáticas da Formação Continuada na FAFIRE	179
Gráfico 9 - Ações formativas.....	180
Gráfico 10 - Lugares da Formação continuada na FAFICA	181
Gráfico 11 - Tempo de atuação nas IESC's	183
Gráfico 12 - Titulação docente	186

LISTA DE LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRUC	Associação Brasileira de Universidades Comunitárias
ABRUEM	Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEC	Associação Nacional de Escolas Católicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUP	Associação Brasileira de Universidades Particulares
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBAS	Certificado de Assistência Social
CECOSNE	Centro de Educação Comunitária e Social do Nordeste
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comitê Nacional em Ética e Pesquisa
CPA	Comissão Própria de Auto-avaliação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional do Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACHO	Faculdade de Ciências Humanas de Olinda
FADIC	Faculdade Damas da Instrução Cristã
FAFICA	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
FASNE	Faculdade Salesiana do Nordeste
FCAP	Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FICR	Faculdade Imaculada Conceição do Recife
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIUC	Federación Internacional de Universidades Católicas

FMR	Faculdade Marista
FONIF	Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas
GT	Grupos de trabalho
ICES	Instituição Comunitária de Educação Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas
INSAF	Instituto Salesiano de Filosofia
ITCP	Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários
JEC	Juventude Estudantil Católica
JOC	Juventude Operária Católica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Metodologias Ativas Revolucionando a Educação
MEC	Ministério da Educação
NAO	Núcleos de Apoio Operacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEP	Núcleo de Estudos e Pesquisas
NUEXT	Núcleo de Extensão
NUPESQ	Núcleo de Pesquisa
NUPIC	Núcleo de Pesquisa de Iniciação Científica
ODUCAL	Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIC	Programa de Iniciação Científica
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
PPGE	Programa de Pós graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRONINC	Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STBNB	Faculdade Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIP	Universidade Paulista
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPE	Universidade de Pernambuco
UR	Universidade de Recife
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	27
2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	37
2.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INSTITUÍDO E INSTITUINTE.....	50
2.2	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	58
3	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	62
3.1	O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA.....	71
4	A CONFSSIONALIDADE NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	81
4.1	A PRESENÇA DA ESCOLA CONFSSIONAL NO BRASIL.....	81
4.2	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CONFSSIONAIS EM PERNAMBUCO	90
4.3	O PIONEIRISMO DAS INSTITUIÇÕES CONFSSIONAIS CATÓLICAS EM PERNAMBUCO	93
4.3.1	Faculdade Frassinetti do Recife.....	93
4.3.2	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru	102
4.3.3	Faculdade de Ciências Humanas de Olinda	108
5	PERCURSO TEÓRICO-MEDOLÓGICO.....	114
5.1	A NATUREZA DA PESQUISA	114
5.2	AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CONFSSIONAIS: O CAMPO.....	116
5.3	PRIMEIRA FASE: EXPLORATÓRIA	120
5.4	SEGUNDA FASE DA PESQUISA: SUJEITOS, PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	125
5.4.1	Participantes da pesquisa: os interlocutores.....	126
5.4.2	Procedimentos e instrumentos de coleta	129
5.4.3	Organização e tratamento das informações	131
6	A FORMAÇÃO CONTINUADA EM IESC'S DE PERNAMBUCO: ESPACOS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE	133

6.1	FACHO: NO CORAÇÃO DE OLINDA	134
6.2	FAFICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INTERIOR DE PERNAMBUCO	143
6.3	FAFIRE: AGREGADA À UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.....	152
6.4	ALGUMAS PALAVRAS A GUIA DE SÍNTESE	158
7	FORMAÇÃO CONTINUADA: DEMANDAS, EXPECTATIVAS, PRÁTICAS FORMATIVAS E PERSPECTIVAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	161
7.1	DEMANDAS E EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA	161
7.2	PRÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM IESC'S DE PERNAMBUCO	170
7.3	FORMAÇÃO CONTINUADA UMA PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	187
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
	REFERÊNCIAS	202
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	224
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	225
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	227
	APÊNDICE D – PERFIL DO CORPO DOCENTE DAS FACULDADES PRIVADAS – PE	228
	APÊNDICE E – NÚMERO DE CURSOS OFERECIDOS NAS IES CONFESSIONAIS	229
	APÊNDICE F – MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	230

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta tese – *formação continuada de professores em Instituições de Ensino Superior Confessionais, no estado de Pernambuco* – inscreve-se no debate em torno das políticas e práticas da formação dos professores, especificamente da formação continuada. A escolha pela temática encontra-se ancorada em diferentes experiências, vivências e/ou compromissos pessoais e profissionais que nos possibilitaram participar em discussões e fóruns nacionais¹ e internacionais², desde nossa atuação como professora da educação básica e, mais tarde, do ensino superior, e na condição de gestora de uma instituição de ensino superior confessional.

O nosso interesse pela educação nasce no contexto familiar, por volta do final dos anos 1970, nas brincadeiras de criança, na valorização da profissão docente e em função da própria condição de filha e sobrinha de professoras. A relação estabelecida entre família e escola carregava as marcas de um momento histórico e político em que os nossos pais consideravam a escola e os professores como colaboradores e corresponsáveis pela formação dos filhos.

Começamos nossa vida profissional docente a convite da gestora de uma instituição confessional, vinculada à Igreja Católica³. Na percepção da gestora, a então professora convidada reunia características individuais, cognitivas e sociais, competências necessárias ao exercício do magistério: “jeito, vocação, paciência, disciplina”, “conteúdo para ensinar bem”, um caráter crítico e transformador da realidade, ou seja, “uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Nesse contexto, competia a docente ser habilidosa na transmissão do conhecimento, bastando para isso um bom livro didático.

No movimento de apropriação do saber ser e saber fazer docente, próprios do início de carreira, fomos convidadas a colaborar com a Rede Pública, atuando como professora e “orientadora educacional” da Secretaria de Educação Municipal, numa cidade do Agreste paraibano e, sob o paradigma de uma formação instrumental e utilitarista, passamos a

¹ Participação nas ações promovidas na Associação Nacional de Escolas Católicas (ANEC), na Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC), de 2002 até os dias atuais, e pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), na condição de gestora de instituições confessionais da educação básica ao ensino superior.

² Participação na Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (ODUCAL) e na Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC).

³ Ressaltamos que a nossa entrada na docência em uma instituição confessional se deu como professora leiga.

organizar e a participar de atividades “ditas” de formação continuada, oferecidas na modalidade de “treinamentos” e “capacitações” para todos os professores da rede, mediados por professores da Universidade Estadual da Paraíba⁴.

A vivência nesse espaço/tempo foi um ir e vir, um processo de descobertas e de ambiguidades. Observando o jeito de ser docente de alguns professores, aquilo que considerava ser um trabalho efetivo, a partilha das experiências relacionadas a rotinas e às práticas consolidadas, começamos a compreender os desafios, exigências, os saberes específicos da docência⁵, a necessidade de uma preparação pedagógica para a docência, despertando assim o sonho de fazer o Curso de Pedagogia.

Considerando o contexto da cidade interiorana em que nos encontrávamos inseridas, início dos anos 1990, não foi possível realizar o tão sonhado Curso de Pedagogia⁶, pois não era oferecido na cidade, tampouco na região. No entanto, este descompasso entre as expectativas e perspectivas não apagaram em nós o desejo de ser professora. Por esta razão, continuamos buscando e desenvolvendo a nossa vida profissional através do compartilhamento e da socialização das experiências docentes na “pedagogia da formação” e, nestes espaços/tempos, ingressamos no Curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba⁷ tendo como objetivo cursar disciplinas da área pedagógica.

Com esta aproximação com as questões docentes, fomos nos apropriando da formação necessária para atuar como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, correlacionando o aprendizado na vida acadêmica com o exercício docente. Abraçamos este desafio, em busca dos saberes profissionais, tecendo o nosso caminho de intervenção sobre nossa própria profissionalidade, participando da vida acadêmica universitária e alicerçando as

⁴ As noções de “treinamento” e “capacitação” serão tratadas no capítulo consagrado à formação continuada de professores.

⁵ Para além da necessidade de ter competência em uma determinada área do conhecimento, precisa ter domínio da área pedagógica, saberes, atitudes docentes, perfis, características do bom professor e sua prática, conforme Tardif (2000, 2002), Pimenta (2002) entre outros.

⁶ A cidade em que morávamos e trabalhávamos ficava a 130km de distância da Universidade Federal da Paraíba, onde o Curso de Pedagogia era oferecido, mas não dispunha de transporte escolar, e ficávamos limitados aos cursos que eram oferecidos na própria cidade.

⁷ Por meio do processo de interiorização da Educação Superior tivemos a abertura de um *campus* da UEPB na cidade vizinha a que morávamos, possibilitando a realização do sonho de muitos jovens e adultos que estavam em sala de aula, mas sem a formação básica. E, como exemplo, trago a minha mãe, que depois de mais de 15 (quinze) anos em sala de aula, com dois vínculos públicos e já tendo gerado os nove filhos (a caçula com dois anos), prestou vestibular para Licenciatura em História. A partir deste momento, passamos a ser mãe e filha, a professora experiente e a professora iniciante, buscando a formação básica necessária em seus processos de profissionalização.

bases dessa construção⁸ como professora, sob diferentes perspectivas e movimentos éticos e políticos.

Nesse momento, a formação dos professores no Brasil passava por mudanças significativas, sobretudo no que se refere a relação teoria e prática. Graduada em Licenciatura Plena em Letras – com habilitação Português/Inglês, colocada no mercado de trabalho e tendo presente os valores educacionais e cristãos, acompanhamos o movimento de inserção da docência, as lutas e embates do contexto nacional e continuamos o percurso formativo, rasgando novos horizontes, pois “os saberes sobre educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e reelabora” (PIMENTA, 1996, p. 44).

Nesse sentido, corroboramos Cunha (2006) que considera que o exercício da docência nunca ser estático, é processo, é mudança, é movimento, é arte, são novas caras, novas experiências, novos contextos, novos tempos, novos lugares, novas informações, novos sentimentos, novas interações. Na segunda metade dos anos 1990, ingressamos numa congregação religiosa que tem como carisma fundacional “evangelizar através da educação formal e não formal”, da educação básica ao ensino superior, no qual a docência envolve o ensino e a gestão.

Em nossa experiência profissional nessa congregação, colaboramos com o apoio pedagógico de um colégio confessional em Fortaleza, assumimos o trabalho em sala de aula com as séries finais e, em seguida, o serviço de orientação educacional em um colégio confessional em João Pessoa. Assumimos, depois, a função de gestora de um colégio confessional, na cidade de Pesqueira, interior do estado de Pernambuco, onde passamos a cuidar não só da própria formação, mas também da formação dos professores que faziam parte dessa instituição de ensino.

O contexto institucional, a escuta dos professores e a participação nos momentos de formação continuada, continuavam a nos inquietar como gestora, professora, como filha de professora da rede pública e participante do processo de interiorização e de uma política de democratização da educação superior. Razões as quais nos fizeram ingressar na pós-graduação *lato sensu* em gestão de instituições educacionais confessionais, ofertado pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Posteriormente, fomos convidadas a colaborar com

⁸ De acordo com Ramos (2008 *apud* RAMALHO *et al.* 2004) e Roldão (2005) “a profissionalidade não é algo que se impõe, mas que resulta de uma construção”.

a coordenação do curso de Pedagogia, na Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE - uma instituição de ensino superior confessional da cidade do Recife, Pernambuco.

Para Fávero (2001, p. 67), “aceitar a formação como processo, significa aceitar, também que não existe separação entre o pessoal e o profissional” e, por esta razão, continuamos participando de diferentes momentos formativos, oferecidos na modalidade de congressos, seminários, minicursos, palestras, apresentações de trabalhos, entre outras formas. Nesse movimento, tivemos a oportunidade de seguir no desenvolvimento de nossa profissionalização, com o ingresso na docência da educação superior.

Na condição de professora da educação superior, cursamos algumas disciplinas como aluna especial do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, entre elas, a disciplina de Didática do Ensino Superior e ingressamos no Mestrado em Administração nessa mesma instituição, onde tivemos um período intenso de formação, culminando com a pesquisa sobre a estrutura organizacional das instituições de ensino superior confessionais.

Mas, o exercício docente continuou nos inquietando e ingressamos no Doutorado em Educação e nesse movimento, nos reconhecemos como pessoa – e profissional – ressignificando oportunidades, possibilidades e a nossa trajetória, para melhor compreendermos a importância da formação continuada, a contribuição dos demais colegas professores e das instituições por onde passamos.

No entanto, ressaltamos que os nossos estudos e a experiência profissional não são questões que dizem respeito unicamente a sonhos e decisões de caráter pessoal, pois estão intimamente ligados à vida e ao trabalho de muitos professores. Mas, sim, “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCIA, 2009, p. 7). Os momentos de partilha, a troca de experiências, os aprendizados e a reflexão com outros docentes fizeram e fazem parte de um percurso formativo contínuo, deixando marcas em nosso desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Nesse contexto, compreendemos que, ser professor na educação superior supõe domínio de um campo específico de conhecimentos, mas também saberes pedagógicos e um compromisso social, mobilizando o estudante em seu aprendizado. No ser professor está intrínseco a prática pedagógica, fundamentada em uma concepção de educação frente à realidade social, comprometida com o projeto educacional, dada a forma como se relaciona

com a realidade da sala de aula, com os diferentes espaços e atores institucionais e com o contexto social.

Ao fazer parte do colegiado de cursos de formação de professores, ao participar de reuniões administrativas e de encontros de estudos com a gestão acadêmica e os coordenadores de cursos, percebemos o interesse em elaborar e operacionalizar o Plano de Formação Continuada dos professores da educação superior como processo contínuo, permanente e integrado ao cotidiano do professor e das instituições de ensino, onde cada momento formativo abria novas possibilidades.

Percebemos que, nos últimos anos, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta das políticas educacionais de muitos países, de diferentes continentes, pela conjugação de dois movimentos: as pressões no mundo do trabalho e os precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população (GATTI, 2008). Evidencia-se, assim, um movimento de dimensões sociais, políticas e históricas complexas que se entrelaçam e que põe em relevo a necessidade de compreensão e de reflexão, tendo em vista as demandas de desenvolvimento e aprimoramento profissional docente.

Nesse contexto, a expansão da rede federal e o aumento no número de instituições privadas com fins lucrativos são fatos que tem impacto sobre as instituições confessionais, cuja missão tem sido, ao longo do tempo, não só contribuir para a profissionalização de professores, mas intervir na sociedade em defesa do bem comum.

Tomando como referência básica os estudos coordenados por Marli André (2000, 2009), relativos às pesquisas no campo da formação de professores, na década de 1990 e 2000, os quais apontam a participação da formação continuada, identificamos que durante os anos de 1990, em torno do tema da “formação continuada”, foram feitos estudos relacionados a programas e práticas implementados e à profissionalização docente, este é um tema emergente no fim da década. Já as pesquisas dos anos 2000 revelavam grande interesse em conhecer o que pensavam e faziam os professores, buscando capturar opiniões e representações sobre os processos de constituição dos saberes e práticas docentes.

André defende ainda que a formação de professores – inicial e continuada – é um dos principais fatores constitutivos da construção da profissionalidade docente, nas instituições públicas ou privadas, uma vez que pode propiciar a melhoria, a reflexão das especificidades da docência e da profissionalização docente.

Nessa direção, Imbernón (2000, p. 60) também afirma que a formação inicial é a base para construção de um conhecimento especializado, fornecendo uma bagagem sólida, nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, que permite ao futuro professor

“assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários”. Adverte, no entanto, que ela sozinha não dá conta de formar, em sentido amplo, os professores, uma vez que o aprendizado da docência vai se dando ao longo do caminho, de forma continuada.

Segundo Santos (2010), a formação continuada de professores foi introduzida nas redes de ensino, no estado de Pernambuco, desde os anos 1960. Ganhou força com o regime militar, porém, assumiu um caráter pontual, centrada em técnicas de ensino e esvaziada de conteúdo político pedagógico. A política da não política. Enquanto uma política pública, a formação continuada desponta no cenário nacional nos anos 1980 e, com a promulgação da LDBEN 9.394/96, amplia-se com a criação de espaços/tempos de formação continuada mediante cursos, seminários, fóruns, palestras, entre outros. No entanto, isso não significa dizer que tenha havido avanços significativos com relação ao papel da escola, do conhecimento escolar e da profissão docente.

Segundo os artigos 61 a 67 “os sistemas de ensino [vinculados aos governos federal, estadual e municipal] deverão promover a valorização dos profissionais da educação” por meio do “aperfeiçoamento profissional como obrigação dos poderes públicos [...]” (Inciso II do Art. 67). Do mesmo modo, é papel das instituições de ensino superior prover as condições de formação necessárias ao exercício docente.

Observamos que, o conteúdo das políticas inscritas na legislação imprime uma perspectiva de formação que se pretende tornar permanentes as práticas formativas, considerando-a um direito do professor. O processo da formação continuada de professores da educação básica passa a ser compreendido como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional e ser capaz de gerar uma atitude reflexiva, interativa e dialética sobre a educação e a realidade social.

Segundo ainda a LDBEN 9394/96, às instituições de ensino superior passam a ser compreendidas (Art. 52) como *locus* da formação de seus próprios profissionais, de seus docentes, para o exercício do magistério superior. Diferentemente do que se estabelece na educação básica, à formação continuada dos professores da educação superior, sobretudo, no que concerne às dimensões pedagógicas, é concebida na perspectiva da preparação docente. No entanto, essa preparação é tratada apenas do ponto de vista da titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido, o dispositivo legal maior da educação brasileira afirma que a formação do professor da educação superior “far-se-á em nível de Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (cf. Art. 66), sem, ‘necessariamente’, considerar a

qualificação didático-pedagógica como uma exigência, expressando assim uma concepção de formação continuada de professores reduzida a uma perspectiva defendida nos primórdios da história da universidade no Brasil⁹, o que remonta aos anos 1930.

De acordo com a LDBEN 9.394/96, compete as instituições de educação superior: estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e o pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos à inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; e colaborar com a sua formação contínua (cf. Art. 43).

Nesse sentido, além de *locus* de formação, as instituições de educação superior são responsáveis por incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, à criação e difusão da cultura, promovendo o entendimento do homem e do meio em que vive e a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade.

Contudo, consideramos que as instituições de ensino superior se diferenciam entre si pela abrangência de suas ações e pelas condições de trabalho de seus docentes, mas todas têm em comum a formação profissional, em nível de graduação, em diferentes áreas. No entanto, diante do exposto, indagamos: como são constituídos os espaços institucionais? Que lugar ocupa a formação continuada de seus professores?

As questões levantadas sinalizaram para a necessidade da delimitação do nosso objeto, a definição do problema de pesquisa e a aproximação com o campo em construção. Para isso, realizamos um levantamento das produções científicas que abordam a temática da formação continuada de professores da educação superior, objeto do nosso estudo, para compreendermos quais os fundamentos, formatos e perspectivas de formação continuada concebidos e promovidos nas instituições de educação superior.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com Gatti (2006, p. 33), “o diálogo do pesquisador com os autores e bibliografias precisa pautar-se mais pela dúvida e discussão, pela postura crítica e não apenas

⁹ Estatuto das Universidades Brasileiras, aprovado em 1931 pelo Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. O Estatuto das Universidades não tratava somente de universidades, mas de todas as instituições de nível superior, as isoladas também, tanto públicas como privadas. E tratava especialmente de organização e das condições para o seu funcionamento.

pela reprodução e aceitação” e, nessa perspectiva, nos perguntamos: a que veio a formação continuada de professores da educação superior, a que projeto institucional se vincula e quais são os resultados esperados?

Seguindo orientações de Minayo (2000), para delimitação do tema e do problema de pesquisa, procedemos, inicialmente, com uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, buscando nos bancos de dissertações e teses de programas de pós-graduação em Educação as produções científicas publicadas no período de 2005-2015 e que tivessem relevância para o objeto de estudo. Realizamos também uma pesquisa bibliográfica, buscando diferentes olhares e “contribuições dos diversos autores” (GIL, 2002, p. 45) para construir a fundamentação teórica e definir os objetivos.

Utilizamos como fontes para este levantamento as dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE), na linha de pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período 2005-2015, especificamente nos GT 4, 8 e 11, que tratam da Didática, da Formação de Professores e da Política do Ensino Superior, respectivamente.

A escolha dessas fontes – PPGE/UFPE, ANPEd e CAPES – se deu por serem reconhecidas e representarem importantes espaços acadêmicos do campo da Educação, que articulam e promovem a socialização de resultados de pesquisa, nos âmbitos local, nacional e internacional, e que têm contribuído de forma significativa para a análise e consolidação da política educacional de formação de professores.

Definido o *locus*, realizamos um recorte temporal de uma década (2005-2015), tomando como ponto de partida o ano da conclusão das primeiras teses de Doutorado pelo PPGE/UFPE, assim como o que vem sendo produzido no programa ao qual esta pesquisa está vinculada.

Os critérios para a escolha das fontes, sistematização e análise dos textos publicados, encontram-se ancorados na análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), obedecendo as três fases da análise: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Pautamos a busca dos trabalhos pelos seguintes descritores: “formação de professores”, “formação continuada de professores”, “formação continuada de professores na educação superior”. Nesse sentido, a preocupação da pesquisadora se ateve a trabalhos que tratassem de maneira articulada a formação continuada de professores e a educação superior.

Ressaltamos que estes descritores foram escolhidos em função de sua recorrência em nossos referenciais. Para a composição do *corpus* a ser analisado e a síntese das análises preliminares, realizamos a leitura prévia dos resumos, com o propósito de identificar o objeto de estudo, os objetivos, o percurso metodológico e os principais resultados alcançados.

Nos trabalhos publicados nas reuniões da ANPED, no período de 2005-2015, no Grupo de Trabalho 4 (Didática), identificamos apenas 6 (seis) trabalhos que referiam-se a investigações sobre a formação continuada de professores, dos quais 3 (três) tratavam da formação continuada no contexto da educação superior.

O trabalho de Cecília Broilo (2006), da UNISINOS, intitulado “(Con)formando o Trabalho Docente: a ação pedagógica na universidade”, buscou entender como, onde e quando as universidades contribuem e estimulam a formação de seus professores e de que modo as ações pedagógicas neste universo organizacional têm contribuído para a qualificação do trabalho docente.

A pesquisa de Almeida (2009), da FEUSP, “Experiências Institucionais de Formação do Docente Universitário – Possibilidades do Contexto Espanhol”, discute, em seus resultados, o lugar da formação continuada no contexto da universidade, as diferentes linhas de formação. A autora destaca ainda sob que concepções são promovidos os momentos formativos e que investimentos são feitos na formação, tendo presentes as novas tecnologias da informação e comunicação.

Cunha (2009), UNISINOS, em seu trabalho sobre “Trajetórias e Lugares da Formação do Docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional”, conclui que a instituição de ensino superior nem sempre se constitui como *locus* da formação, uma vez que os desafios culturais que marcam a IES como instituição, nas relações de poder entre a macroestrutura e os campos científicos, são responsáveis pelos vácuos de formação para o professor universitário.

No Grupo de Trabalho 8 (Formação de Professores), identificamos publicação de 250 trabalhos, dos quais 52 (cinquenta e dois) abordam a temática da formação continuada, sob diferentes aspectos. No entanto, apenas 6 trabalhos tratam especificamente da formação continuada de professores da educação superior. Considerando o recorte temporal adotado, encontramos trabalhos em 2006, 2011, 2012, 2013 e 2015.

O trabalho de Silva (2006), da UFU, analisou experiências de formação continuada a partir das interações sociais que acontecem no âmbito profissional dos docentes universitários. E, entre os seus achados, destacou que nos distintos âmbitos sociais se realizam aprendizagens básicas do ‘saber-fazer’, ‘saber-dizer’ e ‘saber-viver’, em que os sujeitos

constroem, pela apropriação dos elementos pedagógicos, científicos e culturais a seu alcance, os conhecimentos de seu próprio grupo social.

Oliveira (2011), UFSM, apresentou uma pesquisa em andamento, intitulada *Docência universitária e o ensino superior: análise de uma experiência formadora*, com o objetivo de conhecer as significações dos professores universitários de uma Universidade Federal do Sul do Brasil, em relação ao seu papel docente e seu processo formativo.

Na pesquisa de Lima (2013), UFSCar, foram entrevistados 99 (noventa e nove) docentes de uma IES, com o objetivo de analisar quais as necessidades formativas dos docentes ingressantes em uma instituição pública do ensino superior. Neste estudo, os docentes reconhecem como necessário o apoio institucional e a abordagem de temas referentes ao planejamento e à metodologia do ensino.

Em 2015, Assunção, FEUSP, socializou o seu trabalho, que tinha como objetivo compreender o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e apontou que o Programa é um espaço significativo de formação pedagógica do futuro professor dos cursos de pós-graduação. No entanto, para que possa alcançar os seus objetivos, o PAE precisa de algumas melhorias, sobretudo no âmbito da estruturação de suas atividades na etapa de preparação pedagógica e estágio supervisionado, além de maior articulação entre essas etapas.

As pesquisas da doutoranda e da professora da UFPE, Rocha e Aguiar (2012) e Aguiar (2015), tratam da formação continuada no contexto da educação superior, relacionadas à construção da identidade profissional docente e da formação continuada, na dimensão didático-pedagógica.

Quanto ao GT 11 (Política do Ensino Superior), foram publicados no período delimitado um total de 143 (cento e quarenta e três) trabalhos, mas apenas 4 (quatro) abordam a temática da formação de professores para a docência universitária. Dessas pesquisas, 2 (duas) são do ano de 2005 e discutem, respectivamente, uma experiência de formação de professores e a avaliação institucional, de Vera Lúcia Bazzo – UFSC, a Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência, de Mérión Campos – UFRGS. As 2 (duas) outras pesquisas são dos anos de 2006 e 2008. Cunha, Brito e Cicillini (2006) investigaram a formação inicial e continuada dos professores das áreas de Ciências Biológicas, Saúde e Agrárias da Universidade de Uberlândia. O estudo de Bazzo (2008), da UFSC, por sua vez, faz uma reflexão sobre como os profissionais das áreas do Direito, da Medicina, da Engenharia Elétrica, da Engenharia Mecânica, da Engenharia de Controle e

Automação, do Jornalismo, da Biologia, da Agricultura e da Arquitetura se constituem docentes.

Como podemos observar, embora as discussões sobre a formação de professores venham crescendo no cenário educacional brasileiro, não localizamos neste GT nenhuma pesquisa, no período de 2009 a 2015, relacionada à política do ensino superior e aos processos de expansão e mercantilização.

O levantamento realizado junto aos trabalhos publicados na ANPED revelou que predomina a pesquisa de abordagem qualitativa e, para a coleta dos dados, a maioria dos pesquisadores utiliza a aplicação de questionários, a realização de entrevistas semiestruturadas e a análise documental.

Observamos ainda que os trabalhos da ANPEd do período 2005-2015 apontam para os lugares da formação continuada na educação superior, as experiências ou programas de formação continuada e as contribuições dessas formações para a prática docente, bem como os significados atribuídos pelos professores universitários ao seu papel docente e ao seu percurso formativo.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, no período de 2005-2015, identificamos 662 (seiscentos e sessenta e dois) trabalhos, sendo 511 (quinhentas e onze) dissertações e 151 (cento e cinquenta e uma) teses. Feito este levantamento, realizamos a leitura flutuante de títulos e resumos, para o mapeamento das pesquisas correlatas com o tema formação continuada de professores no contexto da educação superior. Identificamos que 26,28% (vinte e seis vírgula vinte e oito por cento) das produções dessa base de dados tratavam sobre a temática da formação de professores, 14,19% (catorze vírgula dezenove por cento) se referiam à formação continuada de professores e 1,81% (um vírgula oitenta e um por cento) abordavam a formação continuada de professores na educação superior. Observa-se a predominância da abordagem qualitativa e do uso da técnica da análise de conteúdo para o trabalho com os dados.

As produções analisadas se distribuem entre as que investigam propostas oficiais, principalmente a política de formação docente das Secretarias de Educação, programas e processos de reconfiguração de um lugar/sentido para a formação, além da organização e produção das práticas formativas.

Cada um desses subconjuntos apresenta aspectos que incluem diferentes etapas e níveis de ensino (educação básica - ensinos fundamental e médio - e educação superior), tanto no âmbito do ensino público como do privado, sob aspectos variados, o que nos permite uma visão mais ampla da abrangência dessa temática.

Nesse contexto, constituem-se conteúdos emergentes dessas pesquisas temas transversais e interdisciplinares, tais como: educação especial, educação ambiental, educação sexual, educação de jovens e adultos, inclusão e representações sociais.

Com relação à temática da formação continuada de professores da educação superior, percebemos que se destacam, no conjunto das pesquisas mais recentes, a construção da identidade e a profissionalização (ROCHA, 2014; SOUSA, 2013); a formação continuada numa perspectiva didático-pedagógica no contexto da docência universitária (COSTA, 2005; SILVA, 2014); as representações sociais de docência na Educação Superior (SILVA, 2015) e a política da educação superior (MORAES, 2013; SOUZA, 2011).

Os trabalhos de Almeida (2008), Arruda (2011) e Silva (2007), tratam, respectivamente, das políticas de expansão para a educação superior, das políticas curriculares no seu processo de construção e produção, nos espaços de formação de professores, em instituições de ensino superior, no curso de Pedagogia e da docência universitária. A contribuição de Moraes (2013), por sua parte, evidencia que as políticas de expansão da educação superior no Brasil, no período de 1995 a 2010, traduziram-se em movimentos de maior complexificação, marcados fortemente por processos de maior flexibilização, diversificação, diferenciação e avaliação institucional.

Ressaltamos ainda que a pesquisa de Campelo (2011) teve como objetivo identificar quais são e como são construídos e mobilizados os saberes docentes dos professores que exercem suas atividades de ensino na FCAP/UPE, e o estudo de Ferraz (2012), denominado “Reconfiguração da profissionalidade docente na docência universitária no contexto da avaliação da pós-graduação”, teve como objeto a docência universitária como espaço de formação profissional.

Evidenciam-se ainda pesquisas relacionadas à trajetória da educação superior e das políticas públicas, tratadas de forma pontual, assim como pesquisas que tratam da temática do uso da tecnologia, da educação de jovens e adultos, da educação a distância, dos espaços confessionais relacionados ao ensino médio, aos colégios católicos, à academia das santas virtudes, às irmãs franciscanas de Maristela e aos impressos protestantes. Além disso, fazem referência à igreja local e à relação Igreja-Estado enquanto campo de estudo.

Embora a temática da formação continuada de professores venha crescendo, nos últimos anos, a análise dos referidos textos nos possibilitou perceber lacunas na produção do conhecimento sobre a formação continuada de professores na educação superior, nos diferentes espaços institucionais, sobretudo nas instituições de ensino superior confessionais, campo e objeto do nosso estudo.

Para além do levantamento feito junto à ANPEd e à BDTD/PPGE, consideramos pertinente a descrição de pesquisas correlatas, no âmbito nacional. Por esta razão, realizamos um levantamento das produções publicadas e disponibilizadas no banco de dissertações e teses da Capes, adotando como palavra-chave “a formação continuada de professores da educação superior” e “a formação continuada de professores da educação superior em instituições de ensino superior confessionais”.

Identificamos 12 (doze) produções acadêmicas que tratam, especificamente, da formação continuada de professores no contexto da educação superior, no período entre 2005 e 2013. No entanto, nenhuma delas trata do contexto da instituição de ensino superior confessional. Embora não tenha sido um dos nossos descritores, identificamos 5 (cinco) produções que tratam da formação continuada de professores, mas relacionadas a instituições de ensino superior comunitárias, produzidas em: 2007 - UFBA, 2011 - UFSCar, 2012 - UFGRS, 2013 - UFPel e 2014 - USP.

Identificamos, ainda, fora do nosso recorte temporal (2005-2015), o trabalho de Hardt (2004), intitulado “Os fios que tecem a docência”, que trata da docência no ensino superior, numa instituição confessional luterana, localizada na cidade de Joinville. Em seus resultados, a autora aponta que o “institucional”, em muitas situações, tem mais relação com os movimentos de regulação e obediência do que efetivamente com uma vontade de identidade.

Os demais estudos identificados revelam diferentes perspectivas de abordagem da temática da formação continuada de professores na educação superior, entre eles, a contribuição de Pedroso (2006) e de Santos (2012) sobre educação à distância no ensino superior comunitário; os estudos de Silva (2011), intitulado “Assistência pedagógica aos docentes”; o trabalho de Lunardi (2012), que trata dos indicadores de qualidade relacionados à gestão pedagógica no curso de Pedagogia; a contribuição de Martelet e de Gozatti (2015), que trata da formação continuada de professores da educação superior a partir da contribuição e participação das instituições comunitárias no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Percebemos um crescente interesse pela temática da formação continuada de professores nos diferentes contextos e níveis de ensino, a predominância de uma concepção de formação continuada enquanto um dos elementos que pode contribuir com a qualidade do ensino e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Os trabalhos também apontam interesse para a formação continuada como elemento para a construção da identidade e profissionalização docente, para a formação numa perspectiva didático-pedagógica, e ainda, para a trajetória e expansão da educação superior no Brasil.

Desse modo, elegemos como ponto de partida a formação continuada de professores, com atuação na educação superior em instituições confessionais. Propusemo-nos, assim, **analisar como é concebida, promovida e vivenciada a formação continuada de professores em instituições de ensino superior confessionais, no estado de Pernambuco.**

No entanto, percebemos também uma lacuna com relação à forma como se dá a formação continuada, de onde surge a demanda da formação continuada de professores na educação superior e qual a sua intencionalidade, sobretudo nas instituições de ensino superior confessionais, campo de nossa pesquisa. Chamou-nos atenção o “silenciamento” sobre este espaço institucional e sobre sua contribuição ao processo de formação continuada dos professores.

Diante destes desafios, da complexidade do objeto de estudo, das lacunas da produção acadêmica em relação à formação de professores da educação superior e da condição de professora e pesquisadora, surgem algumas inquietações direcionadas à formação continuada desses professores: quem forma o professor da educação superior? Que perspectivas norteiam esta formação? Que conteúdos tem composto as ações formativas? A formação continuada é resultado de um processo participativo, de escuta dos professores ou surge de uma demanda mercadológica? Para além dessas questões, observamos que, em função dos processos avaliativos em larga escala, gestores, coordenadores e demais responsáveis pelas instituições estão preocupados com os aspectos relacionados à titulação, à pesquisa e à produção científica. Será, então, que a avaliação da educação superior tem influído na decisão das instituições de ensino superior de organizar ações, programas, projetos de formação continuada de professores?

Partimos do pressuposto que a formação dos professores na educação superior se dá num processo contínuo, num exercício permanente de construção e reconstrução, individual e coletivo, de troca de experiências, de socialização, inerente à identidade pessoal, profissional e à função social do professor, assim como, à promoção da qualidade do ensino. Logo, concebemos a formação continuada de professores, na educação superior, como espaço privilegiado de reflexão sobre a atividade docente, sobre a prática docente, e nos perguntamos: como é concebida, promovida e vivenciada a formação continuada dos professores nas instituições de ensino superior confessionais, no estado de Pernambuco?

Elegemos como objeto de pesquisa a formação continuada de professores da educação superior e como objetivo geral analisar como é concebida, promovida e vivenciada a formação continuada de professores em instituições de ensino superior confessionais, no estado de Pernambuco.

Propomos como objetivos específicos: a) caracterizar o universo das instituições de ensino superior confessionais; b) analisar as concepções de formação continuada presentes nos documentos institucionais; c) analisar os fatores que contribuem para a elaboração de uma política de formação continuada; d) analisar as práticas de formação continuada dos professores em instituições de ensino superior confessionais.

Para atender aos objetivos propostos, realizamos a pesquisa em dois momentos, sendo a fase exploratória a primeira etapa da pesquisa, conduzida para fins de aproximação com o campo, visando a delimitação, um estudo documental no qual foram analisados textos (estatutos, artigos, notícias) disponibilizados pelas instituições e num segundo momento, realizamos a pesquisa de forma mais aprofundada e mais abrangente no contato direto com campo.

Para a escolha do campo, realizamos inicialmente um levantamento que permitisse delinear o cenário nacional e local das instituições de ensino superior que têm como elemento comum a identidade confessional católica, localizadas no estado de Pernambuco, a partir dos dados disponibilizados no Censo da Educação Superior (2018); o pioneirismo institucional, ou seja, aquelas que desbravaram a educação superior confessional nas diferentes realidades; a resistência aos diferentes momentos econômicos, políticos e sociais; e a oferta de cursos de formação de professores, a fim de analisar os processos de formação continuada, concebidos e promovidos, de modo a evidenciar as ações e as temáticas abordadas.

Optamos pela abordagem qualitativa, e a escolha das fontes se deu em função da nossa aproximação com o campo, da nossa experiência profissional, do contato com as lideranças das instituições de educação superior confessionais. Os principais instrumentos para a coleta de dados foram a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação. Os sujeitos da pesquisa gestores acadêmicos e professores, escolhidos a partir dos critérios: envolvimento com as ações formativas, mas também pelo fato de serem detentores de informações importantes sobre essas ações; tempo de experiência na docência do ensino superior e vínculo de trabalho permanente com as IES (no caso de professores e coordenadores). Por sua vez, os dados coletados foram tratados a partir da técnica da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2010), por meio da análise temática. A análise de conteúdo obedeceu às três etapas fundamentais: a pré-análise, que se refere à organização do material obtido; a descrição analítica, que consistiu na codificação, classificação e categorização dos dados; e o tratamento dos resultados.

Este texto está estruturado em 7 (sete) capítulos. Na introdução, situamos a trajetória e a motivação que deram origem à pesquisa, delimitamos o problema, definimos o objeto, os objetivos gerais e específicos e o campo de investigação.

No segundo capítulo, intitulado “Formação Continuada de Professores na Educação Superior”, construímos o nosso marco teórico e nos debruçamos sobre diferentes perspectivas e tendências da formação de professor, lançando um olhar crítico reflexivo sobre a formação continuada, apontada como um dos principais fatores que pode propiciar a reflexão sobre as especificidades da docência no ensino superior e/ou demais temas correlatos. No capítulo seguinte, intitulado “A Educação Superior no Brasil”, contextualizamos, brevemente, dados gerais do sistema federal de ensino, sua organização, expansão e diversificação, destacando os aspectos relacionados à trajetória histórica, à oferta de cursos nas diferentes regiões do país, ao financiamento e, sobretudo, ao lugar da educação superior confessional.

No quarto capítulo, “A Confessionalidade no Cenário da Educação Superior”, caracterizamos o universo das *instituições de ensino superior confessionais* a fim de compreendermos qual a contribuição das instituições religiosas no cenário da educação superior brasileira e quais os elementos que norteiam a sua atuação enquanto instituições confessionais, no estado de Pernambuco.

No quinto capítulo, apresentamos o nosso percurso teórico-metodológico, tendo presente o seu enfoque, a natureza da nossa pesquisa, o campo e os sujeitos, os procedimentos de coleta e o tratamento dos dados. Nesse sentido, realizamos uma discussão sobre a sistematização dos dados e as respectivas categorias e subcategorias de análise.

No sexto e sétimo capítulo, apresentamos os resultados e sistematizamos os dados em dois grandes eixos. O primeiro relacionada a formação continuada como possibilidade para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional; e, no segundo eixo apresentamos as demandas e expectativas dos professores em relação a formação continuada, destacando as práticas formativas e a formação na perspectiva da inovação pedagógica.

Por fim, tecemos, as considerações finais nas quais retomamos os objetivos da pesquisa e apontamos para os principais resultados alcançados.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A formação de professores é um tema que vem recebendo bastante atenção, em suas dimensões inicial e continuada, tem sido objeto de estudos e pesquisas, sobretudo nas últimas décadas, e se configura como espaço de reflexão, análise, investigação, socialização de experiências, cooperação e integração teoria e prática.

Optamos neste capítulo inicial por nos debruçar sobre as diferentes perspectivas e tendências da formação de professor, lançando um olhar crítico reflexivo sobre a formação continuada, apontada como um dos principais fatores que pode propiciar a reflexão sobre as especificidades da docência no ensino superior e/ou demais temas correlatos.

Em conformidade com a etimologia, formação continuada é uma expressão composta pelo termo “formação”, de origem latina – *formatione* – que significa “ato ou efeito de formar, maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional” e “continuada” termo que remete a um *continuum* e designa um “conjunto compacto e conexo”. Esta segunda palavra que dá qualidade à formação dos professores, diz do fato de que se trata de uma formação “[...] que deve durar sem interrupção, de forma repetida e seguida [...]” (FERREIRA, 1986).

Partimos do princípio de que a formação continuada consiste num exercício permanente que nos possibilita ressignificar os saberes necessários ao exercício docente, adentrando na discussão e apropriação das questões teóricas que fundamentam a prática desenvolvida, a fim de compreendê-la e, assim, promover as mudanças que se fizerem necessárias. Nesse sentido, os saberes docentes perpassam, legitimam a prática formativa e permitem lançar novos olhares sobre a relação professor-estudante, o processo de ensino-aprendizagem, as tecnologias da informação e da comunicação, entre outros.

Ao concebermos que “os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo” (TARDIF, 2000, p. 13), partimos da compreensão de que muito do que os professores aprendem sobre o ensino advém de sua própria história de vida e de sua vida escolar, na medida em que constroem representações sobre a docência para além do seu processo de escolarização, todos as etapas e os níveis considerados. Esses sujeitos, portanto, ingressam na formação inicial e continuada já com percepções do que se configuraria a docência.

Esses saberes são assim formados a partir das primeiras vivências com a prática docente, onde os sujeitos em formação vão edificando certos sentidos que compõem saberes experienciais, mas igualmente são construídos durante todo o processo de vida na profissão

“do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional” (TARDIF, 2000, p. 14).

Assim, apesar de nos vincularmos à compreensão de que a formação continuada promove o que estamos chamando de aperfeiçoamento desses saberes, consideramos que os saberes profissionais são variados e heterogêneos. Isso implica dizer que apesar de se apoiarem em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade ou nas demais instituições de formação, os professores também se apoiam naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas e guias, assim como se baseiam em seus próprios saberes ligados “à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor” (TARDIF, 2000, p. 14).

A formação continuada ganha prestígio ao mesmo tempo que se afirma o processo de profissionalização do professor, uma vez que a formação é uma condição fundamental da profissionalização, seja para complementação da formação inicial, por meio do aprofundamento de conhecimentos específicos, seja em função do domínio de metodologias e técnicas que envolvem a profissão docente.

Profissionalização essa entendida enquanto processo de reconhecimento social de uma atividade demarcada por conhecimentos específicos necessários para sua realização, ou seja,

como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas (WEBER, 2003, p. 1127).

Para Nóvoa (1992, p. 23), a profissionalização “é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”. Portanto, supõe um conjunto de processos e metodologias que favorecem o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, em um determinado contexto, contribuindo para a geração de novos conhecimentos que favorecem o redimensionamento da prática, tanto a nível pessoal como institucional.

Dessa forma, a docência se constitui nessa relação entre as subjetividades dos professores e a coletividade representada pelas instituições das quais eles fazem parte. Faz-se necessário, portanto, que a formação contemple essa relação, partindo do entendimento de que:

aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares* (ROLDÃO, 2007, p. 102, grifo do autor).

Considerando a formação como parte integrante deste processo de profissionalização, lançamos um olhar sobre a formação continuada dos professores da educação superior. A adoção de alguns termos, tais como “reciclagem”, “treinamento”, “capacitação”, usados, por vezes, como sinónimos de formação continuada, expressou, em diferentes momentos históricos, distintas concepções e finalidades de formação de professores, cujos efeitos atribuíam diferentes sentidos aos processos formativos.

Em geral, os termos “reciclagem” e “treinamento” foram usados para se referir à aquisição de novas habilidades e conhecimentos considerados necessários ao exercício de uma determinada atividade profissional. No entanto, Marin (1995), em uma crítica ao significado desses termos, aponta que o termo “reciclagem” é empregado para designar processos de modificações em objetos e materiais, e não se aplica à prática de atualização pedagógica, assim como o termo “treinamento”, pois este revela, por sua vez, uma concepção de formação como processo mecânico, condicionado, padronizado. Na perspectiva da reciclagem ou do treinamento, a formação continuada de professores estaria marcada pela “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planeamento e execução” (PEDROSO, 1998, p. 33).

Sob o paradigma da racionalidade técnica os docentes assumiam uma postura passiva, aceitando naturalmente o que era imposto seja pelas políticas nacionais ou pela política institucional. Racionalidade esta que historicamente se fez presente na constituição da educação brasileira, tendo sido “apontada como responsável por uma visão ingênua e tecnicista da educação, isolada de seu contexto histórico-social”, corporificando-se em “uma ampliação da ênfase nos conteúdos pedagógicos, no caráter “científico” da educação e na suposta “neutralidade” dos procedimentos didáticos” (TANURI, 2000, p. 72).

Pretendia-se reduzi-la à ação de instruir os professores com as melhores formas de ensinar, para a utilização das melhores técnicas visando obter os melhores resultados. Nessa perspectiva, Aguiar (2004, p. 111) afirma que,

[...] os termos treinamento e reciclagem significavam preparar os docentes para a efetivação de uma prática pedagógica repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentada em modelos

preestabelecidos. A preocupação reduz-se ao ato de reciclagem significava preparar pedagógico isolado do contexto social mais amplo.

Essa concepção de formação de professores tinha como finalidade “garantir a instrumentalização da técnica do professor, atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, na medida em que se fazia isolada dos aspectos políticos e sociais que envolvem o ensino e o processo formativo” (SANTOS, 2010, p. 78). Predominava, assim, uma “visão determinista e uniforme da tarefa dos professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 19) como transmissores do conhecimento destituídos do seu poder de agência (LEITE, 2005).

Nessa lógica instrumental e utilitarista da formação, o “treinamento” dos professores se dava através de cursos padronizados, com exercícios repetitivos e condicionantes, com o assessoramento de professores que, de ordinário não participavam, de forma efetiva, do contexto mais imediato de sua prática docente. O objetivo central era o treino de determinadas competências, a preparação dos indivíduos em consonância com as exigências do sistema produtivo, com ênfase, em grande medida, nos conteúdos disciplinares científicos de cada área do currículo.

Nessa perspectiva, Schön (1992, p. 23) afirma que, essa “resolução instrumental de problemas pela aplicação de teorias e de técnicas científicas” reduz a complexidade do processo formativo, pois omite, desconsidera o fato dos sujeitos desenvolverem saberes na prática. Apesar de compreender que a “formação não pode ser adquirida apenas pelo aprendizado prático e [que] deve conter referências teóricas oferecidas em um quadro acadêmico e institucionalizado” (XAVIER, 2014, p. 840), é necessário considerar que as experiências vividas nos contextos de trabalho também são incorporados na síntese dos saberes profissionais dos professores.

Embora reconheçamos que o modelo de “treinamento” influenciou e ainda influencia a prática educativa e os programas de formação de professores, inicial e continuada, até os nossos dias, nos juntamos a Freire (1999, p. 147) quando afirma que, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico, é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Na medida em que as mudanças no mundo do trabalho e as tecnologias avançam, estas vão impactando os processos formativos, exigindo uma nova postura docente frente aos desafios, e se intensificam as convicções quanto ao treino de habilidades para a formação de competências. No entanto, para superar a lógica do treinamento nesse novo contexto, fazem-se necessárias rupturas profundas, distanciando-se dessa lógica e passando a formação

continuada a ser concebida como espaço privilegiado de “capacitação” docente. Por essa razão, como tentativa de superação dessa perspectiva, identifica-se atualmente que,

a ênfase das pesquisas que têm servido de referência para os programas de formação e certificação docente e como os professores administram suas classes, organizam as atividades, alocam tempos e turnos, estruturam tarefas, fazem críticas e elogios, formulam os níveis de suas questões, planejam lições e julgam o entendimento geral dos estudantes (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 287).

No que concerne ao emprego do termo “capacitação” para designar a ação formativa de professores, registre-se nossa reserva, uma vez que se observa que ele a conota negativamente, por implicar tornar capaz justamente alguém que já está em exercício, portanto, que já domina saberes e práticas, que já detém conhecimentos. Capacitar, nesse sentido, parte do suposto que o profissional é um ser cujos saberes e práticas que já domina são insuficientes, portanto, ele necessita ser “capacitado” – termo derivado do substantivo “capacidade”, noção gestada no campo da Física, que designa o volume de armazenamento de certo objeto. No campo profissional, capacidade é a qualidade a partir da qual alguém se mostra apto para desenvolver certas atividades. Ser capaz é ser hábil, é ter destreza para o desempenho de alguém no desenvolvimento de uma ação prática. A capacidade não é um atributo universal, pois está ancorada à formação física e mental de cada um. Não se é capaz para tudo e qualquer atividade, para atividades determinadas. É, portanto, atributo dotado de singularidade. A capacidade é distinta em cada um e varia de acordo com a formação e a preparação ao longo da vida. Ela demanda, antes de tudo, cultivo, formação da pessoa. É quando então a noção de capacidade desembarca no campo da Educação.

No entanto, ao ser incorporada ao campo da Educação, a noção teve seu significado reduzido ao treino para fins de construção de performance. É a repetição que conduz à excelência no desempenho. Donde capacitar supõe treinar, repetir atos, práticas, protocolos, de forma não necessariamente refletida, com uso do tirocínio que possibilite triar, avaliar o saber ajustado ao contexto em que se insere e se aplica.

Historicamente, os conflitos gerados em torno da formação continuada de professores e das diferentes práticas formativas passaram a transitar entre o paradigma da racionalidade técnico-científica, derivada da filosofia positivista, e a epistemologia da prática. Para Santos (2010), essa última surge como resposta à crise do conhecimento profissional tomado como orientador da formação. A prática docente passa a ser *locus* da aprendizagem profissional, e a valorização dos saberes docentes passou a ocupar um lugar central na formação. Para Pimenta (2002, p. 22):

[...] sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível 'praticismo' daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível 'individualismo', fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, como uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Diante desse risco, o conhecimento prático do professor precisa ser tratado de forma articulada com as dimensões sociais, culturais, políticas, epistemológica e profissional.

O alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, da compreensão do processo coletivo e da compreensão do aluno como parceiro é essencial à reflexão dos docentes. Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e de chegada e fundamentais na construção do processo identitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 258).

Nesse sentido, ao desenvolver sua prática em sala de aula, o professor vai assumindo diferentes posturas. São os saberes da experiência, associados à sua história pessoal e ao contexto institucional, que, continuamente, vão contribuindo para que algumas mudanças ocorram em seu fazer pedagógico, uma vez que a docência necessita de reflexão e debate em espaços coletivos. Nessa direção, a ideia de uma epistemologia da prática tem por finalidade revelar, construir uma síntese dos saberes docentes, e

[...] compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2002, p. 256).

Portanto, isso implica dizer que o professor, ao refletir sobre sua prática, precisa ter clareza de que sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas (IMBERNÓN, 2002, p. 40).

Nesse sentido, segundo Pimenta (2002, p. 24), autora a quem se pode imputar certa adesão a tal perspectiva, porém, numa concepção dialética da formação, defende que o saber docente é formado pela prática, mas nutrido pela teoria.

Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002, p. 24).

Frente aos dilemas históricos, contextuais, sociais, políticos e culturais, “ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 14). Nessa concepção, características pessoais e os diferentes contextos profissionais favorecem a sua materialização e o debate sobre o caráter político da educação. A perspectiva de formação docente em Pimenta, assim como em Imbernón, não se limita à reflexão sobre a própria prática, como querem certos “epistemólogos da prática”, mas a supera e a insere em contextos mais amplos e de múltiplas dimensões, constituindo-se, portanto, numa perspectiva nomeadamente contextualizada.

Assim, o conhecimento-base deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 292).

Ressaltamos que os termos inicialmente adotados para nomear a formação docente: reciclagem, treinamento e capacitação, foram sendo substituídos por outros de significados mais abrangentes. Nesse sentido, educação permanente, formação continuada e educação continuada são termos que, segundo Marin (1995), podem ser colocados no mesmo bloco, pois são consideradas similares. Mas autora também reconhece que existem nuances entre esses termos, uma vez que podem ser considerados como complementares e não contraditórios. Esses termos colocam o eixo do conhecimento científico como elemento central da formação inicial e continuada.

Ressaltamos que a centralidade no conhecimento científico dada pela prática formativa constitui uma das características centrais da perspectiva que observa os ditames da lógica da racionalidade técnico-científica, referida antes.

A terminologia da educação continuada refere-se a uma abordagem mais ampla, de um constante aprender dos indivíduos, uma necessidade contínua de reinterpretações dos mais diferentes aspectos da vida, podendo assim incorporar os termos adotados: racionalidade, treinamento e capacitação, dependendo da perspectiva a ser focada no percurso formativo (MARIN, 1995).

Nesse contexto, optamos pela adoção do termo formação continuada, uma vez que esta formação é mais do que a aquisição de uma técnica e de conhecimento, mas um processo contínuo de socialização, num contexto sócio-histórico. Desse modo, nos aproximamos de Santiago (2008), para quem a natureza inconclusa do ser humano – do homem e da mulher –, os limites da formação inicial e a complexidade do trabalho docente e dos seus requerimentos para o exercício profissional tornam a formação continuada um direito e uma necessidade.

O campo do conhecimento da formação de professores, embora no princípio apresentasse uma certa confusão conceitual [...], por uma parte, permitiu que se começasse a questionar aspectos que durante muito tempo tinham permanecido inalterados. [...]. Por outro lado, tal **campo do conhecimento da formação potencializou o aparecimento de elementos novos que atuam como forças ocultas e propulsoras de um novo pensamento e processo formativo** (IMBERNÓN, 2010, p. 20, grifo nosso).

Observamos que o conceito de formação é susceptível a inúmeras perspectivas, diferentes matrizes epistemológicas e pressupostos teóricos e metodológicos que transitam para o que Imbernón chamou de “um novo pensamento e processo formativo”, ao suscitar noções como a do desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991), do professor-reflexivo (SHÖN, 1992, 1995) e do professor-pesquisador (ZEICHNER, 1998).

Na perspectiva de Soares (2008, p. 163), os termos professor-reflexivo e professor-pesquisador são diferentes, mas coadunam da “ideia de que a formação e o trabalho docente devem basear-se nas elucubrações sobre sua própria prática”, predominando o conhecimento tácito, o conhecimento adquirido por meio das experiências, através da reflexão sobre os eventos que ocorrem em sala de aula. Dessa forma, “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10).

Evidenciamos que, esse contexto nos remete ao debate proposto por Shön (1992), em “formar professores como profissionais reflexivos”, indicando assim a necessidade de incorporação indissociada da teoria e da prática no processo formativo docente, para que, através da “reflexão na ação”, o professor construa continuamente a capacidade de responder às situações de dilemas na prática. De acordo com o autor, na teoria da reflexão-na-ação nos deparamos com a dualidade saber acadêmico/saber prático ou representações formais e figurativas. Consideramos, portanto, a importância do

estudo do ensino em uma perspectiva ecológica (a qual) deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano” (TARDIF, 2000, p. 13).

Em oposição ao modelo de racionalidade técnica, o objetivo principal passa a ser o desenvolvimento autônomo do professor, através da atividade reflexiva. Nessa perspectiva, os estudos de Zeichner (1993) destoam das concepções presentes na perspectiva de Shön, como referente ao termo reflexão, com vistas a ações imediatas que se limitam ao imediatismo, ao aqui e agora do professor, restritos à sala de aula.

Nesse sentido, Zeichner (1993, 1998, 2002, p. 9) aborda a educação numa perspectiva crítico-emancipatória, discutindo a necessidade de que sejam construídas e potencializadas experiências transformadoras nos processos de formação dos professores, em que estes se constituam “pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes”.

Para o referido autor, a atitude de reflexão possibilita ao professor uma maior compreensão em relação à prática docente e às condições sociais que a influenciaram. Desta forma, a reflexividade se revela como uma estratégia para o enfrentamento da complexidade, incertezas e dilemas da prática do professor, atentando, principalmente, para o contexto social e cultural em que esta se desenvolve.

Entretanto, em meio à popularização do termo “reflexão” muito se perdeu do seu sentido original, daí a necessidade de buscar o sentido próprio do conceito, pois se corre o risco de confundi-lo com conceitos que apenas estão relacionados a ele, sem, no entanto, expressarem fielmente o sentido atribuído ao termo pelo autor. Nas palavras do próprio Zeichner (1993, p. 15) “só por si o termo reflexão perdeu virtualmente qualquer significado”, o que demanda uma maior apropriação teórica acerca do referido conceito.

Essa apropriação diz respeito ao entendimento de que a reflexão leva a um reconhecimento da possibilidade da produção de conhecimento por parte dos professores a partir de sua prática, questionando dessa forma, o papel da universidade como único local detentor da produção de conhecimento científico (MELO, 2014). Nessa perspectiva, todos os professores produzem conhecimentos capazes de promover um ensino de qualidade, superando-se a ideia de que o professor é apenas um técnico executor de ordens. Importante notar que a reflexão não acontece em momentos estáticos, mas antes, durante e depois da ação. É, portanto, uma reflexão na e sobre a ação. Segundo Zeichner (1993, p. 20-21) estes conceitos estão baseados no “ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente do que tem dominado a educação”.

Segundo Alferes e Mainardes (2011, p. 10),

é necessário conceber uma concepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, assim como a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Compreendemos, desta forma, que a formação continuada de professores é um processo complexo, multifacetado, individual e coletivo, pessoal e institucional que ganha materialidade em diferentes espaços/tempos/atividades, como resultado de um intenso debate em torno das concepções de homem, de educação e de sociedade, numa luta constante, com avanços e recuos, legitimação e resistência, debates e projetos de lei que orientaram e orientam as diferentes práticas e as políticas da formação de professores no Brasil até nossos dias.

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Nesse movimento, ao mesmo tempo individual e coletivo, o termo ‘formação’ entra para o vocábulo dos professores, sem, no entanto, ser percebido como um processo contínuo de aperfeiçoamento. Em relação ao setor público, várias iniciativas de formação continuada são desenvolvidas com o objetivo de melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, são elaborados programas de formação, convênios são firmados com universidades e faculdades. O que se evidencia, entretanto, é que os conteúdos trabalhados nos denominados “Encontros de Formação”, em geral, são pontuais, e, assim sendo, não atendem às reais necessidades dos professores, em virtude dos desafios enfrentados no cotidiano da escola e da sala de aula.

Outro equívoco a ser destacado sobre a concepção de formação continuada diz respeito ao fato de que algumas instituições assim a denominam, enquanto as ações desenvolvidas se resumem a informações gerais sobre atividades realizadas ou em realização no espaço institucional. Nesse sentido, a prática não avança, pois perde o real significado da formação, entendido como um fazer que vai se dando ao longo da carreira docente, um fazer contínuo e emancipatório.

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, em qualquer ângulo, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

No entanto, para Candau (1997, p. 64),

a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

A formação continuada de professores não pode ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação. Mas, ela constitui um processo multidimensional e sistemático, articulado a partir de necessidades profissionais, individuais, e institucionais, possibilitando a reflexão sobre o profissional que forma, a formação que recebeu e o quanto ressignifica essa formação.

A questão da multidimensionalidade da formação se assenta na própria multidimensionalidade da educação, que só pode ser entendida em suas dimensões humana, sociopolítica, cultural e técnica, devidamente articuladas. Com essa compreensão, reduzir a formação docente a apenas uma dessas variáveis é fragilizar o processo formativo, razão pela qual o desafio posto no momento é desenvolver uma ação formativa contextualizada e integrada. Dessa forma,

A discussão que hoje está posta coloca em campos antagônicos projetos de educação e formação que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a formação humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal (FREITAS, 2002, p. 159).

Entre os estudos sobre o ser professor universitário, citamos Masetto (2003) segundo o qual além da competência em determinada área de conhecimento, exige-se o domínio da área pedagógica que supõe entendimento de como ocorrem os processos de ensino e

aprendizagem, a organização curricular, a relação professor-estudante, estudante-estudante, a teoria e a prática da tecnologia.

Se na Universidade a docência ainda está condicionada ao domínio do conteúdo e a questão da investigação, no que respeita a um estatuto de profissionalidade não relacionado a um saber ensinar, mas ao que vai ensinar, a profissionalidade perspectivada vai ao encontro da concepção de professor defendida por Roldão (2005, p. 117), que concebe este profissional como ‘o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva’ (RAMOS, 2008, p. 56).

No movimento de ressignificação da formação continuada do professor, o entendimento de tais exigências tem desdobramentos sobre o processo formativo, tanto no que se refere à formação inicial como continuada. Com esse entendimento, investir na dimensão pedagógica da docência sugere uma ação sistemática, organizada, flexível, que contemple a especificidade epistemológica desse nível de ensino vinculada a um projeto institucional de formação.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite investir profissionalmente no desenvolvimento, do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO, 1999, p. 26).

Nesse processo complexo, sistemático e de múltiplas dimensões, a formação continuada de professores, é uma prática social, histórica e contextualizada, num contínuo que se constrói ao longo da vida pessoal, profissional e institucional, nas interações entre os sujeitos, na convivência diária com o imprevisível, no acesso às informações, na relação dialógica prática-teoria e nas possibilidades dadas pelo contexto socioeconômico. A formação continuada implica um crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes (GARCIA, 1999, 2001).

O trabalho docente está vinculado a uma prática pedagógica, fundamentado numa concepção de educação frente à realidade social em que está inserida. Para Nóvoa (1991), o processo formativo contempla a pessoa do educador, os saberes que são construídos a partir do desenvolvimento profissional e do contexto institucional.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25).

Diante do exposto, percebemos que a formação continuada de professores se dá num espaço-tempo de reflexão (Zeichner, Imbernón, Nóvoa, Pimenta e Candau), de (re)construção de saberes (Candau), de socialização de experiências e de desenvolvimento da profissão, na construção da profissionalização e da identidade docente (Nóvoa). Para Nóvoa (1995), a formação de professores se dá de forma continuada, com ações diferenciadas, ao longo da carreira docente e não apenas para atender as necessidades pontuais do sistema ou pelas lacunas deixadas pela formação continuada.

De acordo com a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006), o verbete “Formação Continuada”, é compreendida como,

[...] iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2006, p. 354).

Evidenciamos que as perspectivas e tendências da formação continuada de professores foram se modificando ao longo do tempo. De acordo com Alferes e Mainardes (2011), o treino de destrezas e técnicas foi sendo superado pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento do profissional docente e da sociedade como um todo.

No entanto, as modificações que se anunciam serão efetivadas à medida que se compreenda a indissociabilidade entre formação inicial e formação continuada; quando os programas de formação continuada contemplarem de forma integrada a ação docente, o que tem a ver com as experiências, dificuldades, possibilidades, perspectivas do professor, articuladas às formas de organização do trabalho, incluindo seu nível de satisfação com a profissão que exerce.

No entanto,

No âmbito da formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe

destacar a redução da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras, e os programas de formação inicial a distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias (FREITAS, 2002, p. 147-148)

No cenário da educação brasileira, a formação dos professores,

[...] faz parte da agenda do governo, como dispositivo de regulação para melhor gerenciar a educação. Esse interesse pelo assunto tem uma relação direta com o fato de que a esses profissionais são atribuídos, em geral, os problemas relativos ao processo formal de ensino e aprendizagem (MAUES, 2008, p. 7).

Para Santiago (2008), discute-se e estuda-se a formação de professores na perspectiva das políticas públicas e educacionais, das propostas para a formação, dos modelos e processos de formação profissional e da repercussão da formação sobre o exercício profissional. Nessa perspectiva, a formação continuada demanda a constituição de múltiplas ações institucionais, tais como, núcleos de apoio pedagógico, assessorias, congressos, reuniões, seminários, oficinas, programas de palestras e conferências com especialistas convidados, e tantas outras ações formativas oferecidas nos diferentes tempos/espacos institucionais. No entanto, de acordo com a referida autora, a formação continuada dos professores não se reduz à concepção de “eventos”, de “aulas-espetáculos” ou ainda “de sessões de transferências”.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INSTITUÍDO E INSTITUINTE

O contexto histórico da educação brasileira é marcado por diferentes reflexões sobre a formação de professores. Para além do estudo de temáticas emergentes, os programas e as políticas de formação continuada de professores foram desafiados a revisitar e discutir as dimensões do aprender e do ensinar, trazendo para o centro das discussões questões didático-pedagógicas e os conceitos de profissionalização, profissionalidade e formação docente.

Nesse movimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, promulgada em 20 de dezembro de 1996, constituiu-se um marco significativo na história da educação e da formação dos professores. Com a promulgação da LDBEN 9.394/96, foram revogadas as leis de número 4.024/61, exceto os Artigos do 6º ao 9º, e a de número 5.540/68, com exceção do Artigo 16. Esta última havia instituído a reforma universitária e implementado significativas mudanças na Educação

Superior. A LDBEN propôs uma reestruturação da educação escolar e dos diferentes níveis e modalidades de ensino, além disso, desencadeou um processo de implementação de reformas políticas e ações educacionais.

A LDBEN 9.394/96 provocou mudanças na natureza da formação e no seu objeto. Criou um novo curso de formação de professores – Curso Normal Superior – e um novo espaço de formação – Institutos Superiores de Educação. No entanto, para Demo (1997, p. 12), a sua promulgação não se constituiu como um fato inovador para a educação, mas “contém, porém, dispositivos inovadores e sobretudo – para usar o modismo econômico atual – flexibilizadores, permitindo avançar em certos rumos”.

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDBEN sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

No que se refere aos requisitos para o exercício da docência de nível superior, a LDBEN 9.394/96 afirma que a exigência mínima é ter um diploma de graduação ou de pós-graduação, independente de área de formação e a critério da instituição. Observamos, ainda, que o Artigo 52 da referida lei estabelece que as universidades, públicas ou privadas, tenham pelo menos um terço dos docentes com a titulação de mestrado ou doutorado e trabalho com regime em tempo integral.

Segundo o artigo 66 da LDBEN 9.394/96,

A preparação para o exercício do magistério superior em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único – o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, p. 1).

Na nossa percepção, essa situação se torna ainda mais complexa quando, de acordo com o exposto na referida legislação, a formação do professor de ensino superior se dá através dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*: mestrados e/ou doutorado, que direcionam suas ações para a formação de pesquisadores. Para tanto, basta observar os critérios de ingresso e os componentes curriculares. Na maior parte dos Programas, a prática de ensino é obrigatória apenas para bolsistas e quando muito, os componentes curriculares relacionados à Didática e à Metodologia do Ensino Superior são colocados para preencher algumas destas lacunas.

Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 154), afirma que:

Desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência no ensino superior, tanto em nível nacional como internacional, a formação docente no ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente. Talvez em decorrência desses fatores, ainda predominam na organização universitária currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares, que, a despeito de serem tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes são fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade apresenta.

Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que a formação de professores para a educação superior não requer uma formação específica no campo do ensinar e a política que vem institucionalizando essas iniciativas, são ações formativas dispersas ou são processos de curta duração e que nem sempre aprofundam as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão.

Assim, o docente de ensino superior concebe o currículo das suas disciplinas, entra ou não entra na instituição, progride ou não progride na carreira, pelo aval dos seus pares e não do estado, e exerce a docência como um percurso autónomo. O fundamento histórico desta autonomia tem igualmente relação com o facto de que o saber ensinado na universidade, e hoje também no ensino politécnico, para o caso português [mas também no caso brasileiro], é produzido dentro da própria comunidade dos seus docentes (ROLDÃO, 2005, p. 120).

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica, a LDBEN 9.394/96 não concebe a docência no ensino superior em sua dimensão formativa, mas defende que os cursos de pós-graduação são os espaços de preparação do professor. É interessante perceber que está ausentes da LDBEN (grifo nosso) a preocupação com as teorias pedagógicas que fundamentam a prática, e com a própria prática, conforme o disposto no artigo 65: “A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

É nesse contexto que as discussões sobre a qualidade do ensino de graduação, começaram a ocupar espaço no contexto educacional brasileiro e foram publicados vários estudos e pesquisas, a exemplo de Anastasiou (1998), Cunha (1998), Masetto (1998) e Morosini (2000), entre outros.

Considerando o nosso campo de atuação e objeto de estudo, observamos que o Capítulo IV da LDBEN trata da Educação Superior, dedicando cerca de 15 artigos – do Art. 43 ao Art. 57 –, “o que representa 16,3% no conjunto dos 92 artigos” (CURY, 1997, p. 12). Contudo, ressaltamos que os artigos 43 a 50 tratam da educação superior de modo geral, enquanto os artigos 51 a 57 tratam mais especificamente das universidades.

A formação dos profissionais da educação conta com um capítulo (VI) próprio, contendo seis artigos dedicados às questões relacionadas à formação de professores. Percebemos que a formação continuada é parte integrante do princípio da valorização dos profissionais da educação, a qual se encontra garantida no artigo 206 do Capítulo V - Título III - da Constituição Federal de 1988, e é contemplada pelo Art. 67 do Título VI (Dos Profissionais da Educação) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

De acordo com Santos, Dourado e Oliveira (2007, p. 24), ao compararmos a LDBEN 9.394/96 com as leis de número 5.540/68 e 5.692/71, percebemos que esta aponta para uma maior preocupação com a formação do profissional de educação, com suas condições de trabalho, sendo considerada como um significativo avanço nesses quesitos.

Nessa perspectiva, Freitas (1999, p. 17) afirma que,

as reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina [...] com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação.

Nesse panorama, o Artigo 61 da LDBEN 9.394/96 coloca em relevância a relação teoria-prática e amplia a concepção de formação de professores, tanto na graduação como na capacitação em serviço; abre espaço para o aproveitamento de diferentes momentos formativos e da práxis do profissional da educação.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (CARNEIRO, 2010, p. 430).

No Artigo 62, a referida lei estabelece que a formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica deve acontecer em nível superior, e muitos programas governamentais foram implementados com o intuito de diminuir o grande número de docentes sem a titulação mínima exigida. No entanto, a referida lei também admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a formação obtida em nível médio, na modalidade Normal.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos

superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (CARNEIRO, 2010, p. 433).

No entanto, mesmo com a criação das escolas normais, temos um número significativo de professores que continuam no exercício da profissão sem a formação mínima. E, de acordo com a LDBEN, há uma série de outras atribuições que compõem a atuação docente, dentre elas está a participação ativa em questões ligadas à gestão do estabelecimento de ensino.

Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações (FREITAS, 2002, p. 161).

Ressaltamos ainda que, de acordo com o exposto no inciso 4º, parágrafo 4º, da LDBEN 9.394/96, o professor só poderia ingressar na educação básica, sem o nível superior, até o fim da década de sua publicação, quando só seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviços. Percebemos que, nesse movimento, foi se consolidando um modelo de formação e uma oferta de cursos de graduação presencial ou a distância aos professores em serviço.

Como podemos observar, a referida legislação dá especial atenção à formação dos professores. Para além dos aspectos apresentados, nos chama atenção o papel das instituições formadoras. De acordo com o Artigo 63, “os institutos superiores de educação manterão: III – Programas de educação continuada para os profissionais da educação em diversos níveis”.

[...] a criação e expansão destes novos espaços de formação [ISE] teve como objetivo central ampliar a oferta de ensino superior – não necessariamente universitário – a baixo custo, criando novas instituições formadoras, específicas para formação de professores para todos os níveis inclusive em curso de pós-graduação (FREITAS, 2007, p. 30).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que foi um recuo na história da formação de professores.

Outros modelos de preparo do professor previstos na LDB/1996 aceleraram a criação de instituições desobrigadas de realizar pesquisa, tais como: o Instituto Superior de Educação e a Escola Normal Superior. Desse modo, a **formação extramuros da universidade, fica aligeirada, pois basta ao futuro professor ser treinado para transmitir conhecimentos em suas aulas** (BRZEZINSKI, 2008, p. 3, grifo nosso).

De acordo com o Artigo 64 da referida lei, a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em “[...] cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (CARNEIRO, 2010, p. 444).

No contexto da educação superior, a LDBEN 9.394/96 afirma que “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação [*stricto sensu*], prioritariamente [não exclusivamente] em programas de mestrados/doutorados” (Art. 66), sem, necessariamente, considerar a qualificação didático-pedagógica como uma exigência, diferentemente do que se estabelece para a educação básica. Desse modo, podemos afirmar que a formação dos professores para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e institucionais. Entretanto, “parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade” (ZABALZA, 2004, p. 145).

Percebemos que, em função da expansão da educação superior e da necessidade de preparação docente, foram estabelecidas algumas metas e parâmetros no Plano Nacional de Graduação (2004, p. 82-83, grifo do autor) para a oferta de programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu*:

a) ampliar a oferta de vagas nesse nível, nas IES públicas, de modo que todas se tornem pólos de formação '*stricto sensu*' de docentes, inclusive por meio de criação de novos cursos; b) estimular também a ampliação de vagas na pós-graduação '*stricto sensu*', nas universidades privadas e IES de qualidade, inclusive com abertura de novos cursos; c) aumentar o total de docentes titulados no país em taxa superior à obtida na expansão das vagas de graduação; - Instituir em todas as IES programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino; - Os programas de pós-graduação devem oferecer a seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento.

Nesse sentido, as instituições, além de apoiarem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, precisam oferecer programas de formação continuada aos seus professores. Nessa perspectiva, a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente são tratados como um processo contínuo e, nesse processo, as instituições de educação superior têm o seu lugar e desempenham sua função.

De acordo com a legislação brasileira, as Instituições de Educação Superior (IES) se dividem em universidades, centros universitários, faculdades, escolas e institutos superiores,

considerados como espaços privilegiados para o desenvolvimento docente (Art. 52), com responsabilidade da formação inicial e continuada de professores, cujas competências tenham como base a prática reflexiva e crítica, a partir de um processo de interação.

Nessa perspectiva, Candau (1996) afirma que as universidades e os espaços por elas articulados são o *locus* da formação, em função do reconhecimento e da valorização do saber docente, nas diferentes etapas do desenvolvimento profissional, numa perspectiva individual e institucional, atentas à diversidade de saberes e processos de ensino e aprendizagem, materializados na formação continuada de professores.

Em função disto, a profissionalidade requerida no movimento de reconceptualização da docência universitária, necessita ser compreendida no quadro do movimento de superação da visão de ‘quem sabe, automaticamente sabe ensinar’ e de ‘só quem pesquisa, pode ensinar’ (RAMOS, 2008, p. 56).

Para Pimenta (1998, p. 45), as instituições educativas, inclusive as universidades e os seus professores, “têm um grande trabalho a realizar, que é proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano”, desempenhando, assim, o seu papel social, fundamentadas no reconhecimento público.

As universidades, pelas funções que lhe são conferidas, talvez sejam as instituições mais chamadas pela sociedade para acompanhar as transformações das vidas das pessoas e, nesse caso, os professores universitários, que sendo um dos seus segmentos mais importantes tornam-se agentes diretamente responsáveis pelo atendimento a esse chamado, devendo estes, estarem se apropriando permanentemente do conhecimento mediante as funções de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as exigências sociais do hoje e do futuro (CUNHA; LIMA, 2010, p. 34).

Nesse contexto, a educação superior faz parte de uma política pública, e o conteúdo dessa política imprime uma perspectiva de formação que se corporifica nas práticas formativas e no trabalho docente. Para tanto, para atuar na educação superior, não há dúvida, é importante que o professor tenha sólido conhecimento numa área específica, por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. E a pós-graduação vem cumprindo essa função. Assim, “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência” (ZABALZA, 2004, p. 145).

No entanto, a docência no ensino superior exige do professor outros saberes que se fazem necessários.

Em contribuições recentes (2000, 2001) Tardif e sua equipe ampliaram, através de suas pesquisas, o estudo dos saberes dos professores, no intuito de compreender melhor a profissão docente. Acompanhando a tendência contemporânea das pesquisas qualitativas de inspiração etnográfica, eles concluem que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem, diz Tardif (2001, p. 213) “os saberes profissionais que são plurais, compostos e heterogêneos, bastante diversificados, provenientes de várias de fontes variadas e de natureza diferente”.

O “saber exercer a profissão com vistas a promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país é uma habilidade importante” (MASETTO, 2012, p. 19), e a “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Desse modo, a formação continuada dos professores se faz primordial, pois “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002, p. 64). Saberes específicos, didáticos e relacionais, assim como na relação com o próprio exercício docente e a gestão institucional, “pondo em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos e destrezas” (NÓVOA, 1995, p. 76).

No entanto, segundo Romanowski e Martins (2010), a formação continuada apresenta-se de forma diversificada, tanto na forma quanto no conteúdo.

Projetos de pesquisa colaborativamente desenvolvidos, como alternativas de formação continuada, grupos de estudos sobre a docência; tutorias; serviços de apoio individual e coletivo; eventos articulados às demandas de professores e estudantes; diálogos teóricos, cortejados por experiências desenvolvidas na instituição e/ou em outras instituições; congressos e visitas institucionais; trocas de materiais e resultados de pesquisas (LUCARELLI; CUNHA, 2009, p. 79).

Essas ações podem decorrer do compromisso pessoal, institucional ou do grupo de professores, “num processo dinâmico de desenvolvimento do professor, no qual os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência chegam a construir aspectos do desenvolvimento profissional” (IMBERNÓN, 2006, p. 44). No entanto, podemos afirmar que

para além das diferentes iniciativas, a questão da formação de professores da educação superior não pode ser dissociada do problema da valorização e das condições de trabalho que envolvem a carreira docente.

2.2 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Compreender os processos relativos ao ser e fazer docente tem sido uma preocupação recorrente de muitos estudiosos e pesquisadores educacionais, bem como as questões em torno da docência como profissão. Pesquisas acerca dos saberes docentes, das políticas de formação, das condições de trabalho e carreira são temáticas sobre as quais os pesquisadores da educação têm se debruçado de forma recorrente.

Ao analisarmos as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores, percebemos que elas se entrelaçam em um intrincado processo a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. “O saber e o saber fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente” (ISAIA, 2006, p. 375), possibilitando o crescimento docente.

Num sentido mais amplo, corroboramos a noção de “saber” apresentada por Tardif (2002), porque engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes (saber, saber-fazer, saber-ser). Desse modo, o professor articula, no desenvolvimento de sua prática, os referenciais teóricos de determinado campo de conhecimento e os conhecimentos advindos do domínio do campo pedagógico, e a formação configura-se como um momento de socialização e constituição do profissional docente.

Portanto, a formação continuada como possibilidade de docente pressupõe um processo contínuo que integra elementos pessoais, profissionais e institucionais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador, considerando as condições sociais, econômicas, políticas e históricas em que os docentes estão inseridos.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente é uma condição de acesso para alcançar níveis mais elevados na carreira docente. Entretanto,

Vive-se de novo, actualmente, um momento particularmente crítico desse processo de desenvolvimento do grupo profissional, em que se joga, quanto a nós, a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente, por força de factores como a massificação escolar, com a conseqüente expansão e diversificação dos públicos escolares, a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo ante as realidades actuais, a pressão das

administrações e dos poderes económicos para uma funcionarização acrescida dos docentes, todavia também largamente alimentada pelos próprios professores, prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo deste processo e que contradiz a alegada reivindicação – no discurso político e no discurso dos próprios docentes – de uma maior autonomia e decisão, desejavelmente associadas a um reforço de profissionalidade (ROLDÃO, 2007, p. 96).

No entanto, Nóvoa (1995, p. 24) afirma que:

a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar e formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Diante da contribuição do autor, podemos afirmar que se torna imprescindível a proposição de oportunidades, de espaços e tempos institucionais, que possibilitem o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, tendo presente as condições referentes ao sujeito, ao seu contexto institucional e aos recursos disponíveis.

Considerando o princípio da valorização do magistério, sobre o qual já nos referimos em passagem anterior, observamos que, o Art. 67, do Título II, da LDBEN 9.394/96, institui “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Inciso II) e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Inciso V). São direitos que, embora façam referência à educação pública, poderiam ser ampliados para as demais instituições, uma vez que assegurados nos estatutos e planos de carreira docente, têm por objetivo incentivar a formação e a qualificação docente.

No que concerne à educação superior, com o Artigo 52, Capítulo II, fica estabelecido que as IES terão “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado [...]”, definindo, assim, a titulação mínima e o percentual de docentes de que dela deve dispor. Os dispositivos citados (Arts. 67 e 52) não deixam claro como essa formação deve acontecer. Nesse sentido, Morosini (2001, p. 42) afirma que a referida lei

[...] silencia sobre quem é o professor no contexto da educação superior, com relação à sua formação didática. Nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua.

Para Behrens (1998), a maioria dos professores da educação superior é oriunda de diferentes “áreas do conhecimento” e titulações: especialistas, mestres e/ou doutores. Assume uma jornada de trabalho com dedicação integral, parcial e/ou horista. Existem também profissionais que “atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana”, assim como, “profissionais da área pedagógica e das licenciaturas que atuam no ensino superior e, paralelamente, na educação básica”.

Quanto aos profissionais que atuam no mercado e atuam no ensino superior, embora atendam às exigências da titulação, falta-lhes, na maioria das vezes, a formação pedagógica necessária à função docente. Segundo Rosemberg (1999, p. 33),

[...] apesar da exigência de concursos públicos de provas e títulos, o critério continua sendo a comprovação da competência técnico-científica em detrimento da competência didático pedagógica, em consequência disso, talvez, os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, tem exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico.

Portanto, compete às instituições, enquanto local de encontro e de convivência dos professores, o desenvolvimento de um programa de formação continuada que contemple a formação pedagógica destes profissionais, a fim de que evitem a repetição de práticas pedagógicas vivenciadas no processo de formação, pois de acordo com Rosemberg (2002) quando esses projetos são implantados, possibilitam reais condições de desenvolvimento pessoal e profissionais e mudanças significativas nas salas de aula.

Constatamos outro grupo de professores presente nas instituições de ensino superior. São docentes que não têm nenhum vínculo com o mercado. Desconhecem seus desafios, obstáculos, perspectivas, e assim sendo, necessitam de uma atenção das instituições, em função do projeto de formação continuada.

E nesse sentido Behrens (1998, p. 58) afirma que:

Cabe enfatizar que existem docentes que ensinam o que nunca experimentaram e, nesse caso, não se coloca em questão a competência do professor, mas a pertinência da proposta a ser desenvolvida com os alunos. Esse fato se torna desafiador quando o docente está distante do mercado de trabalho e não está habilitado a fazer leitura especializada que traga a produção de conhecimento moderno na área em que atua no curso.

E, nesse contexto, a expansão da educação superior, a visão do papel do professor, a complexidade do processo formativo e os desafios para o exercício docente revelam a

importância da formação e do desenvolvimento docente, onde se faz necessário considerar as questões relacionadas ao sentido e significado da formação, ao conteúdo e aos destinatários, assim como quem são os agentes dessa formação e de que forma está organizada (ZABALZA, 2004).

No entanto, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que, embora os professores possuam uma significativa experiência e anos de estudos em áreas específicas, predomina a ausência de uma formação relativa ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, no capítulo seguinte, lançaremos um olhar sobre o contexto da educação superior brasileira, campo de atuação e *locus* no qual está inscrita a nossa pesquisa.

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Objetivamos, neste capítulo, sistematizar contextualizando, brevemente, dados gerais do sistema federal de ensino, sua organização, expansão e diversificação, destacando os aspectos relacionados à trajetória histórica, à oferta de cursos nas diferentes regiões do país, ao financiamento e, sobretudo, ao lugar da educação superior confessional. Para tanto, recorreremos a autores diversos, documentos estatísticos, associações e entidades, bem como à legislação educacional.

Considerando os diferentes contextos históricos e as diferentes concepções ideológicas, éticas e políticas em que foram estruturadas e organizadas as primeiras instituições, identificamos que a gênese da universidade se situa entre o final do século XII e o Renascimento. Portanto, o final da Idade Média é o

período da invenção da universidade na Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e de Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja (TRINDADE, 2000, p. 122).

Durante o século XV, a universidade renascentista é impactada pelas transformações do capitalismo e do humanismo artístico e literário. Notadamente marcada pelos traços do modelo europeu, a universidade começou a institucionalizar a ciência, durante o século XVII e o Iluminismo do século XVIII.

No Brasil, os primeiros cursos superiores foram introduzidos com a chegada da família real ao Brasil e o retorno da Companhia de Jesus¹⁰, por volta do século XIX, tendo como referência a Universidade de Coimbra. Contudo, urge assinalar que não interessava à Coroa Portuguesa a multiplicação de instituições de ensino superior e muito menos a criação de universidades. Nesse cenário, o Ensino Superior era ministrado por religiosos e limitado aos cursos de Filosofia e Teologia, colocados à serviço da formação do clero ou das elites brasileiras, retardando a criação das primeiras universidades brasileiras.

Entre 1889 e 1918, o cenário da educação superior foi se diversificando, sendo composto por instituições católicas, empenhadas em oferecer uma educação confessional ao ensino público e por instituições de iniciativa das elites locais. O século XIX foi marcado por

¹⁰ As iniciativas dos Jesuítas de estabelecer seminários para a formação de um clero brasileiro foram frustradas com a reforma feita por Pombal. Dentre as medidas reformistas, destaca-se a expulsão do Brasil da Companhia de Jesus, no final do século XVIII.

uma nova relação entre Estado e as instituições de ensino superior (faculdades e escolas de ensino superior). Foram criados cursos voltados à formação de burocratas para o Estado e especialistas para o mundo do trabalho.

Com a instalação da República e o processo de industrialização e urbanização no pós 1930, crescem as demandas sociais e econômicas, e os ideais de uma sociedade laica passam a se contrapor ao catolicismo como religião oficial e, conseqüentemente, o governo determina a prática do ensino laico nas instituições de ensino superior. Surgem, então, os primeiros empreendimentos particulares, dando origem a dois segmentos na educação brasileira: o público (estatal) e o privado, subdividido em religioso e secular (MESQUIDA, 1994).

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2002, p. 15), afirma que,

[...] ao longo dos [...] séculos de existência, no mundo ocidental, ela [a universidade] manteve algumas marcas bem definidas que variavam, conforme as épocas e as realidades históricas. Com ênfases e formas de manifestação distintas, variando nos tempos e lugares, ora ela era mais útil às necessidades dos governos e da economia, ora se colocava a serviço do desenvolvimento autônomo e desinteressado do conhecimento e do espírito.

Nesse contexto, as diferentes configurações e a reforma de Vargas instituíram diferentes ênfases à universidade e às suas funções sociais. Definiram o formato legal das demais instituições de ensino superior, sem se contrapor às escolas autônomas e nem tão pouco à iniciativa privada. Os diferentes contextos políticos, econômicos, sociais e culturais influenciaram, em maior ou menor grau, com maior ou menor intensidade, a história da universidade, assim como a história do ensino superior brasileiro, até os nossos dias. Assim, com o fim do Estado Novo e o processo de redemocratização do país, o sistema de ensino superior continuou crescendo e, durante o período da segunda República – 1945 até 1964 –, surgiu a rede de universidades federais, assim como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e instituições públicas estaduais e municipais e privadas, na maioria confessional católica ou presbiteriana, em todas as regiões do país.

Nesse cenário, o movimento estudantil constituiu uma terceira força social, posicionando-se em defesa do ensino público e gratuito, com foco no desenvolvimento do país e no combate as desigualdades sociais. No entanto, esse mesmo movimento estudantil reconhecia também a existência das instituições confessionais, lideradas pela Igreja Católica, implicadas com a defesa de causas sociais. Posteriormente, essas instituições desenvolveriam uma ação pastoral direcionada à juventude, o que incluía o movimento estudantil, por meio da JUC, JOC etc., grupos que se transformaram num importante movimento de luta contra o regime militar.

De acordo com Durham (2005, p. 210), já desde os primeiros anos do regime o então presidente Castelo Branco “vetou aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares”. Mas, os estudantes não se intimidaram e foram o maior foco de enfrentamento do regime militar, promovendo grandes passeatas e embates entre os estudantes das universidades públicas e os segmentos do setor privado que apoiavam o regime militar.

Nesse contexto histórico, o ano de 1968 foi marcado por muitas reivindicações sociais, políticas e culturais, culminando, no entanto, com a derrota do movimento estudantil pelo governo militar. As universidades passaram a ser vigiadas por mais de uma década pelos militares que fizeram, naquele mesmo ano, a reforma do ensino superior, cujas principais medidas determinavam basicamente: extinção das cátedras, fim da autonomia das faculdades, criação de faculdades, institutos e/ou escolas, introdução do sistema de créditos, introdução da organização do currículo dos cursos por ciclo (ciclo básico, seguido do ciclo profissional), garantia da representação discente e docente, ingresso contínuo por carreira e currículo mínimo.

Nos anos de 1970, aumenta a demanda pela educação superior, devido ao crescimento econômico que ficou conhecido como o período do “milagre econômico”. Ao longo da primeira metade da década, há uma evidente melhoria no consumo das famílias da classe média brasileira, em razão das novas oportunidades de emprego surgidas nos setores industrial, comercial e de serviços. O período de crescimento econômico pressiona a educação superior, fazendo com que acontecesse uma expansão. As bases liberais do regime orientaram a política expansionista e condicionaram as políticas públicas, de modo que o atendimento à demanda por formação de profissionais de nível superior fosse feito, majoritariamente, pela via das instituições de ensino superior privadas. Será desse período a “virada privatista” da educação superior no Brasil.

Nesse contexto, as décadas de 1980 e 1990 são marcadas por uma crise econômica e de transição política para o regime democrático. A educação superior brasileira passa por mudanças tanto na sua estruturação quanto na sua organização, corporificada pela promulgação da Constituição Federal de 1988 que concebe a universidade como instituição pluridisciplinar, caracterizada pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e gozando “de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (Art. 207). Para Carneiro (2010), as universidades são

[...] instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por [uma] produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional [...], devendo ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; e, um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Lei n.º 9.394/96, art. 52, incisos I, II e III) (CARNEIRO, 2010, p. 389).

Ressaltamos que, segundo LDBEN 9.394/96, o Sistema Federal de Ensino é composto por instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, dotadas ou não de autonomia para a criação de novos cursos, nas modalidades presencial e/ou à distância¹¹, quer pela intencionalidade da política pública de fomento a esse nível de educação, quer pelo incentivo à iniciativa privada.

Nesse contexto, as instituições públicas de ensino são aquelas mantidas pelo Poder Público (Federal, Estadual ou Municipal), financiadas pelo Estado e não cobram matrículas e/ou mensalidades. As instituições privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade econômica (Art. 20). As instituições privadas sem finalidade de lucro, são classificadas como instituições Confessionais, Comunitárias e/ou Filantrópicas.

As instituições Confessionais, campo e objeto de nossa pesquisa, são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas, podendo ou não, conforme Inciso III do referido artigo, ter relação direta com as IES Comunitárias.

As instituições Comunitárias 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, em conformidade com a Lei nº 12.020, de 2009. Filantrópicas, são instituições que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado e na forma da Lei. Nesse arranjo, temos também as instituições Beneficentes: são instituições mantidas por um ente privado, sem fins lucrativos, detentoras de Certificado de Assistência Social (CEBAS), nos termos da legislação própria. Podem ser confessionais ou comunitárias.

Identificamos também a presença de Instituições Especiais, de acordo com Art. 242 da Constituição Federal - instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e

¹¹ A graduação a distância está prevista na LDBEN e foi regulamentada em portaria do MEC e objeto de decreto presidencial, em 1998.

existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não é total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita.

No que diz respeito à classificação acadêmico-administrativa, as instituições são organizadas em Universidades, Centros Universitários, Faculdades ou Institutos Federais. A Universidade é uma instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada e que apresenta requisitos mínimos de titulação acadêmica - um terço de mestres e doutores - e de carga de trabalho do corpo docente - um terço em regime integral. Nesse sentido, corroboramos com Santos (2010, p. 65) ao afirmar que “só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes há ensino superior, não há universidade”.

A Universidade é uma instituição autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional (Art. 52).

O Centro Universitário é instituição pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento, semelhante à Universidade em termos de estrutura, mas não está definida na Lei de Diretrizes e Bases. O requisito para essa organização acadêmica-administrativa está disposto no Art. 16 do Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

No que se refere à Faculdade é uma Instituição de Ensino Superior que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade. Além disso, não tem a função de promover a pós-graduação e nem tão pouco a extensão.

E, por fim, os Institutos Federais que 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, têm sua regulamentação através da Lei Nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008.

No entanto, independente da estrutura organizacional administrativa, a educação superior tem como finalidade:

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 de investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e da 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 (CARNEIRO, 2010, p. 330-331).

Nesse contexto de expansão, reestruturação e diversificação da educação superior, o período de 2003 a 2010 pode ser considerado um ‘divisor de águas’ no cenário educacional brasileiro. Com a eleição e posse de Luiz Inácio Lula da Silva - Partido dos Trabalhadores –, foi dada continuidade ao processo de expansão do ensino superior.

No entanto, a preocupação deste governo residia na implementação de políticas públicas que possibilitassem não só a universalização, mas a democratização do acesso à educação superior, o fortalecimento das instituições públicas, a criação de novos programas e projetos, e o processo de interiorização que permitiu que os alunos das regiões mais distantes das capitais dos Estados tivessem a oportunidade de continuar a sua formação acadêmica, além das ações que possibilitassem o acesso e a permanência na educação superior.

Para tanto, criou um conjunto de medidas, entre elas, destacamos: a) instituição de uma política pública de supervisão da qualidade da educação superior ofertada no Brasil denominada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 para analisar/avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes; b) o Programa Universidade para Todos (PROUNI) - Lei nº 11.096/2005 -, cujo objetivo é a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior; c) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; d) O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008 para apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES) e reeditou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹², através da Portaria Normativa de n.º 10, de 30 de abril de

¹² Lei, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001 que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

2010 que, regulamentava em seu Artigo 1º a inscrição e a contratação do FIES, deixando claro que só poderia ser feita por estudante regularmente matriculado em curso de graduação não gratuito e com avaliação positiva no sistema nacional de avaliação da educação superior oferecido por instituição de ensino superior (IES) cuja mantenedora tenha efetuado adesão ao Fundo.

Posteriormente, esta Portaria passou por uma significativa reformulação a partir da Portaria Normativa n.º 7, de 10 de abril de 2012. Vejamos no Art. 6º:

I - até 100% (cem por cento) dos encargos educacionais cobrados do estudante por parte pela IES, quando o percentual de comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita com estes encargos for igual ou superior a 60% (sessenta por cento), não podendo a renda familiar mensal bruta exceder 10 (dez) salários mínimos; II - até 75% (setenta e cinco por cento) dos encargos educacionais cobrados do estudante por parte pela IES, quando o percentual de comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita com estes encargos for igual ou superior a 40% (quarenta por cento) e inferior a 60% (sessenta por cento), não podendo a renda familiar mensal bruta exceder 15 (quinze) salários mínimos; III - de 50% (cinquenta por cento) dos encargos educacionais cobrados do estudante por parte da IES, quando o percentual de comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita com estes encargos for igual ou superior a 20% (vinte por cento) e inferior a 40% (quarenta por cento), não podendo a renda familiar mensal bruta exceder 20 (vinte) salários mínimos.

Percebemos que, a inscrição e concessão do financiamento estudantil passam a obedecer ao critério da renda familiar *per capita* e, em segundo plano, ao resultado da avaliação dos cursos, expressando deste modo a política neoliberal que norteava as ações do até então Presidente do Brasil na condução da política educacional, sobretudo no que se referia ao contexto da educação superior.

Ressaltamos ainda, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema integrado por universidades públicas, oferecendo cursos de formação superior a distância para alunos com dificuldade de acesso ao Ensino Superior presencial (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), assim como, a promulgação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 que criou uma política de reserva de vagas para alunos oriundos de escola pública, pretos e pardos e indígenas. A chamada Lei das Cotas, regulamentada pelo Decreto n.º 7.824/12 que define as condições e o sistemático acompanhamento nas instituições públicas.

No entanto, essa política de democratização da educação superior teve continuidade durante o período em que Dilma Vana Rousseff – também filiada ao Partido dos Trabalhadores -, assumiu a Presidência do país (2011 a 2016), mas foi interrompida por um Golpe de Estado que a afastou da Presidência.

De maneira geral, após o *impeachment*, é perceptível o fortalecimento de um discurso neoliberal e uma forte crítica aos paradigmas defendidos pelo projeto de governo popular. A infundada condenação e o julgamento do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ao longo de 2017 e 2018, potencializaram ainda mais a fragmentação das políticas públicas educacionais. Nesse contexto, os *golpistas* encontram mais uma oportunidade para a consolidação de um modelo mercadológico, balizado por princípios e valores ultraliberais (competitividade, individualismo, privatização, entre outros).

Nesse movimento de avanços e recuos, permeado por tensões e embates políticos, econômicos e sociais, as questões relacionadas às categorias administrativas do público e privado, ao processo de organização acadêmica, ao financiamento e aos programas que garantam a democratização, formalizados e normatizados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deram lugar a outras formas de pensar a educação superior, desdobrando-se em uma série de Decretos, Regulamentos e Portarias, entre outros.

Segundo Helena Sampaio (2000, p. 24), ao conferir autonomia às universidades e centros universitários privados, o Ministério da Educação (MEC) - órgão do poder público federal responsável pelo controle normativo do sistema educacional, pela fiscalização e avaliação tanto das IES públicas quanto das privadas - tem permitido ao mercado a regulação, ampliação ou remanejamento da oferta de vagas, assim como, abertura e/ou fechamento dos cursos, a partir da demanda existente.

Ressaltamos, para além dos organismos governamentais já citados, a importância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³ e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP) para a avaliação. A avaliação subsidia os processos de credenciamento institucional, reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos e do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE).

Reconhecemos ainda a ampliação da concorrência mercadológica no setor privado, com o surgimento de novos ‘entrantes’ que tem pautado a atual política e a economia mundial: ensino a distância, cursos livres (universidades abertas), instituições de ensino

¹³ Criada em 1951, a Capes foi instituída como Fundação, em 1992. Hoje, é responsável pela Avaliação dos Programas de Pós-Graduação (mestrado e doutorado), por áreas de conhecimento e de acordo com critérios e metodologias próprias. Do mesmo modo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), transformado em autarquia federal pela Lei nº 9.948/97, responsável pelo monitoramento da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, compreendendo avaliação dos principais indicadores do sistema nacional de educação superior, a avaliação institucional do desempenho individual das IES e a realização do Censo Institucional, anualmente.

corporativo (universidades corporativas), instituições de ensino setoriais (universidades setoriais) e instituições de intermediação de serviços educacionais.

Sampaio (2000) afirma que esta diversificação do sistema de ensino superior também tem possibilitado a criação de organismos não-governamentais de representação que reforçam a identidade e os interesses institucionais específicos, construindo estratégias e planos de ação que atendam aos seus associados.

Corroboramos com Sampaio (2000) ao afirmar que as organizações não-governamentais também atuam em âmbito nacional e intervêm nos rumos da política do ensino superior, de forma direta e/ou indireta, a exemplo do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), criado em 1966, composto por Reitores de todas as universidades brasileiras públicas e privadas reconhecidas pelo MEC.

Na sua composição, encontramos representantes das seguintes associações: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) e Associação Brasileira de Universidades Particulares (ANUP).

Diferentemente do CRUB, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), fundada em 1982, congrega atores de uma mesma natureza, representando as mantenedoras das instituições de ensino superior privadas. Com representação no CRUB, no CNE e em comissões instituídas pelo MEC (Educação a distância e Fundo de Apoio ao Estudante).

Destacamos também o papel da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), criada em 1995. A ABRUC resulta de um grupo antes inserido na Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), da Associação Nacional das Universidades Privadas (ANUP), assim como da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, designada como ANEC, decorrente da incorporação da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), da Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC) e da Associação de Educação Católica do Brasil (AEC).

Diante do exposto, observamos que, para além de todo aparato legal que trata do credenciamento e reconhecimentos das instituições de ensino superior¹⁴, da organização e suas prerrogativas acadêmicas, não há uma relação consensual dos diferentes organismos e nem tão pouco das instituições, sejam elas faculdades, centros universitários ou universidades.

¹⁴ Decreto n.º 5.773, de maio de 2006, seção II, subseção I (Das Disposições Gerais), artigo 12.

Nesse contexto, percebemos que a flexibilização do ensino superior possibilitou que tanto o setor público (federal, estadual e municipal) quanto o setor privado (com ou sem fins lucrativos), criassem seus próprios estabelecimentos de ensino.

Nesse sentido, a formação de grandes conglomerados, que passaram a ter o controle de parte considerável do mercado da educação superior do país; a expansão de grupos empresariais de capital aberto e/ou financiados por fundos de investimento; a participação de capital estrangeiro nas mantenedoras ou nas empresas educacionais, remetendo à desnacionalização de parte da educação superior no País; e a tendência a transformar a educação num grande “negócio”, em que os estudantes viram clientes-consumidores e a organização, uma atividade comercial, são algumas das características dessa trajetória mais recente.

3.1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

Partimos do princípio de que a expansão e evolução da educação superior brasileira não se deram de forma linear e nem tão pouco com a mesma intensidade nas instituições públicas e privadas. Composta, atualmente, por Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e, dependendo da sua categoria administrativa, as IES oferecem cursos na modalidade presencial e/ou a distância, tanto para a graduação quanto para a pós-graduação.

Revisitando a história da educação, percebemos que o mais recente ciclo de expansão da educação superior brasileira está situado no início da década de 1990 e, desde então, vem passando por profundas transformações, diretamente relacionadas com a ampliação do número de alunos matriculados, com a flexibilização da oferta de cursos e com o fenômeno da ‘mercantilização’ da educação no cenário nacional.

De acordo com os dados da evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil, as primeiras universidades públicas brasileiras, são criadas a partir do início dos anos de 1930, com a junção de escolas superiores de formação profissional, mas também de escolas de Filosofia, Ciências e Letras. No período de 1933 a 1960¹⁵ surgiram instituições de pequeno e

¹⁵ A expansão da educação superior em nosso Estado de origem - Paraíba -, se deu a partir da rede pública federal, estadual e municipal, por volta dos anos de 1960, a exemplo da Fundação Universidade Regional do Nordeste, criada pela Lei Municipal nº 23, de 15 de março de 1966 que teve sua estadualização reconhecida a partir da Lei nº 4.977, de 11 de outubro de 1987, presente até os nossos dias, tanto na capital quanto no interior do Estado

grande porte, entre elas, as instituições ligadas a grupos religiosos/confessionais¹⁶, a exemplo das Pontifícias Universidades Católicas.

Com a força das perspectivas e propostas neoliberais, alimentadas no Governo de Fernando Collor de Melo – 1989 – e de Fernando Henrique Cardoso – 1995-2002 – as ideias neoliberais foram sendo tecidas no cenário nacional e prevalece o caráter ideológico privado na aprovação de instrumentos normativos da educação superior, a exemplo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996. As políticas públicas e as constantes mudanças ocorridas no mundo do trabalho, entre elas: a desordem da economia, o elevado índice de desemprego, a quebra do aparato estatal e a mudança do papel do Estado, como Estado regulador, impactaram e continuam impactando na educação superior.

Nesse contexto, acontece a primeira ‘explosão’ da educação superior privada e a oferta de cursos se dá numa alternância de crescimento nas regiões Norte e Centro-Oeste, e diminuição no Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil. Segundo a LDBEN 9.394/96, Artigo 7:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Para Morosini (2006, p. 56),

As políticas públicas que caracterizam o ensino superior (1994-2002) assentaram-se em orientações do Banco Mundial, tais como: redução do papel do Estado com ênfase no ensino privado; descentralização, diversificação e avaliação da educação superior, ancorada em conceitos de qualidade isomorfos e orientados para a tomada de decisão e controle de qualidade.

Nesse contexto, acontece a segunda ‘explosão’ da educação superior no setor privado no Brasil que foi sendo ampliada e consolidada, sobretudo nos últimos anos, com a criação de novas Instituições de Ensino, a exemplo dos Centros Universitários; novas modalidades de ensino, Educação à Distância¹⁷, diferentes formas de acesso, ou seja, além do vestibular tradicional, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o vestibular agendado, entre

¹⁶ Confessionais são constituídas por motivação confessional ou ideológica; instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas. Mas, a temática da confessionalidade será retomada ao longo do texto.

¹⁷ Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 - Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

outros. E, algumas expressões de cunho mercadológico passam a fazer parte do contexto docente, tais como temas relacionados à produtividade, rentabilidade, eficiência e eficácia, políticas de contenção de despesas, redução de custos, otimização de processos, ponto de equilíbrio, otimização de processos e sobrecarga de trabalho.

Segundo Pensin (2011), este “empresariamento” da educação, numa estreita relação com a lógica do mercado, condicionado pelas leis da oferta e da procura, da concorrência, do *marketing* e da gestão, impactam diretamente nas condições de trabalho, nas práticas docentes e nos processos de formação para a docência universitária. A educação passa a ser um forte pilar estratégico para o desenvolvimento econômico, ou seja, um segmento de mercado a ser explorado nas tensões entre o público e o privado, na explosão das privatizações, na formação de conglomerados educacionais, na participação na bolsa de valores, entre outros.

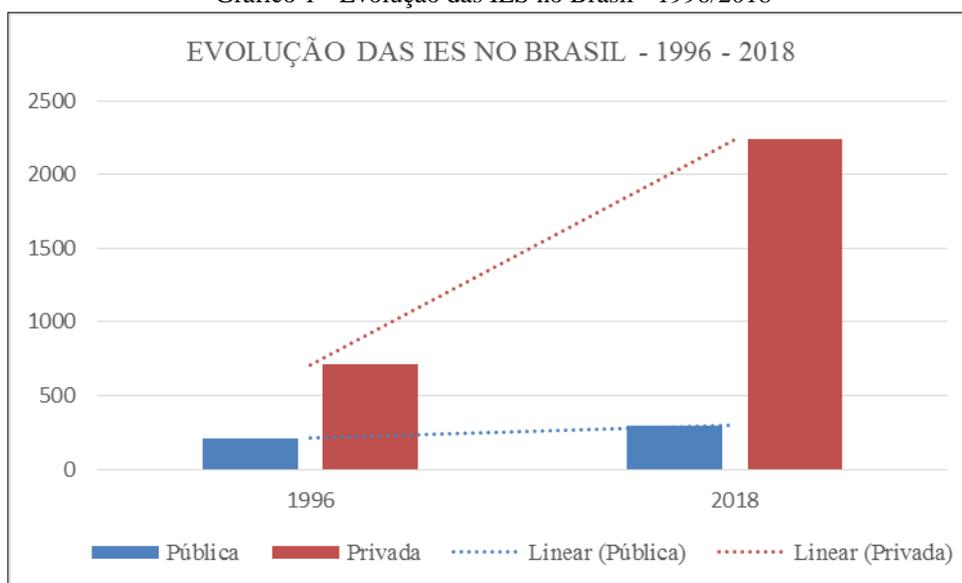
Nesse sentido, corroboramos com Dias Sobrinho (2000, p. 20) ao afirmar que,

O ‘Estado Avaliador’ se impõe como se garantisse, através de sua intervenção, a qualidade da pesquisa e do ensino e assim promovesse a competitividade interinstitucional. A intervenção de suas ideias de mercado e de avaliação levou as instituições de educação superior a promover um importante deslocamento [...] da demanda social e reconhecimento do sistema, para o controle de qualidade, credenciamento e reconhecimento e justificação da contratação de gastos públicos.

Observamos também a atenção à qualidade do ensino, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), responsável por avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Embora estes indicadores sejam usados pela grande maioria das IES como uma estratégia de *marketing* na captação de novos alunos e reposicionamento da marca institucional no mercado educacional.

No ano de 2018, o país contava com a presença de 2.537 (duas mil, quinhentos e trinta e sete) instituições de ensino superior, distribuídas em dois segmentos: público e privado. No entanto, ao realizarmos uma análise comparativa entre os anos de 1996, momento da promulgação da LDBEN 9.394/96 e o ano de 2018, com a quebra de um ciclo democrático no país, percebemos que, nas últimas décadas, houve uma significativa evolução em relação a quantidade das instituições de ensino superior. Vejamos:

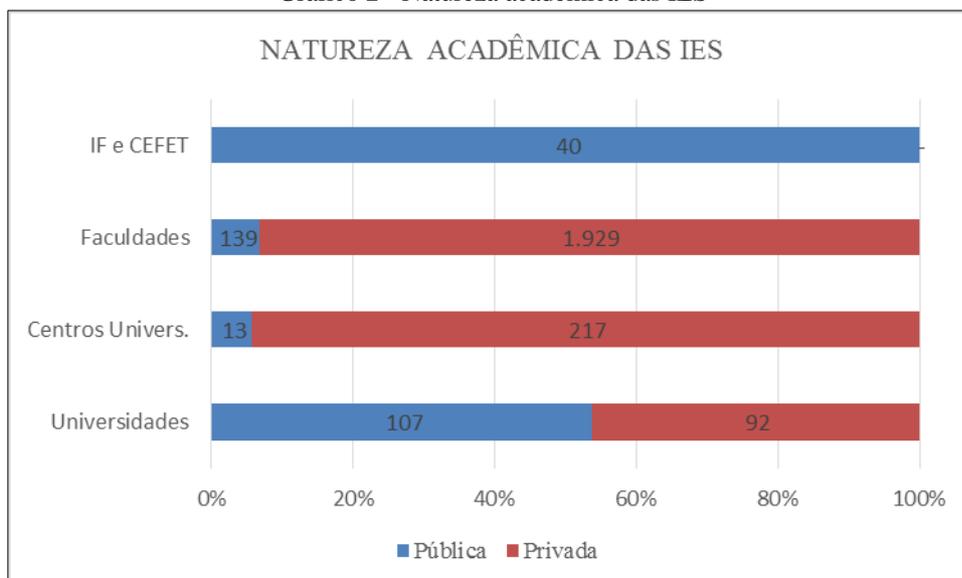
Gráfico 1 - Evolução das IES no Brasil - 1996/2018



Fonte: Censo da Educação Superior 2018 - INEP/MEC.

Observando os dados disponibilizados no último Censo da Educação Superior – ano base 2017 (INEP/MEC, 2018), identificamos que, 88% (oitenta e oito por cento) do total das instituições de ensino superior no Brasil são pertencentes a iniciativa privada com ou sem fins lucrativos, organizadas da seguinte forma:

Gráfico 2 - Natureza acadêmica das IES



Fonte: Censo da Educação Superior 2018 - INEP/MEC

Percebemos nos dados acima que, o setor privado está composto por um número significativo de faculdades, ou seja, de IES que não gozam da prerrogativa de autonomia das

universidades, pois precisam da autorização do Ministério de Educação para a oferta de novos cursos, aumento ou diminuição do número de vagas e não tem obrigatoriedade legal com a realização da pesquisa e da extensão e nem tão pouco com a promoção da pós-graduação.

São instituições que dependem da regulamentação e avaliação dos órgãos governamentais para funcionar, mas também dos princípios e da filosofia da entidade mantenedora¹⁸, com ou sem fins econômicos, confessionais ou leigos. Os diplomas expedidos por essas organizações acadêmicas são registrados por uma Universidade.

Os recursos financeiros das instituições privadas são oriundos do número de alunos matriculados a cada semestre. No entanto, a grande maioria das instituições privadas aderiu aos programas e financiamentos de apoio e fomento da educação superior do Governo Federal, a exemplo do FIES, assim como a plataformas de bolsas de estudo para o ensino superior da América Latina, a exemplo do Quero Bolsa, entre outros. Segundo Moaci Carneiro (2010 apud DIAS SOBRINHO, 2010, p. 197-198),

muitos fatores explicam essa expansão, dentre os quais, de modo interconectado, se incluem o forte movimento de modernização e globalização, o notável aumento do contingente de jovens formados nas etapas escolares anteriores, os fenômenos de urbanização e de globalização, a ascensão das mulheres na sociedade, as crescentes exigências de maior escolaridade e qualificação profissional por parte do mundo do trabalho e as mudanças culturais em grande parte impulsionadas pelos sistemas de informação. Todos esses fatores e a enorme ampliação dos tipos de demandas e demandantes justificam não só a multiplicação, notadamente do setor privado, como também a ocorrência da diversificação e segmentação do sistema de Educação Superior.

Nessa perspectiva, Durham (2003) afirma que não se trata mais da coexistência de sistemas públicos e privados, com missões e objetivos semelhantes. A expansão do ensino superior brasileiro privado, sob a lógica empresarial, fundada nos princípios da eficiência, eficácia, racionalidade, produtividade e lucratividade, representa um forte sinal de mercantilização da educação nacional e o seu crescimento quantitativo não significa, necessariamente, a melhoria de qualidade da educação superior, até porque introduzem contradições no contexto social nacional.

Segundo a referida autora, embora as instituições privadas apresentem em suas características organizativas do ensino a “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” (LDEBN 9.394/96, art. 52), não podemos assegurar que

¹⁸ Retomaremos esse conceito ao longo do texto.

este crescimento exponencial represente a melhoria da educação superior, pois introduzem contradições no contexto nacional.

De acordo com os dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior – 2018 – (INEP/MEC), a educação superior brasileira encontra-se nas mãos do setor privado que além de deter o maior número de instituições de educação superior, também detém o maior número de alunos matriculados, ou sejam, dos quase 8,5 (oito milhões e meio) de pessoas matriculadas na educação superior, mais de 6 (seis) milhões, ou seja, 75,42% (setenta e cinco, quarenta e dois por cento) do total de alunos da educação superior brasileira estão nas diferentes instituições privadas.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados - 2018

NÚMERO DE ALUNOS MATRÍCULADOS - 2018			
INSTITUIÇÃO	TOTAL	IES PRIVADAS	%
Universidades	4.467.694	2.732.694	61,17
Centros Universitários	1.906.327	1.882.476	98,75
Faculdades	1.879.228	1.758.104	93,55
IF/CEFET	197.506	0	-
TOTAL	8.450.755	6.373.274	75,42

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 – INEP/MEC

* Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais

Nos últimos anos, houve uma discreta acomodação em relação ao número de alunos matriculados, tanto no setor público quanto no setor privado, marcado pela crise econômica, pela quebra de um processo democrático de interiorização da educação, por mudanças significativas na política de financiamento estudantil, restringindo inclusive o acesso a novos contratos.

Mas, este novo ciclo também não representa um fechamento das empresas educacionais privadas, mas é resultado das fusões/aquisições/incorporações que exercem influência no perfil dos cursos oferecidos e na própria docência¹⁹ nas instituições de educação superior. Com a privatização da educação superior brasileira, surgiram outros aspectos por nós aqui evidenciados, entre eles: a livre concorrência que tem provocado uma diminuição do valor das mensalidades praticadas, assim como uma diversificação dos cursos e da quantidade

¹⁹ No que se refere à docência na educação superior, retomaremos ao longo deste trabalho.

de alunos por sala/componente curricular. O movimento ‘privatista’ também desencadeou a necessidade de serem repensadas estratégias de captação de alunos por meio da ‘precificação’, oportunizando o acesso de alunos oriundos das classes menos favorecidas, embora não seja esse o público mais desejado pelas instituições privadas, sobretudo, instituições com fins econômicos.

Para Tavares (2012, p. 87, grifo nosso),

[...] a face mais recente desse processo de expansão do setor gera uma profunda contradição no sistema educacional, que é a sua **recente financeirização**, mediante o ingresso no mercado financeiro e de capitais, gerando negócios, fusões, incorporações, operações financeiras estruturadas. De um lado, **os dados comprovam um claro crescimento das matrículas no ensino superior**, com o acesso de um novo público, com menor poder aquisitivo, até então excluído das universidades públicas via vestibulares. Por outro lado, **a porta que se abre nas universidades empresariais, com estoque de vagas bastante elevado, novos cursos e preços mais acessíveis (comparativamente aos até então praticados pelas instituições históricas)**, é através de novas instituições financiadas por esse segmento do mercado que passa a operar no ensino superior.

Para além da financeirização apontada pelo autor, percebemos a oligopolização e a internacionalização, com a participação de grandes investidores nacionais e internacionais, grupos educacionais de capital aberto, instituições pertencentes a grupos financeiros, com interesses de acionistas/cotistas. Nesse contexto, a grande maioria dos alunos matriculados nas instituições particulares estão concentrados nos maiores grupos educacionais do Brasil: Kroton, Estácio participações, Unip, Laureate e o Ser Educacional.

Pautado por uma racionalidade econômico-financeira, o setor privado defende os valores do mundo capitalista e, nesse contexto,

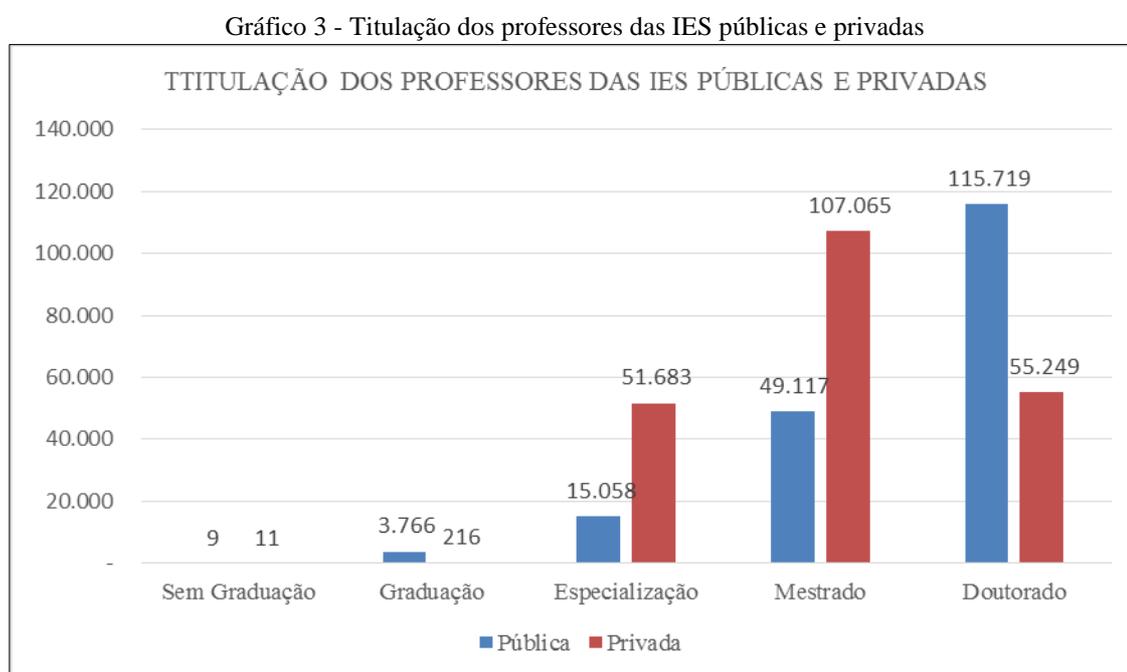
[...] as questões de ambiente de trabalho, de motivação, de moral, de satisfação, de comportamento de grupo, de valores, de sentimentos são postas a serviço dos resultados positivos da empresa, com objetivo de assegurar equilíbrio satisfatório entre o indivíduo e a organização; logo, o social **subordina-se à eficácia** (CHANLAT, 2000, p. 32, grifo nosso).

Outro aspecto que ressaltamos no cenário da educação superior privada é referente ao movimento de adequação as regulamentações impostas pelas políticas educacionais que, a exemplo do SINAES, se refletem de forma significativa na formação dos professores, na titulação docente, no regime de trabalho, na produção e na produtividade, como resultante de uma dinâmica avaliativa interna e externa balizada em resultados, sobretudo nos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes.

Nesse sentido, corroboramos com Morosini (2000) ao afirmar que,

Em síntese, o professor universitário [da educação superior], na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque. Advinda do governo com o fito de avaliar a qualidade do Ensino Superior, imposta pela instituição com o objetivo de obter credenciamento da mesma junto ao MEC e para captar os alunos e buscada pelo professor para a manutenção de seu emprego e aumento de remuneração, entre outros requisitos (MOROSINI, 2000, p. 13).

De acordo com os dados disponibilizados do último Censo da Educação Superior (2018), a educação superior pública e privada conta com a participação efetiva de quase 400 mil docentes. Professores, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, profissionais do ensino e profissionais liberais (médicos, engenheiros, advogados, administradores, contabilistas, entre outros) que entram para a docência de forma exclusiva ou acumulando as atividades, numa tripla jornada de trabalho, assim como profissionais com diferentes titulações.



Fonte: Censo da Educação Superior 2018 – INEP/MEC

No gráfico acima, observamos que as instituições privadas concentram o maior número de professores com especialização e mestrado enquanto as instituições públicas concentram o maior número de professores com doutorado, sem falar na dedicação exclusiva ao serviço público. Outro aspecto que nos chama atenção é que embora as instituições

públicas representem menos de 20% (vinte por cento) do conjunto das instituições de educação superior brasileiras, elas contam com uma participação efetiva de 46% (quarenta e seis por cento) dos professores da educação superior. No entanto, a educação superior privada, com mais de 80% (oitenta por cento) do número total de instituições conta com apenas 54% (cinquenta e quatro por cento) do total de professores que atuam na educação superior.

Ressaltamos que, o exercício docente, nos diferentes espaços institucionais, não se restringe apenas ao espaço da sala de aula e embora não exista uma única realidade de estrutura organizacional nas instituições de educação superior (universidades, centros universitários e faculdades)²⁰, pública ou privada, a docência é responsável pela articulação da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como da própria dinâmica institucional.

Nesse contexto, o domínio da área pedagógica é elemento central, possibilitando uma concepção do processo de ensino-aprendizagem, da relação professor-estudante, do processo dialógico com o conhecimento científico e com o contexto social. Para Imbernón (2000),

[...] tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (IMBERNÓN, 2000, p. 14).

Com base em nossa experiência profissional, inferimos que, as instituições são compostas de professores que trabalham em duas ou mais instituições privadas, na condição de professores horistas, em regime parcial ou integral, lecionando várias disciplinas, de forma independente, em diferentes cursos e áreas de conhecimento. Nesse contexto, a docência exige que o professor tenha domínio de uma área pedagógica, mas também permite que tenha apenas formação técnica, numa determinada área de conhecimento e/ou experiência profissional, geralmente adquirida em cursos de bacharelado ou na atuação mercadológica.

Neste contexto complexo e diverso, em que o setor privado responde de modo mais direto às pressões do mercado e que nem sempre tem presente a questão da qualidade da educação oferecida, mas sim “a demanda para o ensino”, com exceção “de algumas universidades ‘confessionais’ que se propõem enquanto uma alternativa” (DURHAM; SAMPAIO, 1995, p. 9), percebemos que as instituições de ensino superior confessionais são,

²⁰ Com a promulgação da Lei no 11.892/2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF's, com exceção do CEFET-RJ e do CEFET-MG.

atualmente, denominadas como instituições privadas, categorizadas no mesmo grupo das instituições que têm como objetivo principal a obtenção de lucros.

Para Passos (2008, p. 23), “[...] o discernimento entre o privado e o lucrativo é uma exigência para todas as instituições edificadas sobre objetivos humanistas e éticos”. De acordo com os resultados da pesquisa publicada pelo Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas (FONIF), em 2016²¹, intitulada “A contrapartida do setor filantrópico para o Brasil”, os dados comprovam a abrangência de atuação dessas organizações no país, revelando que, no Brasil, 324 (trezentas e vinte e quatro) instituições são de cunho filantrópico, representando, assim, 14% (catorze por cento) do total das instituições do país.

No entanto, priorizar o aspecto confessional na ação educativa não implica guardá-lo como um ideal fixo. Mas significa transmiti-lo ao longo da história, de forma a ser compreendido pelos diversos contextos, atendendo às demandas da história, como organizações complexas, abertas às exigências dos seus destinatários. Por esta razão, as instituições confessionais continuam presentes no contexto educacional brasileiro, no enfrentamento da lógica mercadológica/produtiva, do exercício solitário da docência e das constantes exigências de qualificação, de aperfeiçoamento e de atualização, entre outros.

No capítulo seguindo aprofundaremos esta negação da presença das instituições de ensino superior e da sua condição de instituições públicas não estatais, de sua legitimação como categoria administrativa no sistema nacional das instituições de ensino superior, ofuscando assim a significativa contribuição da educação confessional, sua representativa e efetiva participação na formulação das políticas públicas e na consolidação da educação superior no Brasil. Ressaltamos ainda que, as instituições de ensino superior confessionais²², são as instituições que têm vínculo ou são de propriedade de alguma igreja ou grupo de confissão religiosa, ou seja, são entidades que não visam ao lucro, têm cunho credular e religioso e são constituídas por grupos de pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e à ideologia específicas, e que incluem, na sua entidade mantenedora, representantes da confissão de fé.

²¹ No dia 8 de agosto de 2016, em Brasília (DF), o Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas – FONIF – divulgou os resultados da pesquisa *A contrapartida do setor filantrópico para o Brasil*.

²² Assegurada pela Constituição Federativa do Brasil de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – n. 9394/96. No artigo 20, encontramos a categorização das IES privadas: “[...] as instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: [...] III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas 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.”

4 A CONFSSIONALIDADE NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Objetivamos neste capítulo caracterizar o universo das *instituições de ensino superior confessionais* a fim de compreendermos qual a contribuição das instituições religiosas no cenário da educação superior brasileira e quais os elementos que norteiam a sua atuação enquanto instituições confessionais, de modo a, compreendendo o *locus* institucional, ser capaz de situar as práticas de formação continuada de professores de ensino superior por elas desenvolvidas.

4.1 A PRESENÇA DA ESCOLA CONFSSIONAL NO BRASIL

A expressão “escola confessional” refere-se à escola vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas²³. A escola confessional baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. A justo título, o Dicionário da Rede Gestrado²⁴ sustenta que

As escolas confessionais, ao contrário das escolas laicas, definem **como objetivo primacial de sua prática pedagógica o desenvolvimento de uma opção religiosa e a adoção de uma conduta moral em seus alunos; para atingir essa meta, a escola confessional dissemina os conhecimentos filosófico-teológicos e os princípios educacionais da ordem religiosa à qual se vincula** (BITTAR, 2019, p. 18, grifo nosso).

A escola confessional está presente, no Brasil, desde a introdução da colonização portuguesa, a partir do século XVI, primeiramente por meio de colégios confessionais e bem mais tarde no nível da educação superior, inclusive por meio de universidades. O Papa João Paulo II editou documento orientador das universidades católicas, que trataremos mais adiante, por meio do qual expressa as atribuições dessa instituição na sociedade contemporânea: “É uma honra e uma responsabilidade da Universidade Católica consagrar-se sem reservas à causa da verdade” (IGREJA CATÓLICA, 1990, p. 7). Segundo Bittar, a “verdade, na concepção do Papa, é aquela que conduz ao reconhecimento da dignidade humana e da sua valorização, e não apenas ao progresso da ciência ou da tecnologia, tarefas

²³ Nesse contexto, a confissão admite uma convicção coletiva de quem vive segundo as regras de uma religião e/ou de um determinado grupo religioso.

²⁴ O Gestrado é o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que elaborou o Dicionário *Trabalho, profissão e condição docente*.

estas mais apropriadas às universidades laicas” (DICIONÁRIO GESTRADO, 2019). Assim, caberia à Igreja não “escapar a missão central da formação, entendida como formação cristã” (BITTAR, 1999, p.127).

No Brasil, o domínio religioso era sentido de forma objetiva. Instituições confessionais apresentavam uma proposta pedagógica embasada nos princípios filosóficos e teológicos, à semelhança do que já era oferecido no Colégio dos Jesuítas²⁵ na Bahia²⁶, onde funcionaram os cursos de Artes e Teologia, no curso superior²⁷ dos frades franciscanos, no Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro, por volta da segunda metade do século XVIII e no Seminário de Olinda, sob a liderança intelectual do bispo José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, formado no espírito da Universidade de Coimbra (BOAVENTURA, 2009). Nesse contexto, a Igreja Católica trabalhava, sobretudo, para a formação das elites, dos servidores do estado para os cargos de administração e para a formação do próprio clero, teólogos, canonistas, entre outros.

A freqüência dos Colégios era constituída por filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e, no século XVIII, também de mineiros, o que representava no Brasil a nobreza e a burguesia européia, embora estas duas denominações sejam um tanto fictícias transportadas ao Brasil dos primeiros séculos (CUNHA, 1980, p. 218).

Por volta dos anos de 1850, o protestantismo entra para a história da educação brasileira, como consequência do processo imigratório, fruto da reforma protestante na Europa. Inicialmente, os imigrantes alemães se instalaram nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Os missionários norte-americanos se instalaram no oeste paulista, trazendo consigo os princípios defendidos por Martinho Lutero, e fundaram escolas para os filhos de famílias imigrantes protestantes em oposição a Igreja Católica. Por volta dos anos de 1870, surge a primeira escola confessional presbiterana e, em 1881, nasce a primeira instituição confessional fundada pela Igreja Metodista. Para Garrido (2005),

A chegada dos protestantes no Brasil irá dar um novo fôlego na questão educacional brasileira. Com sua ética valorizando o ensino, o protestantismo influenciará

²⁵ Para Azevedo (1943, p. 300), o modelo jesuítico de educação era balizado na “autoridade e disciplina, com instrumento intelectual de domínio e penetração, um ensino sábio, sistemático, medido, dosado, mas nitidamente abstrato e dogmático. Exercendo um papel eminentemente conservador”.

²⁶ De acordo com Alberto Silva (1956), as solenidades de graduação obedeciam ao protocolo da Universidade de Évora, que também pertencia aos jesuítas.

²⁷ De acordo com Tavares (2012), mesmo sem a existência formal de universidade no Brasil, os cursos superiores existentes até então certificavam e concediam títulos acadêmicos.

diretamente na reestruturação da escola no Brasil. Por serem consideradas [as religiões] da palavra, as doutrinas reformadas oferecem o acesso à escrita (GARRIDO, 2005, p.19).

Posteriormente, outras denominações evangélicas foram se instalando em diferentes Estados do Brasil, com intuito de desenvolver a evangelização, criando igrejas e escolas para atender às necessidades locais (MARCONDES; SEEHABER, 2004, p. 18). Nesse contexto, o ensino superior foi se desenvolvendo lentamente, inicialmente, com as primeiras instituições isoladas, a exemplo das faculdades de Direito, das escolas de Engenharia, Química e Veterinária. Só na primeira metade do século XX (1930/1940) é que surge o que hoje chamamos de faculdades integradas e as universidades.

Com a instalação da República, emergem os ideais de uma sociedade laica e, com o processo de industrialização e urbanização, no pós 1930, cresce a demanda social e econômica por instrução. O avanço da ideia de uma sociedade laica passa a se contrapor ao catolicismo como religião oficial e, conseqüentemente, o estado brasileiro institui, por meio de sua Constituição, a prática do ensino leigo²⁸ nas instituições de ensino. Nesse mesmo contexto surgem os primeiros empreendimentos particulares que fazem cindir a educação brasileira em dois segmentos: o público (estatal) e o privado, este subdividido em religioso e secular, ofertado e mantido por concessão do Estado (MESQUIDA, 1994).

No final dos anos 1930 e início dos anos 1940 surgem as primeiras universidades vinculadas à Igreja Católica, trazendo em seu currículo a disciplina de filosofia e teologia. Na primeira metade do século XX, conforme Decreto 14.343 de 07 de setembro de 1920, foi constituída a primeira universidade pública federal brasileira, a partir da reunião das três faculdades federais já existentes no Rio de Janeiro: Medicina, Direito e Engenharia. No ano de 1927, através da Lei nº 956, é criada a segunda universidade pública (a Universidade de Minas Gerais, uma instituição estadual), igualmente integrada pelas Escolas de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia.

Segundo Fávero (2000), a criação das primeiras universidades públicas coloca no centro do debate a escola pública, universal e gratuita.

Teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no País, desencadeando nos anos 20, graças, sobretudo, à Associação Brasileira de Educação e à Academia de Ciências. Entre as questões recorrentes sobre educação superior, nas discussões ao longo da década de 20, destacam-se: concepções de

²⁸ O ensino leigo baseia sua proposta educacional em métodos teórico-histórico-pedagógicos construídos e legitimados pelo conhecimento científico, sem vincular-se explicitamente a nenhuma confissão religiosa.

universidade, funções que deverão caber às universidades brasileiras, autonomia universitária, modelo de universidade a ser adotado no Brasil, se cada universidade deveria ser organizada de acordo com suas condições peculiares e as da região onde se localiza, ou seguir um padrão (FÁVERO, 2000, p. 34).

No alvorecer das universidades públicas, a Igreja Católica passou a incentivar a criação de faculdades e universidades, em diferentes regiões do território brasileiro, fruto de uma “intensa disputa entre elites católicas e laicas em relação ao controle sobre a educação, em especial sobre o ensino superior” (SAMPAIO, 2000, p. 45). A dualidade entre o público e o privado é inicialmente personificada na disputa entre o Estado e a Igreja, marcada pela oposição público *versus* confessional, liberal *versus* católicos.

O contexto motivacional para a Igreja Católica atuar por meio de universidades no Brasil se insere na ação do Papa Pio XI de expandir a influência católica na sociedade, ou seja, o sentido presente é o de reconstrução da cristandade (replicar a sociedade na Igreja, ou seja: se existem escolas, universidades e hospitais na sociedade, a Igreja deve atuar por meio de organizações, programas e obras em áreas afins) (TAVARES, 2012, p. 63).

Nesse sentido, a Declaração “*Gravissimum Educationis*” sobre a educação cristã²⁹, afirma que a presença da Igreja no contexto educacional manifesta-se através das escolas católicas³⁰, cercando com interesse e carinho as universidades e faculdades, persistindo e se reinventando no âmbito acadêmico, social e político. O Cânon (807) do Código de Direito Canônico, afirma que, “a Igreja tem o direito de erigir e de dirigir universidades que contribuam ao incremento da cultura superior e a uma promoção mais plena da pessoa humana, como também ao cumprimento da função de ensinar da própria Igreja”³¹.

Durante as décadas de 1930, 1940, 1960 e 1970, percebemos uma predominância de instituições de ensino superior confessionais católicas, ligadas a grupos congregacionais religiosos, sobretudo com a criação das Universidades Pontifícias no Brasil e das Faculdades. Esta afirmativa apoia-se em levantamento que realizamos sobre as primeiras instituições

²⁹ Como uma organização metódica, em que disciplinas sejam cultivadas com princípios próprios, com métodos próprios e com liberdade própria de pesquisa científica, de forma que se atinja uma sempre mais profunda compreensão delas. De maneira muito conscienciosa, levem-se em conta novos problemas e pesquisas do progresso atual, para chegar-se a perceber com mais profundidade como a fé e a razão colaboram para uma só verdade.

³⁰ Devendo a Santa Mãe Igreja dar atenção a toda a vida do homem, mesmo a material, por estar unida com a vocação celeste para cumprir o mandamento recebido do seu Divino Fundador, a saber, o fato de anunciar para todos os homens o mistério da salvação e instaurar todas as coisas em Cristo, cabe-lhe também uma parte no progresso e na extensão da educação.

³¹ A normativa da Igreja dispõe sobre dois tipos de universidades, a saber, as católicas (can. 807-814) e as eclesiais (can. 815-821).

confessionais, católicas ou protestantes, com suas respectivas datas de criação e locais de funcionamento (Quadro 1):

Quadro 1 – Primeiras Instituições de Ensino Superior Confessionais no Brasil

ANO	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CONFESSIONAIS	LOCAL
1932	Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro/RJ
1940	Faculdade Frassinetti do Recife	Recife/PE
1941	Universidade Católica de Campinas	Campinas/SP
1943	Universidade Católica de Pernambuco	Recife/PE
1946	Universidade Católica de São Paulo	S. Paulo/SP
1948	Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Porto Alegre/RS
1952	Universidade Mackenzie - Instituto Presbiteriano Mackenzie	S. Paulo/SP
1958	Universidade Católica de Minas Gerais	Belo Horizonte/MG
1960	Universidade Católica do Paraná	Curitiba/PR
1961	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru	Caruaru/PE
1965	Faculdade Moraes Júnior - Mackenzie Rio	Rio de Janeiro/RJ
1973	Faculdade de Ciências Humanas de Olinda	Olinda/PE
1976	Universidade Metodista de Piracicaba	Piracicaba/SP

Fonte: Adaptado de Tavares (2012)

Este levantamento nos permitiu identificar que a primeira Universidade Católica, no Brasil, foi instalada no Rio de Janeiro, no ano de 1932, com a finalidade de estreitar a relação entre o saber intelectual e a dimensão da fé cristã. Segundo Tavares (2012), o Decreto³² desta Universidade só foi publicado em março de 1946 e, neste mesmo ano, também foi constituída a Universidade Católica de São Paulo, tendo como finalidade a formação e renovação da elite.

Outro dado relevante foi o processo de regionalização das instituições confessionais, surgindo em diferentes estados e em distintas regiões do Brasil (sete na região Sudeste, três no Nordeste e duas no Sul), sendo na sua quase totalidade de confissão católica. Na segunda metade do século XX, foram surgindo outras instituições religiosas, tanto católicas quanto protestantes. Conforme Decreto Federal nº 30.511, de 07 de fevereiro de 1952, a Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo, foi a primeira instituição de confissão religiosa protestante. Foi necessário esperar pouco mais de vinte anos para que uma segunda

³² Por meio do Decreto de número 8.681, de 15 de março de 1946, surge a primeira universidade católica do Brasil a quem foi outorgado, no ano seguinte, pela Santa Sé, o título de Pontifícia Universidade Católica.

universidade, a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), tivesse o funcionamento autorizado, no ano de 1976.

No início dos anos 90, a Igreja Católica publicou uma Constituição Apostólica sobre as Universidades Católicas, *Ex corde Ecclesiae*³³, tornando-se assim o primeiro instrumento jurídico da Igreja que regula a identidade, a missão e o trabalho práticos das instituições de educação superior.

De acordo com *Ex corde Ecclesiae* (1990, n. 13), são características das instituições católicas,

(1) uma inspiração cristã por parte não só de cada membro, mas, também, da comunidade universitária como tal; (2) uma reflexão contínua à luz da fé católica, sobre o crescente tesouro do saber humano, ao que oferece uma contribuição para as próprias pesquisas; (3) a fidelidade à mensagem cristã tal como é apresentada pela Igreja; (4) o esforço institucional a serviço do Povo de Deus e da família humana no seu itinerário para aquele objetivo transcendente que dá sentido à vida.

Para além dos aspectos elencados anteriormente, o referido documento apresenta de que forma as instituições confessionais atuam,

ante a fragmentação do conhecimento, propõe a integração do saber; ante a separação entre fé e razão, fomenta o diálogo; ante o relativismo e o tecnicismo, defende a prioridade da verdade objetiva e do ético; ante a perspectiva instrumentalizadora do homem e do mundo, expõe a perspectiva teológica e de serviço (*Ex corde Ecclesiae*, 1990, n.13. p. 15-20).

Embora a confessionalidade suponha um ato de confissão à obediência a preceitos religiosos, as instituições de ensino superior confessionais, coordenadas por grupos religiosos, não apresentam um formato institucional único até porque espiritualidade destes grupos é

[...] baseada na percepção do mistério e do ser humano, na ética da responsabilidade, da solidariedade e da compaixão, fundada no cuidado, no valor instrínseco de cada coisa, no trabalho bem feito, na competência, na honestidade e na transparência das intenções (BOFF, 1999, p. 25).

Compreendemos a confessionalidade como um conjunto de crenças, princípios, símbolos e práticas que se explicitam na vida de uma pessoa ou instituição, vinculados a uma

³³ JOÃO PAULO II, Papa. Constituição Apostólica *Ex corde Ecclesiae*, 15 de agosto de 1990, nº 8.

ordem ou congregação religiosa. Segundo Leonardo Boff (1982, p. 141), a confessionalidade possibilita,

estabelecer relações fraternas, não competitivas, de mútua ajuda, de piedade popular, de cristologia plena que se alimenta da Palavra, que celebra a vida que é missionária e que é sacramento do espírito. Deve ainda perguntar sempre quem sois vós e quem sou eu, para, na medida em que se revela a dimensão do divino, se revela a dimensão do humano. A confessionalidade proposta por Francisco comporta duas categorias ou seja: o encontro e as relações libertadoras. Encontro manifesto através do desprendimento e da doação sem limites rompendo com os símbolos paralisantes como instituição, pátria e religião para assumir o outro com o ser relacional, solidário, companheiro e irmão.

No que concerne às instituições de ensino superior confessionais, católicas ou protestantes, situadas em grandes metrópoles ou em pequenas e médias cidades, vinculadas a dioceses ou criadas e mantidas por congregações e ordens religiosas masculinas ou femininas, cuja maioria dos docentes era membro da ordem religiosa³⁴, ressalta-se que elas também são chamadas a enfrentar os desafios próprios do processo educativo, a pluralidade discente e a política educacional brasileira. Portanto, se veem confrontadas com a ampliação das exigências em relação aos seus campos de atuação e ao acolhimento da pluralidade docente e discente.

Para além do pioneirismo dessas instituições de ensino superior, ressaltamos na trajetória histórica, a identidade confessional, a participação política no processo de redemocratização do país (final da década de 1970 e anos 1980), o enfrentamento de crises econômicas que ultrapassaram seus muros, exteriorizando suas limitações e conflitos e, sobretudo, a relevante contribuição para a qualidade da educação superior e a elaboração de políticas públicas de formação de professores, corporificadas nas propostas, programas e projetos pedagógicos institucionais.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), Artigo 20, Inciso III, as instituições educacionais de natureza confessionais são “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específica” (BRASIL, 1996) e, no caso de encerramento de suas atividades, essas instituições destinam seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao poder público, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente.

³⁴ O que pode ter contribuído com a crença de que a docência poderia ser uma questão sacerdotal e de doação.

No que concerne ao ordenamento jurídico, fixado pela legislação, compete às mantenedoras³⁵ dessas instituições confessionais, tornar público as demonstrações financeiras, certificadas por auditores independentes, com o parecer do respectivo conselho fiscal, sendo ainda obrigadas, quando solicitadas pelo Ministério da Educação, a comprovar:

a) a aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição de ensino superior mantida; b) e a não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros ou equivalentes.

Portanto, as instituições confessionais são entidades sem fins econômicos e buscam “garantir sustentabilidade do projeto institucional para preservar tão somente sua longevidade com qualidade, reinvestindo internamente, em suas finalidades estatutárias, os superávits eventualmente alcançados” (TAVARES, 2012, p. 70), podendo ser reconhecidas em função de sua forte vocação social e por sua participação nas mudanças socioeconômicas e políticas.

Princípios, visão e políticas carregam concepções e valores decorrentes da sua identidade institucional e, não necessariamente, vinculados a uma confissão religiosa. Desse modo, os projetos pedagógicos e institucionais podem ser pautados em princípios éticos e cristãos, orientadores de uma prática pedagógica reflexiva e analítica, com peculiaridades e desafios que lhes são próprios.

O que diferencia o confessional é a articulação entre fé e razão e sua capacidade em expressar valores que possam nortear práticas de ensino, pesquisa e extensão, indo além da instrumentalidade e da funcionalidade das políticas acadêmicas (TAVARES, 2012, p. 64).

A busca por práticas educativas que proporcionem a integração com a realidade social, o crescimento contínuo, a consciência e responsabilidade socioambiental, o resgate e a afirmação de valores compromissados com uma prática educacional que possibilite o desenvolvimento humanístico em seus diversos desdobramentos.

Em sintonia com este autor, Vannucchi (2004) acrescenta que as instituições de ensino superior confessionais podem ser consideradas como instituições públicas não-estatais³⁶, uma vez que apresentam um forte apelo social. Pois, na busca do ser e do agir comunitário, as

³⁵ Mantenedora - pessoa jurídica que provê os recursos necessários ao funcionamento da instituição de ensino e a representa legalmente. Mantida - instituição de ensino superior que realiza a oferta da educação superior.

³⁶ Público não estatal é uma conceituação que emerge na reforma administrativa concebida por Bresser Pereira e que, segundo ele, é o que, não fazendo parte do Estado, constitui-se em organização de interesse público, vindo a sofrer o controle do Estado (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16).

IESC se aproximam mais das instituições públicas do que das instituições de educação superior de caráter privado e com fins lucrativos.

Nessa perspectiva, o compromisso com o ensino de qualidade, com a inserção social de sua prática educativa, com os ideais de cidadania, de solidariedade e de democracia, contribui para a formação político-social que se faz sob o viés do confessional. O conhecimento científico passa a ser “resultado de comunicação dialógica baseada em critérios de horizontes mais amplos do que os imediatos e conjunturais e cujo definidor fundamental é a sustentabilidade do equilíbrio social e planetário” (FOREXT, 2003b, p. 2). Assim a extensão, entendida como uma das funções da educação superior, é um elemento integrante do projeto institucional, uma possibilidade de proporcionar ao estudante a participação num projeto social mais amplo, que modifique sua visão de mundo como cidadão, mas amplie a sala de aula e a sua forma de conceber, ser e estar no mundo.

Segundo Oliveira (2006, p. 27), a extensão “é o momento de aplicação do conhecimento e de intercâmbio de saberes na relação universidade-sociedade, materializando uma epistemologia própria da produção do conhecimento sócio histórico engajado”; enquanto a pesquisa é entendida como um “serviço à comunidade”, compreendida a partir da investigação dos problemas locais e regionais como forma de contribuir com a produção e a sistematização do conhecimento.

O compromisso comunitário das instituições de educação superior confessionais se traduz em ações internas e externas, tais como: a oferta de bolsas de estudo e inclusão de alunos carentes; o cultivo dos valores cristãos na relação com os membros da comunidade educativa; a realização de atividades comunitárias voltadas à promoção social, à busca da dignidade da vida e da cidadania, gerida de forma colegiada, constituída pela participação de professores, alunos e da sociedade civil.

Nesse sentido, a “forma de organização é carregada de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes e os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 297). O docente ocupa um papel fundamental, uma vez que a competência técnica e a dimensão humana interferem no projeto institucional, tendo em vista as possibilidades de entrelaçamento com a realidade da sala de aula, com os demais docentes, com o contexto social, com vistas à materialização dos princípios e diretrizes institucionais.

A confessionalidade é sinal de enfrentamento da realidade atual, que se pretende em ruptura com o individualismo, promovendo o diálogo e o cultivo dos valores democráticos,

tendo presente posturas críticas frente aos modelos de mercado apresentados e que atentam contra o respeito às diferenças, à partilha e à formação integral das pessoas. Nesse sentido, Matos (1998, p.76) afirma que, a educação confessional propõe a construção de um mundo em que:

[...] seja importante ser justo, ético, honesto e transparente, vivendo globalmente e em nossas realidades locais com suas diferenças e identidades, em solidariedade com todas as pessoas. Um mundo no qual a vida, dom de Deus para toda a criação, será o valor último e critério para qualquer sistema historicamente construído, incluindo nossas instituições educacionais, ajudando a fazer possível a felicidade humana (MATTOS,1998, p. 76).

No entanto, a influência das novas configurações do mundo do trabalho, o avanço das tecnologias da informação e da comunicação que atingem diretamente a estrutura das organizações e as relações humanas, trazem consigo desafios no âmbito político, sócio histórico, cultural e econômico, que impactam diretamente as instituições de ensino superior confessionais, enquanto instituições sociais, e no processo de formação dos professores.

Ao mesmo tempo, a predominância de uma lógica mercadológica/produtiva; a excessiva preocupação com a pesquisa, de modo dissociado do ensino; uma trajetória profissional alicerçada apenas na experiência enquanto estudante e/ou como profissional liberal; a multiplicidade de funções e atribuições; a escassez do tempo docente; o exercício solitário da docência e as constantes exigências de qualificação, de aperfeiçoamento e de atualização, entre outros, são outros aspectos do atual contexto sócio educativo que igualmente impactam a prática institucional das instituições de ensino superior confessionais.

Face às evidências do contexto histórico, comunitário, administrativo e acadêmico das instituições confessionais no cenário da educação superior brasileira, assim como, o campo de atuação e a região em que esta pesquisa se materializa, lançamos um olhar sobre a realidade da confessionalidade nas instituições de ensino superior de Pernambuco.

4.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CONFSSIONAIS EM PERNAMBUCO

Azevedo (1992) afirma que a instituição confessional é espaço da pesquisa, mas também de ampliação do saber humano.

[...] pois vê o saber não como um fim imediato e terminal em si mesmo, mas como um saber referenciado à totalidade da vida humana, no âmbito do indivíduo-pessoa e também no plano da cultura, sociedade e comunidade, além de aberto à inter-relação e comunhão com aquilo e Aquele que o transcende (AZEVEDO, 1992, p. 132).

Partindo desta premissa e no desejo de compreender o cenário da educação superior em Pernambuco, realizamos um levantamento e identificamos que, Pernambuco conta, atualmente, com cerca de 117 (cento e dezessete) instituições de ensino superior, sendo 28 (vinte e oito) públicas - federais, estaduais ou municipais - e 89 (oitenta e nove) instituições privadas, com ou sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias ou filantrópicas). No entanto, deste número de instituições privadas, apenas 9 (nove) são instituições de caráter confessional, vinculadas a uma Igreja de denominação católica ou protestante.

Quadro 2 - Mapeamento das IES Confessionais em Pernambuco (1940-2019)

ANO	IES SEM FINS LUCRATIVOS	MANTENEDORAS	ATO REGULATÓRIO CREDENCIAMENTO
1940	Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE	Congregação Santa Dorotéia do Brasil	Decreto Federal n.º 6488
1943	Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP	Centro de Educação Técnica e Cultural	Decreto Federal n.º 12042
1961	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA	Associação Diocesana de Ensino e Cultura de Caruaru	Decreto Federal n.º 50.448
1973	Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO	Associação Instrutora Missionária	Decreto Federal n.º 71699
2000	Faculdade Salesiana do Nordeste – FASNE	Colégio Salesiano Sagrado Coração	Portaria MEC n.º 177
2001	Instituto Salesiano de Filosofia – INSAF	Instituto Salesiano de Filosofia	Portaria MEC n.º 463
2002	Faculdade Marista – FMR ³⁷	União Norte Brasileira de Educação e Cultura	Portaria MEC n.º 4.031
2005	Faculdade Damas da Instrução Cristã – FADIC	Associação das Religiosas da Instrução Cristã	Portaria MEC n.º 983
2017	Faculdade STBNB	Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil	Portaria MEC n.º 481 ³⁸

Fonte: e-Mec – Sistema de Regulação do Ensino Superior (2019)

³⁷ No ano de 2015, a Faculdade Marista passou a ser mantida da UBEC - União Brasileira de Educação Católica. Em 2017, a instituição supracitada passou a chamar-se de Faculdade Imaculada Conceição do Recife (FICR).

³⁸ Portaria de Credenciamento MEC 681 de 22/05/2017 (DOU 23/05/2017) Portaria de Autorização de Funcionamento MEC 481 29/05/2017 (DOU 30/05/2017), da Faculdade STBNB.

Observamos no quadro acima que, a primeira instituição de ensino superior privada, de caráter confessional, do estado de Pernambuco e da Região Nordeste, é a faculdade, fundada por uma mantenedora religiosa feminina³⁹ e que mesmo diante dos diferentes momentos econômicos, políticos e sociais, continua organizada sob a mesma categoria administrativa e acadêmica, materializando a sua identidade confessional em projetos e ações, em princípios éticos e ideais de justiça, inclusão e cidadania, priorizando em sua ação educativa os aspectos comunitários, social e participativo, estando atenta às demandas do contexto e oferecendo uma educação integral e de qualidade socialmente referenciada.

Denominada, inicialmente, como Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras Paula Frassinetti, a FAFIRE iniciou suas atividades com a oferta dos cursos de Filosofia, Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia, autorizados a funcionar pelo Decreto-Lei n.º 6.488, de 05 de novembro de 1940. Em 08 de setembro de 1941 foi homologado o Parecer CFE/CES n.º 146 - favorável ao pedido de autorização para adotar o nome Faculdade de Filosofia do Recife.

A Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) foi a segunda instituição de ensino superior confessional de Pernambuco, tendo sido constituída inicialmente como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Manoel da Nóbrega, autorizada pelo Decreto n.º 12.042, de 23/03/1943. Começou a funcionar oferecendo cursos de Filosofia, Física, Matemática, Química, História e Geografia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e, conforme Decreto n.º 30.417, de 18/01/1952. É considerada a primeira universidade católica do Norte-Nordeste e a quarta do país.

No ano de 1946, a FAFIRE foi incorporada à Universidade de Recife (UR), no ato de sua fundação, possibilitando, assim, a criação da primeira universidade pública federal de Pernambuco, a atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), conforme Decreto-Lei n.º 9.388. Além dessa instituição religiosa, integraram este nascedouro da UR, antigas faculdades no estado, a exemplo da Faculdade de Direito, da Escola de Engenharia, Escola de Serviço Social, Escola de Belas Artes, entre outras.

Para além do pioneirismo dessa instituição confessional na capital do Estado, destacam-se a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), pioneira na interiorização da educação superior confessional do estado, fundada no ano de 1961, e a Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO), autorizada a funcionar na cidade histórica de Olinda, em 1973.

³⁹ Congregação das Irmãs de Santa Dorotéia da Frassinetti.

Posteriormente, foram constituídas na capital do estado de Pernambuco, quatro novas instituições de ensino superior confessionais, sendo três delas vinculadas à Igreja Católica: Faculdade Salesiana do Nordeste (FASNE), autorizada a funcionar no ano 2000; Faculdade Marista, hoje Faculdade Imaculada Conceição do Recife (FICR), fundada no ano de 2002; Faculdade Damas da Instrução Cristã (FADIC), autorizada a funcionar em 2005; e apenas uma instituição de ensino superior confessional vinculada à Igreja Protestante: a Faculdade STBNB, fundada em 2017, mantida pelo Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil.

4.3 O PIONEIRISMO DAS INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS CATÓLICAS EM PERNAMBUCO

4.3.1 Faculdade Frassinetti do Recife

A FAFIRE, fundada e mantida pela Congregação de Santa Dorotéia do Brasil⁴⁰ foi autorizada a funcionar⁴¹ em 05 de novembro de 1940. Em sua fase inicial, priorizou a oferta dos Cursos de Filosofia, Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia. A princípio, denominada Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras Paula Frassinetti, era uma instituição voltada, exclusivamente, para atender o público feminino do Estado de Pernambuco e de outros estados da região.

A sessão solene inaugural do Instituto aconteceu no dia 13 de março de 1941, no salão nobre do Colégio de São José – escola de educação básica pertencente à da mesma mantenedora. A IESC passou a ser chamada de Faculdade de Filosofia do Recife no dia 08 de setembro do mesmo ano⁴². Os primeiros cursos de graduação foram reconhecidos no ano 1943⁴³. Depois de amplos debates e estudos, referenciados no desenvolvimento local e nas demandas regionais e nacionais, na afirmação de sua missão educativa e na capacidade de

⁴⁰ A Congregação das Irmãs Dorotéias se pauta pelo ideal missionário de Paula Frassinetti, que contribui, pela educação dos jovens, para a construção de uma sociedade mais justa e humana (PPI, 2016-2020).

⁴¹ Decreto-Lei n.º 6.488, de 05 de novembro de 1940.

⁴² Parecer CNE/CES n.º. 146/1941.

⁴³ Decreto-Lei n.º 13.583, de 05 de outubro de 1943.

absorção acadêmica, a referida instituição solicitou ao Ministério de Educação a modificação do nome de Faculdade de Filosofia do Recife para Faculdade Frassinetti do Recife⁴⁴.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – (2016-2020), a FAFIRE se mantém atenta aos desafios históricos, éticos e políticos que lhe impõem mudanças constantes, em fidelidade à sua filosofia humanista, sem descuidar da relevância e da atualização dos conteúdos, construindo os caminhos para a melhor compreensão dos seus significados e da sua forma de fazer educação. Recentemente, essa instituição educativa foi certificada como Instituição Comunitária de Educação Superior – ICES⁴⁵, passando a ser assim a segunda IES confessional e comunitária de Pernambuco. Uma instituição comunitária precisa cumprir com alguns requisitos, como a constituição sob a forma de associação ou fundação, a atuação sem fins lucrativos e patrimônio próprio.

Portanto, evidenciamos que, a FAFIRE,

[...] é uma instituição de ensino superior de direito privado com autonomia patrimonial, administrativa e acadêmica, de caráter confessional, comunitária e sem fins lucrativos, fundada e mantida pela Congregação de Santa Dorotéia do Brasil. No desempenho da sua missão, desenvolvida na fidelidade aos princípios educacionais de Paula Frassinetti, [...] se propõe responder às necessidades da comunidade, oferecendo aos seus alunos condições para desenvolver competências profissionais dentro da perspectiva da formação integral, e sempre em vista do bem comum de uma sociedade que permita a construção de sentidos comprometidos com a cidadania (PDI, 2016-2020, p. 6).

Coerente com sua identidade confessional, em fidelidade aos princípios fundacionais, éticos e cristãos, a referida instituição incorporou os desafios próprios do processo educativo, gozando do reconhecimento de qualidade e seriedade nos serviços educacionais oferecidos desde a sua origem. De acordo com o Decreto-Lei nº 9.388, datado de junho de 1946 e ainda em vigor, a FAFIRE, na condição de faculdade dos campos de Filosofia, Ciências e Letras, por meio do dispositivo legal da agregação, foi chamada a contribuir para a fundação da Universidade do Recife⁴⁶, possibilitando, assim a criação da primeira universidade pública

⁴⁴ Com isso, apresentou ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, projeto para atuar na área das Ciências Sociais Aplicadas. Foram criados os Cursos de Administração, autorizado pela Portaria nº. 180 de 10 de agosto de 1997 e Turismo, autorizado pela Portaria n.º 215, de 08 de agosto de 2001. Ressaltamos que, este último encontra-se em processo de extinção junto ao MEC.

⁴⁵ Portaria nº 863, de 03 de outubro de 2014, conforme publicação da Portaria nº 382, de 27 de maio de 2015.

⁴⁶ Ressaltamos que a Universidade do Recife, criada em 1946, resultou de faculdades e escolas de ensino superior, de diversos campos do conhecimento, já em funcionamento, a exemplo da Faculdade de Direito do Recife, da Escola de Engenharia de Pernambuco, da Escola de Farmácia, da Escola de Medicina e da Escola Belas Artes.

federal em Pernambuco. A Universidade do Recife é a atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Observamos que, desde a sua fundação, a instituição adota uma dinâmica institucional de gestão colegiada, buscando a articulação e atualização dos instrumentos de gestão, manutenção da infraestrutura física, sustentabilidade financeira, gestão de recursos humanos e garantia de condições de trabalho. Para tanto, a FAFIRE conta com a participação e colaboração de religiosas, vinculadas ao grupo fundacional, e de professores leigos que, para além das atividades de ensino, dos projetos de pesquisa e de extensão, participam da gestão acadêmica nas mais diferentes funções.

De acordo com o Regimento Institucional (2011), a organização administrativa da instituição é composta por: Órgãos de Administração Superior; Colegiados (Congregação e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE); Órgãos Executivos Superiores (Direção, Vice-direção, Secretária, Tesoureira e Coordenadorias Gerais); Órgãos de Administração Básica (Órgão Colegiados Acadêmicos: Comissão Própria de Auto-avaliação – CPA, Colegiados dos Cursos, Núcleo Docente Estruturante – NDE); e, por fim, Órgãos de Assessoramento (Assessoria Jurídica-Acadêmica, Procuradoria Institucional e Ouvidoria).

Nesse contexto, assumem, conjuntamente, a missão de:

[...] oferecer uma educação integral de qualidade promovendo a formação humana e profissional comprometida com a construção de uma sociedade justa e fraterna, fundamentada em princípios éticos e cristãos e na intuição pedagógica de Paula Frassinetti (PDI, 2016-2020, p. 8).

Percebemos que a definição desta missão é pautada em valores e atitudes que traduzem a sua teleologia: a construção da plenitude da vida humana. Nesse sentido,

O marco pedagógico imprime qualidade e sentido às vivências didáticas para atender a principal função da Instituição – o Ensino e a orientação pedagógica postulada pela e na [...], está ancorada na intuição pedagógica de Paula cuja tradição filosófica do **‘Educar pela via do amor e do coração’** associado a máxima do **‘educar com firmeza e suavidade’** revelam que a mística da educação Doroteana não encerra tão somente uma convicção intelectual. Imprime uma significação e direção perpassando pelo cérebro, mas encontra guarida no coração e se deixa envolver pela ação para responder ao compromisso de oferecer uma educação integral (PDI, 2016-2020, p. 24, grifos nossos).

Ressaltamos que, Paula Frassinetti, fundadora do grupo confessional responsável por essa instituição, foi tecendo os princípios e valores que iluminaram sua prática pedagógica, partindo do princípio de que todas as pessoas são educáveis e, mesmo não sendo pedagoga de

formação, expressou a sua **intuição pedagógica na prática do diálogo**, no testemunho de vida, na **formação cultural e espiritual** estimulando a formação contínua e a integração dos elementos da fé e da vida em todas as cartas⁴⁷ enviadas⁴⁸ as responsáveis pelas casas ou pela formação das irmãs, na coragem e audácia em educar nos diferentes momentos e tempos históricos.

Segundo a Congregação de Santa Dorotéia do Brasil (2000, p. 19):

O diálogo é a condição da educação e é, igualmente a condição do encontro com o homem, com a natureza e com Deus. Diálogo quando sou capaz de reconhecer que há alguém e algo para além de mim mesmo, que deve ser respeitado na sua diferença e especificidade e a quem devo buscar para efetivar a humanidade em mim.

Para Costa *et al.* (2002, p. 43):

Quando Paula nos aponta para a via do coração e do amor, como condição para o trato com as meninas, nos chama para um olhar de sensibilidade e de afeto, bem como, para a responsabilidade de quem assume, com paixão, a tarefa de educar. Este interesse pelo outro, valorizando-o e reconhecendo-o como parte de um contexto é a própria manifestação da amorosidade, possibilitando-lhe experimentar o forte sentimento de pertença, o qual todo ser humano almeja em suas relações.

Mas, ressaltamos que a condução “pela via do coração e do amor” de acordo com Rossetto (2004, p. 90, grifo nosso):

Não significava apoiar-se no sentimento delas, mas estimular uma atitude interior de abertura e disponibilidade. Essa *via do coração e do amor* exigia confiança nas possibilidades e respeito pelos ritmos e pela liberdade, graças à qual se processava todo o crescimento, e era escola eficaz de esquecimento próprio, inspirado na lei de nos tornarmos pequenos para que o outro cresça.

Desse modo, a missão da instituição é marcada pela compreensão do processo de ensino-aprendizagem, “no diálogo e na convivência entre o humano, o científico, o cultural e o artístico numa prática pedagógica que deve valorizar a escuta e o acolhimento [...]” (PPI,

⁴⁷ As Cartas representaram a forma principal de comunicação de Paula Frassinetti com a comunidade das Dorotéias, espalhadas pela Itália, Portugal e Brasil. Nelas, ela sempre transmitia esperança, confiança e coragem para que diante dos desafios colocados pela vida e pelo processo histórico cultural, todas as Irmãs se sentissem encorajadas para o enfrentamento de situações difíceis que viessem a ocorrer.

⁴⁸ Expressava isso das mais diferentes formas: advertindo, elogiando, motivando, encorajando; enfim, sempre congratulando as irmãs que realizavam iniciativas próprias no sentido de ações, visando à formação continuada, num contínuo processo de aprendizagem.

2016-2020, p. 20), contemplando assim, em seus objetivos, a finalidade da educação superior prevista na LDBEN 9.394/96.

[...] o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; a formação de 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; o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao 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; a promoção e 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; suscita 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; estimula 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; e promove 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 (PDI, 2016-2020, p. 9).

Diante dos objetivos apresentados, ressaltamos que, embora esta IESC não tenha obrigatoriedade legal, na condição de faculdade, ela busca, em seus princípios orientadores, a materialização da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em função do seu compromisso com as demandas educacionais, sociais e mercadológicas, assim como, com a qualidade da educação e a promoção da cidadania. Condizentes com estas demandas, no auge dos seus 78 anos de serviço educacional, a instituição continua oferecendo cursos de graduação e pós-graduação.

A FAFIRE atende, atualmente, a 4 (quatro) mil discentes em média (feminino e masculino, jovens e adultos), que têm o ensino superior em seu projeto de vida associado às necessidades de trabalho e de subsistência. O ar de modernidade se dá em função da utilização de meios e/ou recursos mais modernos de comunicação e controle administrativo e pedagógico, diversificação dos cursos que são oferecidos tanto nas áreas de conhecimento como no tempo de duração, ou seja, a mudança no sistema produtivo global afeta direta ou indiretamente a IESC.

De acordo com o PDI (2016-2020), a estrutura curricular dos cursos de graduação tem caráter flexível e está voltada, especialmente, às necessidades e mudanças nos cenários da educação superior e à atualização, com base na legislação educacional. Nesse sentido, a oferta das disciplinas está organizada em três grandes eixos, a saber: núcleo de formação institucional; núcleo interprofissional; e núcleo de formação específica.

Dada essa realidade, são oferecidos, atualmente, cursos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Saúde, a saber: Licenciaturas em Ciências Biológicas, Letras (Português/Inglês – Português/Espanhol) e Pedagogia; Bacharelados em Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis e Psicologia; e Cursos Superiores de Tecnologia em Logística, Gestão Comercial, Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Ambiental e Processos Escolares.

Com relação à pós-graduação, a FAFIRE começou a oferecer cursos de especialização em Educação Popular, Comunicação em Educação e Ensino Especial/Área Mental no ano de 1990⁴⁹. Atualmente, a instituição oferece mais de 50 (cinquenta) cursos, nas áreas de Gestão Empresarial, Ciências Biológicas e Contábeis, Direito, Educação, Linguística, Letras e Artes, Psicologia e na área de Tecnologia da Informação, com funcionamento na cidade do Recife (prédio sede da FAFIRE e no CECOSNE) e no interior do Estado, na cidade de Pesqueira. Podemos observar, no quadro abaixo, como estão distribuídos os cursos de graduação, em número de quinze (15), e de pós-graduação, que totalizam cinquenta e nove (59).

Quadro 3 - Cursos de Graduação e Pós-Graduação na FAFIRE – 2019

MODALIDADE	N.º	%	MODALIDADE	N.º	%
Bacharelados	05	33,33	Especialização	59	100
Licenciaturas	04	26,67			
Tecnológicos	06	40,00			
TOTAL	15	100		59	100

Fonte: Censo (2019)

Depreendemos das informações do quadro que, quantitativamente, há um certo equilíbrio na oferta de cursos de graduação nas diferentes modalidades. Por sua vez, as licenciaturas representam o menor número em relação ao quadro geral, refletindo assim a dinâmica nacional em relação à oferta dos cursos de formação dos professores. Com relação aos cursos de pós-graduação, percebemos que, embora eles representem um quantitativo elevado para uma instituição de médio porte, são, na sua totalidade, pós-graduação *lato sensu* (especialização).

⁴⁹ Parecer da Câmara de Ensino Superior nº 448/90, de 02 de abril de 1990.

No entanto, os projetos dos cursos de pós-graduação⁵⁰ objetivam complementar a formação inicial e desenvolver perfis profissionais tendo em vista o aprimoramento para atuação no mercado do trabalho, inclusive, no âmbito da educação superior. Esses projetos são elaborados por professores com *expertise* na área, a partir dos requisitos formais e legais, em consonância com a Resolução do CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007 e com o regulamento da pós-graduação da IES. Para aprovação dos projetos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), são considerados a contribuição social do curso, a viabilidade financeira para a instituição, o perfil do corpo docente, a aderência aos cursos de graduação na área ou em área afim e o não estabelecimento de concorrência com outro curso existente (PDI, 2016-2022).

Percebemos, nos documentos institucionais, que são envidados esforços para “estabelecer uma política que proporcione o fortalecimento e maior visibilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (PDI, 2016-2020, p. 14). Nesse sentido, em 2003, a instituição criou um Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica (NUPIC), com o objetivo “de despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre os alunos que passam a vislumbrar maiores voos acadêmicos e/ou profissionais” (PDI, 2016-2020, p. 29). São concedidas, anualmente, 30 (trinta) bolsas de estudo com recursos próprios, para o desenvolvimento de Projetos de Pesquisa, envolvendo professores e alunos da instituição. O resultado final dessas pesquisas é apresentado no Congresso de Iniciação Científica da IES e disponibilizado em seus Anais.

No que diz respeito à política de extensão institucional, percebemos, através dos documentos já referidos, que as atividades extensionistas têm como objetivo a articulação entre as atividades de ensino e de pesquisa, nos diferentes cursos, núcleos e setores da IES, em parceria com instituições governamentais e não governamentais. A extensão se materializa em ações acadêmicas: científicas (cursos livres); culturais, através de um Núcleo de Cultura; e comunitárias, atuando em três linhas de ação – saúde mental, promoção da cidadania e espiritualidade – esse último estabelecendo uma estreita relação com a ação pastoral institucional. Nesse contexto, no ano de 2008, foi aprovada uma Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários (ITCP) junto ao antigo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) – Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares (PRONINC).

⁵⁰ Os Cursos de Especialização encontram-se devidamente cadastrados e acessíveis através do sistema e-MEC, conforme previsto na Instrução Normativa nº 1, de 16 de maio de 2014 e na Resolução CNE nº 2, de 2 de fevereiro de 2014 (PDI, 2016-2020).

Ressaltamos ainda que, com vistas à melhoria da qualidade das Licenciaturas, no ano de 2014, a instituição participou do Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e foi a única Faculdade em Pernambuco aprovada junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a oferta de bolsas de estudos para os alunos das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia. Desse modo, são oferecidas, atualmente, 30 (trinta) bolsas em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

No que se refere à política de pesquisa, os documentos institucionais evidenciaram a criação e a homologação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) -, junto ao Comitê Nacional em Ética e Pesquisa (CONEP), conforme ofício circular nº211/2012 CONEP/CNES/GB/MS, de 11 de junho de 2012. Quanto à política de estímulo à produção científica, a instituição mantém a publicação e, em circulação, dois periódicos, a saber: a *Revista Lumen*, datada de 1948, com o *Qualis B* e os *Cadernos FAFIRE*, criados em 2001 para atender a demanda de cada Curso, mas, atualmente, editado e indexado como Revista FAFIRE (PDI, 2016-2020, p. 7).

Ressaltamos ainda os principais programas da política de estímulo à produção científica, entre eles:

Incentivo financeiro para os docentes que participam das pesquisas de iniciação científica no Núcleo de Pesquisa de Iniciação Científica (NUPIC); Auxílio financeiro para os docentes apresentarem trabalhos em eventos técnico-científicos nacionais e internacionais (previsto no PCCR e acordo coletivo); Auxílio da Escola de Idiomas Paula Frassinetti na tradução e revisão de resumos e/ou artigos científicos a serem publicados em línguas estrangeiras (PDI, 2016-2020).

De acordo com o PDI 2016-2020, o corpo docente da IES está composto por um pouco mais de 120 (cento e vinte) docentes. São profissionais de diferentes áreas de formação que desempenham atividades de pesquisa, extensão e gestão, articuladas com as atividades de ensino. Nos últimos anos, o investimento na formação docente tem elevado os níveis de titulação e do regime de trabalho. Atualmente, estão distribuídos da seguinte forma:

Quadro 4 - Titulação e Regime de Trabalho Docente na FAFIRE – 2018

TITULAÇÃO	N.º	%	REGIME DE TRABALHO	N.º	%
Doutores	19	14,63	Integral	12	9,76
Mestres	72	62,60	Parcial	37	30,08
Especialistas	28	22,76	Horista	74	60,16
	123			123	100

Fonte: Censo (2018)

Diante desse quadro, observamos que, apesar do esforço institucional para ampliar o número de professores de maior titulação, a maioria do corpo docente desta IES possui mestrado e ainda existe um número significativo de professores especialistas. Para além desses aspectos, mais da metade dos professores da instituição está contratada em regime de trabalho horista, ou seja, desenvolvem apenas atividades de ensino.

Considerando esta realidade e de acordo com o PDI (2016-2020), a qualificação docente é entendida como uma ação contínua, voltada para ampliar o universo acadêmico, nomeadamente no que se refere à pesquisa e aos processos de ensino e de aprendizagem, a partir do cotidiano da docência e expressos nas seguintes diretrizes e ações:

Participação dos docentes nos cursos de formação oferecidos na modalidade presencial e/ou a distância; Participação nos encontros pedagógicos sistemáticos no âmbito de cada curso; Reuniões de colegiados que se configuram como espaço coletivo de formação, socialização de práticas pedagógicas e de decisões acadêmicas; Ajuda de custo para a participação e apresentação de produção científica em eventos na sua área de atuação ou áreas afins. Incentivo financeiro à formação *stricto sensu*; Incentivo a realização de pesquisas, de produção científica e sua adequada publicação; Celebração de convênios e de intercâmbios para fomentar o exercício, a pesquisa e a publicação docente em Instituições internacionais (PDI 2017-2020, p. 4, grifo do autor)

Diante do exposto, identificamos as marcas da criação de uma política de formação e, analisando o Projeto de Formação Docente subsidiado pelo Plano Pedagógico Institucional, constatamos que a instituição concebe a formação dos professores de forma processual e centrada na pessoa dos professores como sujeitos aprendentes, evocando assim uma série de possibilidades, mas também de desafios.

O processo de formação docente na FAFIRE se dá nos diferentes momentos institucionais: no início de cada semestre letivo, com temas que possibilitam o diálogo com

diferentes áreas da formação docente; por ocasião dos Colegiados de Cursos, conforme está disposto no Regimento Interno; e nos eventos acadêmicos, promovidos pelos Cursos.

Nesse contexto, os Colegiados se constituem em espaços de reflexão e de tomada de decisões sobre a dinâmica dos cursos, momentos nos quais preconizam: a socialização e a avaliação das experiências vividas no âmbito de cada curso; os estudos e debates com foco na melhoria das aprendizagens; o planejamento e as proposições acerca da melhoria da dinâmica pedagógica.

Constituem, ainda, elementos da Política de Formação Docente: o estímulo às atividades de integração, na relação empresa e academia; as visitas técnicas para a melhor articulação teoria e prática; os subsídios para os docentes (para apresentação de trabalhos acadêmicos em eventos científicos ou profissionais, bem como para a participação em Congressos, seja na condição de ouvinte ou congressista, seja para submissão/apresentação de trabalhos e ainda incentivo à formação *stricto sensu*); e a realização de um projeto de pesquisa para o qual tem constituído um Núcleo de Pesquisa e dois periódicos institucionais.

No que se refere às ações formativas docentes desenvolvidas, os documentos evidenciaram: a oferta de dois cursos, na modalidade EaD, sobre as Tecnologias e a Educação; a concessão de duas bolsas de estudo para mestrado e quatro para doutorado; a existência de quatro colegiados por curso; e a realização de duas reuniões gerais semestrais.

Nesse contexto, identificamos que a formação continuada é compreendida como espaço para a valorização da prática docente, para a troca de experiências e para a ressignificação dos saberes. No entanto, ressaltamos o que acreditamos ser, nesta IES, os principais desafios para a formação docente: a premente necessidade de requisitos de formação mínima, que tem provocado uma verdadeira cisão entre titulação, qualificação e formação; o regime de trabalho de mais da metade dos professores, que, na condição de horista, assumem compromissos profissionais em mais de uma IES, gerando ausência nos momentos formativos institucionais; e a falta de sintonia em relação ao compromisso profissional docente com a missão e os valores institucionais.

4.3.2 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru

A FAFICA, pertencente à mantenedora Associação Diocesana de Ensino e Cultura de Caruaru, é uma instituição de nível superior, particular, confessional, sem fins lucrativos, situada no Agreste pernambucano, na cidade de Caruaru. Ela foi idealizada pelo Bispo

Diocesano Dom Augusto de Carvalho e fundada através de Portaria da Cúria Diocesana n.º 268, de 9 de agosto de 1960 (PDI, 2014-2018).

O elemento da sua confessionalidade não está só no aspecto jurídico, mas também na ‘sacralidade’ da história institucional, instituída em um território eclesiástico da Igreja Católica Apostólica Romana. Observa-se também o seu pioneirismo em atender aos anseios da população da região do Agreste pernambucano por formação, oferecendo Cursos de Licenciaturas, de graduação plena, em Ciências Sociais⁵¹, Filosofia, História, Letras e Pedagogia, todos na modalidade presencial.

Ressaltamos que esta IESC está há mais de meio século em Caruaru, principal cidade do Agreste pernambucano, importante por sua representação econômica, política, social e cultural. Esse município é conhecido pela forte produção e distribuição de confecções em âmbito nacional e como berço de grandes e renomados artistas, nas mais diversas expressões que a arte congrega, que tem divulgado seu trabalho e suas origens para o mundo, ao mesmo tempo em que trazem o mundo para a cidade (PDI, 2014-2018).

Nesse contexto, a FAFICA vem focando a

sua ação educativa na qualificação e disseminação dos saberes adquiridos por esses sujeitos, em função da crescente melhoria dos indivíduos, das relações intra e interpessoais, das organizações sociais e da sustentabilidade planetária (PDI, 2014-2018, p. 4).

Desse modo, vem contribuindo para a formação de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, com ênfase na construção de sujeitos socialmente críticos.

A IES é administrada de forma colegiada e participativa. Os processos de escuta, de discussão e decisão coletivas pautam a gestão institucional. Nessa estrutura, constituem os órgãos colegiados a Congregação, o Colegiado de Cursos e as Coordenações de Cursos. O funcionamento desses órgãos colegiados ocorre com frequência de reuniões ordinárias e extraordinárias, em datas pré-fixadas no calendário acadêmico ou definidas a partir de necessidades especiais. Além disso, a IES conta com estruturas de apoio acadêmico e de serviços técnicos. O trabalho acadêmico é subsidiado pelos serviços de acompanhamento psicológico, assessoria pedagógica ao aluno, apoio aos estudantes nas consultas à internet e ouvidoria (REGIMENTO INTERNO, 2010).

⁵¹ Optamos em manter o nome deste Curso na trajetória histórica da IES por conta da sua contribuição ao longo de várias décadas e pela relação com a própria identidade institucional. No entanto, ressaltamos que o curso foi desativado no ano de 2010.

Nesse contexto, consideramos importante destacar a relevante contribuição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), composta pela representação dos diferentes segmentos que a integram: docentes, discentes, funcionários e a sociedade civil. A CPA tem realizado um trabalho sistemático e detalhado de avaliação interna, confrontando, assim, a missão institucional e as exigências legais com as diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo deste modo para o desempenho da função social da instituição.

Em sua missão, a FAFICA objetiva

[...] a formação de profissionais socialmente críticos, tecnicamente competentes e humanamente solidários; pautada no **estímulo à curiosidade intelectual** e no labor acadêmico, eivado de experiências e troca de saberes, de tecnologias e das tendências contemporâneas (PDI, 2014-2018, p. 5, grifo nosso).

A compreensão do seu papel e da contribuição social presentes em sua missão reafirmam a dimensão e a compreensão de sua profissionalidade no campo da educação a fim de consolidar princípios e propósitos, imprimindo em suas ações características próprias. Ao longo de sua trajetória, as propostas contidas na missão ganharam vida. A instituição ampliou o seu campo de atuação abrindo novas frentes de trabalho e reiterando o seu compromisso com o desenvolvimento social e econômico. Nesse sentido, o seu pioneirismo não ficou apenas na oferta de Cursos de Graduação, no interior de Pernambuco. Por volta da década de 1970, a IES passou a ministrar cursos pós-graduação *lato sensu*, na área de educação, como fruto da sua preocupação com a formação de seus professores e estratégia de aproximação e intervenção nas realidades acadêmicas, sociais e comunitárias.

De acordo com o PDI (2014-2018), atualmente são oferecidos em nível de graduação: Cursos de **Licenciaturas** em Pedagogia, Filosofia, História, Letras – Português/Inglês e Português/Espanhol; **Bacharelados** em Ciências Contábeis, Administração, Teologia, Engenharia de Produção e Engenharia Civil; e **Tecnólogos** em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, em Redes de Computadores e em Gestão Comercial. Já na pós-graduação são oferecidos cursos nas áreas de Educação (1978 a 2017) e na área Contábil, Tecnológica e de Gestão (2005 a 2017), reconhecidos na região em função da sua qualidade científica, técnica e política, conforme detalhado no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Cursos de Graduação e Pós-Graduação na FAFICA – 2018

MODALIDADE	N.º	%	MODALIDADE	N.º	%
Bacharelados	05	38,46	Especialização	13	100
Licenciaturas	05	38,46			
Tecnológicos	03	23,08			
TOTAL	13	100		13	100

Fonte: Censo (2018).

Para além da ampliação dos cursos de graduação e oferta de cursos de especialização, a IES desencadeou outro movimento em prol da qualificação profissional, através da promoção de cursos de extensão na área de educação, contábeis, administração e informática. Ressaltamos ainda que estes cursos são ministrados por professores vinculados à instituição ou por profissionais liberais que são convidados em função da sua *expertise*, aproximando a instituição da comunidade e do mercado de trabalho.

A atualização curricular se dá em função das novas demandas sociais e das revisões conceituais, decorrentes de debates e pesquisas acadêmicas. Nesse âmbito, a FAFICA

[...] desenvolve um trabalho que leva em conta a provisoriidade e incompletude dos saberes; a necessidade de articulação do texto com o contexto; a abertura e acolhimento para a diversidade em suas múltiplas nuances; os cuidados com a sustentabilidade e com a hominização do humano (PDI, 2014-2018, p. 5).

De acordo com os documentos acessados, identificamos que o trabalho desenvolvido por esta IES tem reconhecimento consolidado na cidade de Caruaru e na região. Enquanto instituição formadora, a FAFICA tem um corpo discente de 800 (oitocentos) alunos, em média, oriundos das redes pública e privada. A IES conta com a colaboração de pouco mais de 100 (cem) professores, de diferentes titulações e regime de trabalho, conforme detalhado no Quadro 6:

Quadro 6 - Titulação e Regime de Trabalho Docente na FAFICA – 2018

TITULAÇÃO	N.º	%	REGIME DE TRABALHO	N.º	%
Doutores	08	7,69	Integral	10	9,61
Mestres	59	56,73	Parcial	15	14,42
Especialistas	37	35,58	Horista	79	75,97
	104	100%		104	100%

Fonte: Censo (2018)

Observando o perfil docente desta IES, percebemos que ele também reflete a realidade das demais instituições privadas, ou seja, concentrando o maior número de professores com a titulação de mestrado. E, para além deste aspecto, a IES dispõe de elevado número de professores que desenvolve apenas atividades de ensino, ou seja, ultrapassando os 75% (setenta e cinco por cento) de seu corpo docente na condição de regime de trabalho horista. Esse aspecto revela um grande desafio para a IES no que se refere à operacionalização do princípio da indissociabilidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, a referida instituição se propõe a reduzir gradativamente o número de professores com titulação de especialista e ampliar o contingente de mestres e doutores. A implementação de uma política de formação continuada na IES evidencia o cuidado com a qualificação do serviço prestado à comunidade e cultiva a busca permanente por elementos teórico-práticos que ajudem no aprimoramento das concepções e práticas docentes.

Nessa perspectiva, a instituição tem levado a efeito iniciativas diversificadas de formação continuada, a partir de uma compreensão e ação voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. De acordo com o Projeto de Qualificação Docente (2015), na IES são promovidos, semestralmente, momentos de estudos, reflexões e discussões em torno das diferentes temáticas, entre elas: o Perfil do Estudante da Educação Superior: realidade e desafios; Educação Inclusiva no Ensino; LIBRAS no contexto da inclusão social; A educação em Caruaru: realidade e perspectivas; A força da ação coletiva na superação de obstáculos, entre outros. Esses encontros formativos são de responsabilidade da coordenação acadêmica, sendo realizados com a finalidade de qualificar os docentes.

Além destes momentos formativos, a instituição adotou alguns mecanismos de operacionalização da política de formação continuada dos seus professores e que serão aprofundados na análise dos dados coletados, entre eles: o incentivo, através de apoio financeiro, à realização de cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado; o custeio de inscrição e ajuda de custo para professores que irão apresentar trabalhos em eventos científicos nacionais ou internacionais; a oferta de bolsas de estudo em cursos de pós-graduação e extensão; e a promoção de Encontros de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Nessa perspectiva, o Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão é um evento científico-cultural e multidisciplinar que reúne diversas IES do Estado, configurando-se assim como uma estratégia de intercâmbio institucional. Para tanto,

[...] consolida uma prática de socialização das experiências de alunos(as) e professores(as); aprofunda intercâmbio e parceria com diferentes segmentos da sociedade civil regional e local; exercita o aprimoramento das atividades acadêmicas

na área da docência, no campo da pesquisa e no âmbito das atividades extensionistas; potencializa as atividades dos grupos de pesquisa e extensão, estimulando a criação de novos grupos e contribui para o enfrentamento e superação da exclusão social em nome da construção de uma sociedade fundada em relações que expressem justiça social, solidariedade e paz (PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DO CORPO DOCENTE E DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO, 2015).

Desse modo, a investigação é incentivada, institucionalmente, como componente curricular, na vivência da disciplina de pesquisa e como prática investigativa, transversalizando o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018). A compreensão da relevância da pesquisa na formação profissional justifica a criação e a reorganização do Núcleo de Pesquisa (NUPESQ) que passou a incorporar novas iniciativas, como a criação de revistas por área de conhecimento, a democratização/ampliação do Programa de Iniciação Científica (PIC), a institucionalização de grupos de pesquisas e sua inscrição na plataforma de Grupos de Pesquisa no CNPQ, aglutinando pesquisadores e projetos de pesquisas em andamento.

De acordo com o PDI (2014-2018), a produção e a publicação científica se materializam através das revistas institucionais, entre elas: *Interfaces dos Saberes*, de caráter interdisciplinar e periodicidade semestral, assim como as Edições FAFICA, com a publicação de livros e coletâneas.

O compromisso social da instituição é corporificado nos diferentes projetos de ação educativo-cultural os quais envolvem professores, alunos, bolsistas, estagiários e egressos. Recentemente, este trabalho criou organicidade e ampliação com a criação do Núcleo de Extensão (NUEXT). As diferentes atividades extensionistas são realizadas pela IES ou em parceria com instituições públicas e privadas, em âmbito municipal, estadual e/ou nacional, a exemplo da Prefeitura Municipal da cidade de Caruaru e de cidades circunvizinhas, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e demais empresas.

Deste modo, a extensão é compreendida na dimensão acadêmica, mas também na dimensão da responsabilidade social, através de “práticas educativas direcionadas à inclusão social; ao desenvolvimento econômico e social sustentáveis; à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (PDI, 2014-2018, p. 21). A título de exemplo, destacam-se: atividades acadêmicas com gestores e funcionários de empresas do comércio e da indústria na região; cursos de extensão, nas áreas de atuação, abertos à participação da comunidade; implementação de projetos e ações em educação popular, nos movimentos sociais e comunitários; projeto de alfabetização digital; consultorias a microempresas sob a tutoria dos docentes; feira do aluno empreendedor, entre outros.

Diante do exposto, ressaltamos que os dados apresentados foram coletados a partir da documentação disponibilizada pela FAFICA, nos diferentes canais de comunicação. No entanto, em função do nosso campo de atuação profissional, temos conhecimento de que a referida IESC encontra-se em processo de reelaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, de mudança do corpo diretivo e de algumas lideranças da instituição, uma vez que a entidade mantenedora passou por um processo de mudanças na gestão da própria Diocese.

4.3.3 Faculdade de Ciências Humanas de Olinda

A FACHO é uma instituição de nível superior, de direito privado, com autonomia patrimonial, administrativa e acadêmica, de caráter **confessional** e sem fins lucrativos. Fundada pela Associação Instrutora Missionária,⁵² no ano de 1973⁵³. No período de 1973 a 1991, a referida instituição funcionou no sítio histórico de Olinda, nas dependências de uma escola de educação básica, também pertencente à mesma mantenedora.

Regida pelas leis que regulamentam a oferta da educação superior, pelo Estatuto da sua mantenedora e pelo seu pioneirismo na educação superior confessional em Olinda, estado de Pernambuco, a FACHO teve por objeto, em sua fundação, as Ciências Humanas, oferecendo cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Psicologia⁵⁴ e, no mesmo ano de sua fundação desencadeou um processo para autorização do curso de Formação de Psicólogo, mas este curso só foi aprovado no ano de 1979⁵⁵. Desse modo, os estudantes de Psicologia poderiam cursar as duas habilitações ou optar por uma delas.

Posteriormente, o contexto econômico-político-social do país indicara a necessidade de readequação/relocação institucional. No ano 1991, a IES foi transferida para um prédio próprio, situado em bairro popular de Olinda, Pernambuco, que constitui sua sede atual (PDI, 2017-2021). Aos poucos a instituição foi se consolidando e, gradativamente, ampliando as áreas e o campo de atuação, desenvolvendo projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, identificamos nos documentos institucionais: o nascedouro da oferta de cursos nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e de Saúde; a criação e ampliação

⁵² Pertencente à Congregação das Religiosas Beneditinas Missionárias de Tutzing, Alemanha.

⁵³ Decreto nº 71.699 de 13 de janeiro de 1973.

⁵⁴ Reconhecidos por meio do Decreto Presidencial nº 78.669 de 04 de novembro de 1976.

⁵⁵ Parecer nº 1.345, em novembro de 1979, autorizando a oferta do Curso de Formação de Psicólogo. Reconhecido pela Portaria de nº 505, de 21 de agosto de 1981.

dos serviços da clínica-escola; o atendimento aos estagiários, alunos, ex-alunos, funcionários, professores, à comunidade local; a criação e a estruturação de um prédio próprio para a Escola Especial para Alunos Surdos. Na referida escola, a IES presta serviços à comunidade local, através da formação de professores e da oferta de cursos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em Língua Portuguesa, Arte e Cultura Matemática, Geografia, História e Ensino Religioso.

No que se refere à política de extensão, a IES fundamenta a sua ação no desenvolvimento de “projetos, atividades e ações inovadoras de responsabilidade social e de prestação de serviços à comunidade, visando transformá-la e criando as condições necessárias para o seu desenvolvimento sociocultural e econômico” (PDI, 2017-2022). A exemplo da celebração de parcerias e convênios com diferentes segmentos da sociedade (públicos ou privados), tem-se o Instituto Nacional do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, a Prefeitura Municipal de Olinda e de cidades circunvizinhas (PDI, 2017-2022).

Analisando a estrutura constitutiva e organizativa dessa IES, percebemos que, logo após a primeira década de vida institucional, a mantenedora delegou aos professores leigos, ou seja, não vinculados ao grupo religioso, a Direção Geral da instituição, especificamente, a partir do ano de 1985⁵⁶. Esse movimento empreendedor e de profissionalização da gestão não foi contrário aos princípios e valores institucionais, ou seja, não significou o abandono da filosofia beneditina. Atualmente, as religiosas beneditinas continuam fazendo parte do corpo diretivo da IES, desempenhando diferentes funções no organograma institucional, dentre elas, a Assessoria à Direção, a Diretoria Financeira, a Tesouraria e a Ouvidoria.

Consta do PDI (2017-2022, p. 93) que, no exercício de uma gestão compartilhada, com a participação de professores leigos e religiosas, a IES “desfruta de uma razoável autonomia em relação a sua mantenedora”. Em especial, no que se refere à administração cotidiana, aos aspectos de natureza operacional, à definição das políticas salariais e de pessoal, à elaboração e execução do calendário acadêmico e à aquisição de equipamentos, entre outros.

Nesse contexto, a gestão da FACHO é caracterizada pela presença de órgãos colegiados, efetivando assim a garantia dos espaços de discussão, participação e tomada de decisão, com maior ou menor grau de interferência da Mantenedora, nos níveis de: Conselho Superior de Administração; Conselho Departamental; Diretoria Geral; Núcleos de Apoio

⁵⁶ Um docente que já fazia parte do corpo funcional desde 1975 e havia exercido as funções de professor, coordenador, chefe de departamento e vice-diretor foi o primeiro leigo a assumir a Direção Geral desta IES.

Operacional (NAO); Comissão Própria de Avaliação (CPA); Unidades Acadêmicas; Coordenadorias de Cursos; e Órgãos Complementares e de Extensão, em conformidade com as competências e atribuições que lhe são próprias, fortalecendo, assim, os níveis de comprometimento, responsabilidade e sentimento de pertença (REGIMENTO INTERNO, 2007).

Considerando os princípios norteadores da sua ação pedagógica, a IES se propõe em sua missão:

[...] colaborar na construção de uma sociedade em que os **valores humanos e evangélicos se integrem à formação técnica e científica**; uma sociedade que valorize o homem como pessoa, consciente de seus valores éticos, dotado de potencialidades, mas que necessita de oportunidades e estímulos para desenvolvê-las (PDI, 2017-2022, p. 10-11, grifo nosso).

Nesse sentido, a razão de ser desta instituição norteia as atividades a serem desenvolvidas, pondo em “evidência o valor da pessoa e sua capacidade de crescer, de se renovar, de se transformar, e, por conseguinte, de renovar e transformar a sociedade” (PPI, 2017-2022, p. 21), assim como a promoção de uma educação libertadora, promotora do diálogo e da reflexão, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O reconhecimento da pessoa humana, como ser dotados de potencialidades, mas que necessita de oportunidades e estímulos para se desenvolver, atributos da sua confessionalidade, estão contidos no desejo de “formar profissionais capacitados, éticos, socialmente responsáveis e aptos a se inserirem com sucesso no mercado de trabalho, como agentes de mudança, transformação e de melhoria da sociedade” (PPI, 2017-2022, p. 24). A FACHO mantém suas atividades na oferta de cursos de graduação: bacharelados e licenciaturas, pós-graduação *lato sensu* e cursos livres/extensão. Estes cursos atendem, em média, 1.700 (hum mil e setecentos alunos), conforme ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 7 - Cursos de Graduação e Pós-Graduação na FACHO – 2018

MODALIDADE	N.º	%	MODALIDADE	N.º	%
Bacharelados	04	57,14	Especialização	14	14
Licenciaturas	03	42,86			
Tecnológicos					
TOTAL	07	100			100

Fonte: Censo (2018)

Diante do quadro apresentado, identificamos que há uma discreta predominância na oferta de bacharelados: Enfermagem, Ciências Contábeis e Administração, somados pela habilitação do curso de Psicologia – chamado na IES de Formação de Psicólogos, mas considerado, na base acessada, como um bacharelado. No que se refere às licenciaturas, identificamos os cursos de Letras, Pedagogia e Psicologia – todos autorizados e reconhecidos pelo Ministério de Educação. Com relação aos cursos de pós-graduação, identificamos que se encontram distribuídos nas áreas de Educação, Saúde, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas.

Nesse contexto, o perfil do corpo docente da FACHO está composto por 95 (noventa e cinco) professores de diferentes áreas e formação acadêmica para atender aos cursos da graduação, conforme detalhado no Quadro 9. No entanto, com relação aos cursos da pós-graduação, o corpo docente não é formado por um grupo permanente na instituição. Nesse sentido, alguns professores são componentes do quadro da graduação e outros são convidados, de acordo com os critérios de titulação, a prestar o serviço de docência, quando as respectivas disciplinas são oferecidas, em quaisquer dos cursos.

O Quadro 8, permite-nos observar que o perfil docente da IES é formado por professores titulados como especialistas, mestres e doutores, os quais desempenham as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão em tempo integral, parcial ou apenas como horista. Ressaltamos que, nesse contexto, o número de docentes com titulação em mestrado ou doutorado equivale a 72% (setenta e dois por cento), isto significa mais de 2/3 (dois terços), acima, portanto, do requisito mínimo para universidades e centros universitários.

Quadro 8 - Titulação e Regime de Trabalho Docente na FACHO – 2018

TITULAÇÃO	N.º	%	REGIME DE TRABALHO	N.º	%
Doutores	15	15,79	Integral	09	9,47
Mestres	54	56,84	Parcial	65	68,42
Especialistas	26	27,37	Horista	21	22,10
	95	100		95	100

Fonte: Censo (2018)

Com relação ao regime de trabalho, identificamos que o percentual equivale a mais de 77% (setenta e sete por cento) dos docentes da IES em regime parcial ou integral. Neste caso,

são professores que, para além das atividades de ensino/ensino, desenvolvem projetos e ações de pesquisa e/ou extensão. A IES “considera a titulação, produção e experiência profissional como elementos de muita significância na trajetória docente” (PDI, 2017-2022, p. 41).

A política de pesquisa da instituição busca “a geração de conhecimento, interpretação, entendimento e completa percepção da realidade, incentivando o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo e da inovação das formas, métodos e processos organizacionais da sociedade” (PDI, 2017-2022, p. 25). Desse modo, como promoção de atividades de pesquisa podem ser percebidas: desde a implementação do Programa de Monitoria para as disciplinas teórico-práticas no ano de 1992, até a oferta do primeiro curso de pós-graduação na modalidade *lato sensu*, em 1994; e a publicação acadêmica através das Revistas *Travessia*, no ano de 1999, destinada à difusão da produção intelectual dos docentes, bem como da Revista *Com Texto*, em 2003, voltada à publicação de artigos científicos de autoria dos discentes dos diferentes cursos ministrados.

De acordo com o PDI (2017-2022), a IES oferece desde 2002, com recursos próprios, um Programa de Incentivo à Produção Científica. Neste programa são oferecidos incentivos financeiros aos professores/pesquisadores que submeterem e aprovarem projetos de pesquisas junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas (NEP). Os resultados destas pesquisas são socializados com a comunidade acadêmica nos eventos institucionais, de natureza técnico-científica, a exemplo da Jornada de Iniciação Científica da IES.

No que refere à formação dos professores, identificamos que a IES desenvolve uma política de incentivos à capacitação de docentes, em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e, atualmente, conta com sete docentes com titulação de mestrado cursando o doutoramento e quatro docentes com especialização frequentando cursos de mestrado, fazendo com que a IES possa duplicar o atual número de doutores e incrementar em quase 8% o atual quantitativo de docentes com titulação de mestre (PDI, 2017-2022).

De acordo com o PDI (2017-2022, p. 46), a IES dispõe de um “Programa de Qualificação Docente” que se fundamenta nos seguintes princípios:

Fornecimento de apoio financeiro ao docente que participar em congressos, simpósios, cursos de pós-graduação *lato sensu* e similares, ligados à sua área de atuação na instituição, mediante comprovação, no início de cada período letivo, da sua condição de aluno efetivamente matriculado no respectivo curso; Dispensa de ministrar, no mínimo, uma disciplina correspondente a quatro créditos ou vinte e uma horas/aulas/mês, aos professores em efetivo exercício, que vierem a participar, mediante aprovação prévia da Direção, de cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado ou doutorado – credenciados pelo Conselho Nacional de Educação, em áreas ligadas ao seu campo de formação; Acordo de permanência: é proposto ao docente um Termo, através do qual se compromete a permanecer na instituição,

após a conclusão do curso, durante tanto tempo quanto durar o período de apoio financeiro fornecido (PDI 2017-2022, p. 46, grifo do autor).

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação continuada dos professores dessa IES compreende um conjunto de atividades planejadas estrategicamente, com oferta de cursos de capacitação e de qualificação, incluindo igualmente a participação em seminários, colóquios, simpósios e outras atividades desenvolvidas no âmbito da faculdade, além da graduação e pós-graduação.

Ao tecermos os fios dessa rede, composta pelas confessionais campo de investigação (FAFIRE, FAFICA e FACHO), percebemos que essas instituições, cada uma ao seu tempo, e a partir das suas peculiaridades, despertaram para a necessidade da formação de professores, inicial e continuada, desde o seu nascedouro até os nossos dias, em ‘fidelidade criativa’. Revelando assim a sua identidade institucional, a sua razão de ser e de estar no contexto educacional brasileiro.

Depreendemos dos dados obtidos na caracterização dessas IES a existência do que denominamos, aqui, “pegadas” que foram sendo deixadas em razão do seu compromisso social com a formação docente. As marcas desse processo se apresentam na formação dos professores a partir da oferta de cursos de licenciatura em Pedagogia, Filosofia, Física, Matemática, Química, História e Geografia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, Ciências Sociais e Psicologia, representando a qualificação profissional dos formadores de professores para atuar na educação básica.

Levando em consideração que nosso objeto de estudo versa sobre a formação continuada dos professores da educação superior, identificamos as marcas que foram sendo deixadas ao longo da trajetória das IES investigadas e que estão presentes até os nossos dias nas ações e atividades que foram e são desenvolvidas visando a formação de seus professores.

5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos que contribuíram para construção desta pesquisa, tendo presente a delimitação do objeto de estudo, os objetivos e demais marcos orientadores de pesquisa. Partimos do princípio de que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2000, p. 22). Destacamos as escolhas feitas com relação ao tipo de pesquisa, delimitamos o campo de investigação e sujeitos que contribuíram para o nosso trabalho, assim como, apresentamos os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta das informações e de tratamento dos dados obtidos, revelando, assim, idas e vindas que nos ajudaram a realizar esse estudo.

5.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Para atender aos objetivos propostos, realizamos, inicialmente, um estudo exploratório conduzido para fins de aproximação com o campo, visando a sua delimitação do objeto de estudo, definição dos sujeitos e os procedimentos de pesquisa. O nosso percurso investigativo foi “guiado pelo desejo de encontrar o novo, o inusitado, o sequer por nós suspeitado, o original porque descoberta nossa” (MARQUES, 2001, p. 92), na busca por compreender como é concebida, promovida e vivenciada a formação continuada dos professores da educação superior em instituições de ensino superior confessionais (IES), no estado de Pernambuco. Ou seja, a que veio a formação continuada de professores da educação superior nas IES confessionais, a que projeto institucional se vincula, quais são os resultados esperados, quais as práticas empregadas, com qual frequência se realiza e quais os temas abordados nas sessões de formação.

Para tanto, consoante o nosso objeto, optamos por uma pesquisa ancorada na abordagem de natureza qualitativa, uma vez que reconhecemos a sua relevância e referência em compreender “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p. 22) que expressam os professores participantes das práticas formativas, no contexto das instituições de ensino superior confessionais, sem perder de vista o cotidiano da formação de professores.

Nessa perspectiva, a escolha pela abordagem qualitativa implica uma “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221), uma vez que **buscamos o entendimento, a descrição e a descoberta dos significados** (grifo

nosso). Para Gatti (2007, p. 12), “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo aos seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”.

Ressaltamos que, na medida em que trabalhamos com um nível de realidade que não pode ser quantificado, respondendo a questões particulares, justifica-se a perspectiva qualitativa adotada neste estudo (MINAYO, 2004). E por configurar-se como de cunho qualitativo, a pesquisa assume também um caráter exploratório e descritivo. Mas, isso não implica abordar o objeto de estudo formação continuada apenas em função das questões pessoais e profissionais.

Como se sabe, a preocupação da pesquisa qualitativa consiste no aprofundamento e abrangência da compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição (MINAYO, 2004), pressupondo o contexto das relações humanas, permitindo assim, a utilização de diferentes instrumentos para a coleta de dados, tais como: análise documental, entrevistas, questionários, entre outros, uma vez que, “o objeto não é um dado inerte e neutro, mas está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Nesse sentido, corroboramos Minayo (2000, p. 134) ao afirmar que:

A pesquisa qualitativa torna-se importante para: (a) compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos; (b) para compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como dos movimentos sociais; (c) para avaliação das políticas públicas e sociais tanto do ponto de vista de uma formação técnica, como dos usuários a quem se destina.

Partindo do princípio que na pesquisa social existe uma forte relação entre o sujeito e o objeto seja “por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, tem um substrato comum com o investigador, tornando-os imbricados e comprometidos” (MINAYO, 1997, p. 14), tornou-se necessária a delimitação de um campo e, nesse contexto, a realização desta pesquisa nos permitiu analisar com maior profundidade o objeto de estudo através da “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2004, p. 41). A opção feita pela abordagem de natureza qualitativa consolidou-se com a escolha do *locus* de investigação – instituições de ensino superior, de âmbito confessional, situadas no estado de Pernambuco.

5.2 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CONFESSIONAIS: O CAMPO

Não obstante o Estado ter definido os marcos regulatórios, com critérios e exigências comuns aplicáveis ao conjunto das instituições de educação superior brasileiras, observamos que, em cada tempo histórico, essas instituições foram acompanhando as demandas postas pelos modos de produção social, cultural e econômica, assumindo modelos organizacionais e estruturas diversas. Para chegarmos à escolha do *locus* da pesquisa, realizamos inicialmente um levantamento sobre o cenário nacional e local das instituições de ensino superior, a partir dos dados do Censo da Educação Superior (2017), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2018).

Nesse sentido, as fontes consultadas mostraram que a rede de educação superior brasileira possui uma composição diversificada, de distribuição desigual. No ano de 2017, o Brasil tinha 296 instituições públicas – federais, estaduais e municipais – e 2.152 instituições privadas, com ou sem fins econômicos. Das 2.448 instituições brasileiras, 87,91 (oitenta e sete vírgula noventa e um por cento) são instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, havendo uma predominância do número de faculdades. Os dados do referido Censo da Educação Superior revelam ainda que no ano de 2017 havia 392.036 (trezentos e noventa e dois mil e trinta e seis) docentes em exercício na educação superior no Brasil. A maioria dos docentes, atuantes tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas, possui titulação em nível de mestrado ou de doutorado. Mas, nesse contexto, os professores com doutorado se encontram vinculados a instituições públicas, enquanto nas instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, o mestrado é a titulação mais frequente.

Outro aspecto que consideramos relevante em função da trajetória histórica do magistério é que tanto nas instituições públicas quanto privadas, a maioria dos docentes são do sexo masculino, com uma média de idade na casa dos 36 anos. No que se refere ao regime de trabalho, identificamos que nas instituições públicas predomina o regime de trabalho em tempo integral enquanto nas instituições privadas prevalece o regime de trabalho em tempo integral, seguido por um número ainda expressivo de professores que trabalham como professores horistas, ou seja, o exercício docente se dá, predominantemente, no ensino.

Segundo os microdados do Censo da Educação Superior, ano base 2017, a Região Nordeste tem um corpo docente formado por 86.557 (oitenta e seis mil, quinhentos e cinquenta e sete) professores, sendo 43,50% (quarenta e três vírgula cinquenta por cento) nas instituições privadas. No estado de Pernambuco, o corpo docente das instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, representa cerca de 14.756 (quatorze mil, setecentos e cinquenta e

seis) professores, por diferentes titulações e regime de trabalho. Deste número, 6.523 (seis mil, quinhentos e vinte e três) professores estão a serviço das instituições privadas. Observemos o quadro abaixo:

Quadro 9 - Número de docentes em exercício nas IES privadas

Titulação	Quantidade	%	Regime de Trabalho	Quantidade	%
Graduação	5	0,07	Tempo Integral	1.830	28,06
Especialização	1.369	20,99	Tempo Parcial	2.613	40,05
Mestrado	3.610	55,34	Horista	1.982	30,38
Doutorado	1.539	23,60	Afastados	98	1,51
Total	6.523	100	Total	6.523	100

Fonte: INEP/MEC (2018)

Identificamos, neste quadro, que o corpo docente das instituições privadas é composto por uma maioria de professores com ‘mestrado’ e com regime de trabalho parcial, seguido por um número representativo de professores horistas. Embora não seja objeto de nosso estudo, identificamos que, nos últimos anos, houve um crescimento do número de professores nas instituições privadas, tanto a titulação quanto o regime de trabalho.

Nesse contexto, inferimos que a expansão da educação superior no estado de Pernambuco não foi tão diferente do restante do país. A história começou a ser escrita com a criação do Curso de Direito, em Olinda, no ano de 1827, foi se expandindo para outros locais, mas um grande número se fixou na Região Metropolitana do Recife. Contamos, atualmente, com cerca de 98 (noventa e oito) instituições de ensino superior, somando-se as IES públicas federais, estaduais ou municipais e as privadas, com ou sem fins lucrativos, confessionais, comunitárias ou filantrópicas, presentes na capital e nas diferentes regiões do estado, organizadas e distribuídas da seguinte forma:

Quadro 10 - Quantitativo de IES por categoria, no estado de Pernambuco (2018)

PÚBLICAS	Número de IES	%	PRIVADAS	Número de IES	%
Federais	5	5%	Com fins lucrativos	30	31%
Estaduais	1	1%	Sem fins lucrativos	40	41%
Municipais	22	22%			
Total	28	28,6%	Total	70	71,4%

Fonte: MEC/INEP (2018)

Nesse levantamento, observamos que mais de 70% (setenta por cento) das instituições de ensino superior do estado de Pernambuco são instituições de direito privado. Dessas IES privadas, 41% (quarenta e um por cento) não possuem fins econômicos (realização de lucro). Percebemos ainda que, neste grupo das IES sem fins lucrativos do estado de Pernambuco, 9 (nove) instituições de educação superior são confessionais, ou seja, instituições que possuem uma identidade confessional, vinculada à Igreja Católica ou Protestante. Entre elas: a Universidade Católica de Pernambuco, a Faculdade Frassinetti do Recife, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru, a Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, a Faculdade Salesiana do Nordeste, o Instituto Salesiano de Filosofia⁵⁷, a Faculdade Marista⁵⁸, a Faculdade Damas da Instrução Cristã e a Faculdade do Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil⁵⁹. Observamos que, seguindo a tendência nacional, também neste grupo, há uma predominância de faculdades e, especificamente neste caso, vinculadas à Igreja Católica.

Para além da participação quantitativa na distribuição das IES por tutela administrativa, evidenciamos que as características das instituições de ensino superior confessionais se aproximam mais do modelo das instituições públicas do que das privadas – com ou sem fins lucrativos –, uma vez que priorizam em sua ação educativa os aspectos comunitário, social e participativo, bem como costumam estar atentas às demandas da história, da sociedade em que se insere, o que a leva, neste momento, a buscar efetivar a oferta de uma formação integral e de qualidade, socialmente referenciada.

Segundo Vannucchi (2011, p. 36-37), cada [instituição confessional] pertence a um grupo, sua missão se materializa na interação com a comunidade, é dirigida por interlocutores dessa comunidade e, por fim, é mantida por uma pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, prestando um serviço público não-estatal.

⁵⁷ Essa instituição encontra-se em processo de descredenciamento voluntário junto ao MEC, desde 2013.

⁵⁸ Em 2015, passou a se chamar Faculdade Imaculada Conceição do Recife.

⁵⁹ A Faculdade STBN, ligada à Convenção Batista Brasileira, foi credenciada pelo MEC, em maio de 2017.

Ressaltamos que, as instituições públicas e privadas, com ou sem fins econômicos, apresentam como principais características:

Quadro 11 - Características das Instituições Públicas e Privadas com o sem fim lucrativos

	PÚBLICA ESTATAL	PRIVADAS S/ FINS ECONÔMICOS	PRIVADAS C/ FINS ECONÔMICOS
Criação/Fundação	Governo Federal, Estadual ou Municipal	Pessoa jurídica ou lideranças da sociedade civil	Iniciativa privada de um grupo/investidor (empresarial ou familiar)
Manutenção	Poder público: federal, estadual ou municipal	Entidades da sociedade civil	Iniciativa privada de um grupo/investidor (empresarial ou familiar)
Finalidade	Pública	Pública não-estatal/comunidade	Lucratividade
Resultados econômicos	Reinvestidos na Instituição	Reinvestidos na Instituição	Apropriação dos resultados financeiros para fins pessoais.
Escolha dos Dirigentes	Eleição/nomeação pelo representando do poder público	Eleições (em algumas realidades) ou nomeação pela mantenedora (em outras)	Nomeação pelo grupo econômico majoritário
Personalidade Jurídica	Pessoa jurídica de direito público	Pessoa jurídica de direito privado	Pessoa jurídica de direito privado
Constituição	Autarquia ou fundação pública	Mantida por associação ou fundação	Mantida por sociedade empresária (anônima ou limitada)

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Salvaguardadas as particularidades das instituições confessionais, observa-se nessas instituições a construção e a prática do planejamento estratégico, a gestão democrática, a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, o projeto de sociedade defendido e assumido pela instituição, assim como, o compromisso na formação de muitos estudantes oriundos das camadas sociais menos favorecidas, a exemplo, criação de estruturas de apoio psicopedagógicas, da política de egressos, entre outros.

Com base nessas premissas, elegemos os seguintes critérios para a escolha do campo de pesquisa: a trajetória histórica das IES confessionais – o pioneirismo institucional nas diferentes realidades; a confessionalidade católica – materializada em projetos e ações, em princípios éticos e ideais de justiça, inclusão e cidadania; a resistência aos diferentes momentos econômicos, políticos e sociais – reinventando-se ora por iniciativa dos grupos mantenedores e das comunidades acadêmicas, ora devido a demandas políticas, culturais, econômicas e sociais; a relevante contribuição para formação de professores: inicial e

continuada; e por priorizarem em suas práticas formativas o cultivo das relações, o compromisso com a pessoa humana, o trabalho colegiado, além da relevante contribuição social.

Para este estudo, escolhemos como *locus* de nossa pesquisa as seguintes instituições confessionais: a Faculdade Frassinetti do Recife, pioneira na capital do estado e com quase seis décadas de participação no cenário da educação nacional; a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru, pioneira na interiorização da educação superior, de caráter confessional; e, por fim, a Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, em função do seu compromisso social e da continuidade na prestação de serviços diante das mudanças na própria localização.

Figura 1 - Mapa do estado de Pernambuco com a localização das Mesorregiões



Fonte: Google imagens (2020)

5.3 PRIMEIRA FASE: EXPLORATÓRIA

Uma vez feita a escolha do campo de pesquisa, realizamos um estudo exploratório, ou seja, o momento que “compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos da coleta de dados e da exploração do campo” (MINAYO, 1994, p. 89), pois corroboramos com a referida autora ao afirmar que, o campo social não é transparente e, neste caso, tanto o pesquisador quanto os sujeitos contribuem de forma significativa para o conhecimento da realidade que está sendo investigada.

Procedemos, inicialmente, com uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, buscando nos bancos de dissertações e teses de programas de pós-graduação em Educação as produções científicas produzidas no período de 2005-2015 e que tivessem relevância com o

nosso objeto de estudo. Paralelamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica, buscando os diferentes olhares e “contribuições dos diversos autores” (GIL, 2002, p. 45) para construção da nossa fundamentação teórica e definição dos nossos objetivos.

Neste levantamento buscamos identificar as diferentes perspectivas de formação continuada, presentes nas produções científicas para compreender quais os fundamentos que sustentam essas perspectivas, quais os princípios, as diretrizes, as finalidades, assim como que significados são atribuídos à formação continuada, quais os formatos explorados e os sujeitos implicados e que resultados são apontados.

Neste caso, a fase exploratória nos possibilitou uma maior aproximação com a própria história da formação dos professores, sobretudo no que se refere a formação continuada em instituições de educação superior, com o campo de investigação e com os sujeitos, visando uma escolha criteriosa e pertinente, assim como o aprofundamento do nosso objeto de estudo.

Nesta fase, elegemos como objetivos específicos: a) caracterizar o universo das instituições de ensino superior confessionais; e b) analisar as concepções de formação continuada presentes nos documentos institucionais. Considerando as relações sociais estabelecidas entre os professores e as instituições confessionais, bem como as relações entre os próprios professores, elegemos os seguintes procedimentos para a coleta de informações: levantamento de documentos e relatórios contendo informações sobre o universo das instituições de ensino superior e sobre as a formação de professores, ou seja, quando se passa a pensar em formação de professores nas instituições de educação superior e sobre que perspectivas.

O quadro abaixo demonstra o percurso metodológico adotado nesta fase exploratória:

Quadro 12 - Procedimentos metodológicos

OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMENTO/INSTRUMENTO DE COLETA
Caracterizar o universo das instituições de ensino superior confessionais	Levantamento da bibliografia Revisão bibliográfica Mapeamento das IES confessionais
Analisar as concepções de formação continuada presentes nos documentos institucionais	Levantamento de documentos Pesquisa Documental Nível da prescrição: o que dizem os documentos

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Realizamos, o mapeamento das instituições de ensino superior, através da análise dos microdados do Censo da Educação Superior, da consulta aos sites institucionais, da aplicação

de questionários e na relação dialógica com gestores acadêmicos, coordenações pedagógicas e professores participantes de momentos formativos nas instituições confessionais. Na caracterização do universo das instituições confessionais do estado de Pernambuco, consideramos a sua trajetória histórica, à estrutura de gestão administrativa – pública e privada e a organização acadêmica – universidade, centro universitário ou faculdade – à quantidade de programas e cursos oferecidos, às informações sobre o quadro docente, às ações de formação nos últimos anos – temas, modalidade, periodicidade e responsáveis pelas ações formativas.

Para Patton (1990, p. 244), “múltiplas fontes de informações são buscadas e utilizadas porque nenhuma fonte isolada de informação pode ser acreditada para proporcionar uma perspectiva compreensiva” e nesse processo de busca e negociação, a nossa rede de relacionamento profissional nos permitiu uma aproximação com o campo de pesquisa e o livre acesso aos sujeitos-chave, com os quais foi possível protocolar e apresentar o nosso projeto de pesquisa. À medida que foi estreitando o diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos, fomos avançando na coleta de dados e ampliando os instrumentos de pesquisa.

Nesse sentido, corroboramos com Ludke e André (1986), ao afirmar que a análise documental também é uma valiosa fonte de informação sobre o nosso objeto de estudo, uma vez que os documentos acessados podem ser revisitados várias vezes, possibilitam a identificação das evidências apontadas pelo pesquisador.

Na fase da exploração do material, realizamos “operações de codificação” e buscamos encontrar expressões, unidades de sentidos e enunciados, um conjunto de conceitos que, posteriormente, foram retomados no aprofundamento teórico, referentes às categorias centrais e analíticas da nossa pesquisa, entre elas: **a formação continuada, a educação superior e a confessionalidade.**

Para analisar as concepções de formação continuada presentes nos documentos institucionais, consultamos, então, documentos institucionais, entre eles: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Regimento Interno, os Relatórios de Autoavaliação Institucional e as publicações relativas às instituições confessionais. Assim como, dispositivos legais, marcos regulatórios, relatórios sobre a Educação Superior, sites e documentos oficiais do Ministério da Educação, especificamente do INEP e do e-MEC⁶⁰.

⁶⁰ Sistema eletrônico do Ministério da Educação para acesso às informações de instituições de ensino superior brasileiras credenciadas.

Ressaltamos que, a definição e a organização das fontes se deram a partir de leituras realizadas em torno da temática, assim como da nossa experiência profissional e do contato com pessoas e entidades representativas, a exemplo da Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC), Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), Associação Brasileira de Mantenedoras (ABMES), entre outros. Para Flick (2009, p. 205), “quanto maior a facilidade para se supervisionar um campo, maior será a dificuldade para se participar deste sem se tornar membro”.

Na fase inicial, estabelecemos contato com os documentos, tendo presente o conceito apresentado por Appolinário (2009, p. 67), ou seja, “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”. Nessa perspectiva, examinamos textos e contextos, organizamos e realizamos uma análise das leis e dos documentos institucionais que servem como referência para a formação continuada dos professores nas instituições confessionais.

No processo de tratamento e interpretação dos resultados, realizamos algumas inferências sobre os dados coletados.

Tomando como base o Plano de Desenvolvimento Institucional das IESC's pesquisadas, identificamos que a FACHO, FAFICA e FAFIRE são regidas pelas leis que regulamentam a oferta da educação superior no Brasil enquanto instituições de direito privado, com autonomia patrimonial, administrativa e acadêmica, pelo Estatuto de uma mantenedora de caráter confessional, comunitário e sem fins lucrativos. Nesse contexto, ressaltamos que a FACHO e a FAFIRE são pertencentes a Congregação Religiosa Feminina Beditina e Doroteias da Frassinetti, respectivamente, e a FAFICA é de propriedade de uma Diocese, ou seja, de uma região territorial da Igreja Católica entregue à administração eclesial de um Bispo.

As IESC's investigadas são pioneiras na educação superior confessional na capital do Estado, num município da Região Metropolitana do Recife e no Agreste pernambucano, e trazem como elemento comum o aspecto da fidelidade aos princípios fundacionais, à filosofia humanística, à atuação efetiva na formação de professores, assim como a atenção aos desafios históricos, éticos e políticos impostos pelas constantes mudanças na sociedade e no cenário educacional. Consequentemente, estas instituições são reconhecidas no contexto local e nacional, sobretudo, pela qualidade e seriedade nos serviços educacionais oferecidos desde a sua origem.

Destacamos entre as particularidades das instituições pesquisadas a contribuição da FAFIRE para a fundação da Universidade do Recife⁶¹, ou seja, a criação da primeira universidade pública federal em Pernambuco. A Universidade do Recife é a atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), situada na cidade do Recife, com Campus nas cidades de Vitória de Santo Antão, Caruaru e no Vale do São Francisco. Esta relação interinstitucional se dá através da formação de professores, num diálogo permanente e na construção de ações conjuntas, especialmente com o Centro de Educação, com o Programa de Pós-Graduação em Educação e com a Cátedra Paulo Freire, na cidade do Recife, assim como, com o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Campus Agreste, em Caruaru.

A FACHO, FAFICA e FAFIRE trazem como elemento comum o princípio da indissociabilidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Princípios orientadores da sua prática formativa, comprometidas com as demandas educacionais e sociais, assim como com a qualidade da educação e a prática da cidadania. Identificamos as marcas que foram sendo deixadas ao longo da trajetória das IES investigadas e que estão presentes até os nossos dias.

Em 2018, as IESC's do estado de Pernambuco congregavam por mais de 270 professores que, na maioria são do sexo feminino, possuem a titulação no mestrado e cumprem uma jornada de trabalho parcial, ou seja, para além das atividades de ensino, desempenham outras atividades, tais como: pesquisa, extensão e/ou gestão. No quadro abaixo, apresentamos informações sobre o quantitativo de professores titulação e regime de trabalho.

Quadro 13 - Número de docentes nas IESC's confessionais pesquisadas

IESC's	TOTAL	SEXO		TITULAÇÃO			REGIME DE TRABALHO		
		M	F	DOUT.	MES.	ESPEC.	HORISTA	PARCIAL	INTEG. S/DE
FACHO	101	24	77	18	56	27	12	84	5
FAFICA	60	36	24	5	40	15	30	21	9
FAFIRE	113	39	74	22	72	19	34	61	18
TOTAL DOCENTES	274	99	175	45	168	61	76	166	32

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

⁶¹ Ressaltamos que a Universidade do Recife, criada em 1946, resultou da reunião de faculdades e escolas de ensino superior, de diversos campos do conhecimento, já em funcionamento, a exemplo da Faculdade de Direito do Recife, da Escola de Engenharia de Pernambuco, da Escola de Farmácia, da Escola de Medicina e da Escola Belas Artes.

Percebemos através dos documentos acessados que, de ações pontuais e relativamente isoladas, as instituições pesquisadas avançaram gradativamente para a constituição de um projeto institucional de formação continuada, composto a partir de um programa de formação que se materializa a oferta regular de diferentes atividades de estudo e reflexão sobre a prática docente, entre elas, encontros de formação docente, palestras, seminários, semanas de estudos docentes. Estas ações formativas acontecem, na maioria das IES pesquisada ao início de cada semestre, mas no âmbito dos cursos ela se dá de acordo com as demandas que partem da realidade local e nacional, a exemplo das reformas curriculares.

Outro fato que destacamos é a transversalidade dos temas trabalhados nos momentos formativos que perpassam da formação humana, da valorização dos saberes experiências, na perspectiva da lógica crítica, aos temas relacionados ao processo de avaliação institucional, sobretudo em uma das IES pesquisadas, referenciada na materialização discurso legal, sob a reponsabilidade dos coordenadores pedagógicos. Na definição dessas temáticas merecem destaque as que pressupõem o reconhecimento da IES como lugar do seu fazer pedagógico.

Percebemos, ainda, nas entrelinhas dos documentos institucionais, um investimento na qualificação docente, tendo em vista a melhoria do seu quadro docente e o atendimento das exigências legais. Neste sentido, identificamos que no conjunto das instituições pesquisadas existe um número significativo de professores que não tem a titulação de mestre ou doutor, conforme aprofundaremos no capítulo das análises.

5.4 SEGUNDA FASE DA PESQUISA: SUJEITOS, PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Ressaltamos que o objetivo geral desse estudo consistiu em analisar como é concebida, promovida e vivenciada a formação continuada dos professores em instituições de ensino superior confessionais, no estado de Pernambuco e, tendo presente a escolha do campo empírico assumimos a perspectiva apresentada na figura a seguir:

Figura 2 - Fatores que contribuem para Política de Formação Continuada



Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Tomando como referência os aspectos evidenciados nesta imagem, passamos a apresentar nessa segunda fase fatores que contribuem para a elaboração de uma política de formação continuada nas instituições de ensino superior confessionais e as práticas de formação continuada dos professores em instituições de ensino superior confessionais, considerando os sujeitos, os procedimentos, as técnicas utilizadas para a coleta de informações e para o tratamento dos dados.

5.4.1 Participantes da pesquisa: os interlocutores

A construção desta pesquisa despertou em nós a necessidade de um contato com professores de diferentes áreas do conhecimento enquanto,

atores/autores sociais por entendermos que sua formação se desenvolve por esta amálgama entre os conhecimentos/saberes da profissão, que vão se constituindo na formação, ao longo da trajetória profissional (FRANCO, 2013, p. 189).

Buscamos, inicialmente, autorização institucional esclarecendo os objetivos da pesquisa e as etapas que sucederiam e com a colaboração dos gestores acadêmicos realizamos um contato inicial com os coordenadores de cursos que também atuavam como professores e, por intermédio desses coordenadores, identificamos os professores que estavam diretamente envolvidos com o objeto de pesquisa, ou seja, “[...] gente, em determinada condição social,

pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (MINAYO, 2000, p. 22), a partir dos seguintes critérios: ter vínculo de trabalho permanente com a instituição, ter participado das ações formativas de forma efetiva, conhecendo temas, modalidades, periodicidade e responsáveis pela ação formativa, no mínimo um semestre e, por fim, ter disponibilidade para contribuir com a pesquisa.

Ressaltamos que, a caracterização dos sujeitos foi realizada através da aplicação de um questionário que objetivou identificar aspectos relacionados a formação inicial, sexo, tempo de atuação na educação superior e tempo de atuação nas instituições de educação superior confessionais. Nesta categorização, trataremos os sujeitos participantes da pesquisa com um código de identificação que relaciona a função que desempenha e a instituição a qual está vinculado para preservá-los de quaisquer exposição. Desse modo, realizamos a caracterização dos sujeitos da nossa pesquisa, apresentada no quadro a seguir:

Quadro 14 - Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa – Professores

PROFESSORES				
SUJEITOS	FORMACÃO	TITULAÇÃO	TEMPO_ES	TEMPO_IESC
PA1	Administração	M	19	2
PA4	Letras	E	25	25
PA6	Psicologia	E	34	34
PA7	Psicologia	M	23	23
PA10	Filosofia	D	10	7
PB2	Pedagogia	M	16	13
PB5	Ciencias Biológicas	D	0,6	0,6
PB7	Psicologia	M	11	1
PB8	Psicologia	D	10	9
PC4	Ciencias Biológicas	D	16	10
PC11	Letras	D	30	30
PC2	Letras	E	5	5
PC6	Pedagogia	E	22	22
PC14	Ciências Sociais	M	24	21
PC13	Administração	M	28	18
PC5	Pedagogia	E	7	7
PC3	Economia	D	4	4
PC12	Filosofia	M	25	25
PC10	Ciência da Computação	E	6	6
PC7	Pedagogia	M	10	8
PC8	Contábeis	M	8	2

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Quadro 15 - Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa – Gestores Acadêmicos

GESTORES ACADÊMICOS				
SUJEITOS	FORMACÃO	TITULAÇÃO	TEMPO_ES	TEMPO_IESC
CC1	Psicologia	M	36	36
CC2	Pedagogia	M	8	8
CB1	Letras	M	8	8
CA1	Psicologia	M	6	5
GA1	Psicologia	M	12	12
GC1	Economia	M	22	15
GB1	Ciências Sociais	M	20	20

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

No que diz respeito aos sujeitos, reconhecemos a sua contribuição não só numa perspectiva profissional, mas também humana, carregado de saberes e experiências e em processo de formação contínua. E, nesse contexto, ampliamos e fortalecemos ainda mais as nossas relações interpessoais, possibilitando uma escuta ética e um comprometimento dos participantes da pesquisa com o objeto de estudo.

Nesse sentido, concordamos com Boff (1998, p. 126), ao afirmar que,

[...] o ser humano habita significações feitas a partir de sua interação e comunhão com o real circundante. Essa construção é constitutivamente social. O mundo é sempre constituído com os outros. Por isso surge de um ato coletivo de sinergia e de amor [...] os seres humanos estão sempre entrelaçados uns nos outros.

Nesse sentido, evidenciamos também a relevância da participação dos gestores acadêmicos porque para além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, são docentes que desempenham funções de gestão, e participam, de forma efetiva, na construção das políticas e práticas de formação continuada em instituições de educação superior confessionais, no estado de Pernambuco. Observando o tempo de experiência desses sujeitos, percebemos que estão contemplados professores em diferentes ciclos de vida profissional, desde professores iniciantes, com apenas um semestre na IESC até professores mais experientes, com mais de trinta e cinco anos de vínculo com a instituição e tempo vivenciado diferentes momentos sócio-políticos e culturais.

5.4.2 Procedimentos e instrumentos de coleta

No percurso metodológico de uma pesquisa científica podemos fazer uso de algumas técnicas que nos ajudam a coletar os dados necessários para responder a nossa pergunta problematizadora-objeto. Neste sentido, Gunther (2003, p. 1) afirma que,

[...] temos três caminhos para compreender o comportamento humano no contexto das ciências sociais empíricas: observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real, criar situações artificiais e observar o comportamento ante tarefa definidas para estas situações, ou ainda, perguntar às pessoas sobre o que fazem (fizeram) e pensam (pensaram).

Os caminhos a que se referem o autor podem ser compreendidos como o uso de diferentes técnicas, entre elas, a pesquisa documental, as técnicas observação, entrevistas e/ou a aplicação de questionário. Nesse contexto, o questionário é um conjunto de perguntas tendo como objetivo coletar dados sobre as “ideias, sentimentos, opinião, planos, crenças”, além dos aspectos relacionados a questões sociais, educacionais e financeiras, mas que também apresentam vantagens e desvantagens. Para o referido autor, na elaboração de um questionário é preciso perguntar sobre qual o objetivo da pesquisa em termos dos conceitos a serem pesquisados e da população-alvo. Esta questão possibilitará a definição dos tipos de amostra, dos recursos disponíveis, da estratégia para sua aplicação e do tratamento que será dado.

Nesse contexto, corroboramos com o autor ao afirmar que, é preciso ter presente neste movimento a relação pesquisador-respondente, quem deseja algo de quem.

Para além do levantamento feito na primeira fase da pesquisa, buscamos dar voz aos diferentes interlocutores, elaborando um roteiro de entrevistas semiestruturadas, num processo de influência mútua, através do discurso compartilhado entre pesquisador e sujeito participante (DANTAS; GONDIM, 2004), ora face a face, ora mediadas por questionários e telefonemas, salvo algumas exceções, tendo como objetivo identificar as práticas de formação continuada de professores em instituições de educação superior confessionais. Segundo Triviños (2008, p. 146), a entrevista semiestruturada “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]”, sendo possível, ao longo da coleta de dados, o acréscimo de outras questões, em razão de informações que se mostraram relevantes para a identificação das peculiaridades desse contexto educacional.

Nessa construção dialógica, procuramos compreender como se materializavam as ações formativas no espaço/tempo das instituições pesquisadas. Nesse sentido,

[...] a entrevista é [foi] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador [pesquisadora] desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. [...] Nas entrevistas semiestruturadas, fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 134-135).

As entrevistas semiestruturadas (ANEXO) foram realizadas com os professores e gestores acadêmicos, no período de janeiro e fevereiro e, ainda, julho e agosto de 2019, como prática privilegiada de conversas com o propósito específico, considerando o nosso objeto de estudo. Posteriormente, nos lançamos em “busca do significado de materiais textuais [...] das transcrições de entrevistas realizadas com os sujeitos” (APPOLINÁRIO, 2006, p. 160), dos significados que vão além das mensagens e organizamos as entrevistas a partir de dois grandes eixos: os pressupostos teóricos que orientaram as questões e o estudo das questões que foram emergindo a partir do nosso contato com os documentos acessados e com os participantes da pesquisa.

Para Gondim e Dantas (2004), a entrevista é uma modalidade de interação social entre duas ou mais pessoas, cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo, privilegiando a fala dos atores sociais. O registro das entrevistas foi feito através de gravações com a autorização prévia dos participantes, essa construção dialógica e participativa, orientada por perguntas fechadas e abertas, nos deu “flexibilidade nas conversas e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor” (MINAYO, 2010, p. 191).

Além das entrevistas procuramos aproveitar os momentos de conversas informais, sobretudo pela proximidade com o campo empírico e a familiaridade com os nossos pares. No entanto, procuramos compreender o que pensam e dizem esses sujeitos implicados: professores e gestores acadêmicos sobre a formação continuada, e que ações as instituições confessionais têm desenvolvido. Para Triviños (2006), as descrições dos fenômenos estão imbuídas de significados que o próprio ambiente em que estão inseridos lhes impregna e, como aquelas, são produtos de uma visão subjetiva, rejeitando, portanto, a expressão quantitativa, numérica, medida.

Para analisar as práticas de formação continuada materializadas no contexto das instituições de ensino superior confessionais, ou seja, quais os lugares da formação continuada em relação ao calendário acadêmico, duração e ritmo das atividades; as temáticas trabalhadas e o que indicam sobre o debate da formação dos professores na educação superior, realizamos a observação participante. Para Flick (2009, p. 153-155), “a observação

permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre”, ou ainda “a observação é uma habilidade cotidiana metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa” e “envolve todos os sentidos” do pesquisador. Ademais, a observação “é um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade” (MINAYO, 2013, p. 70), uma habilidade cotidiana metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa, revelando aspectos que estão relacionados não só ao comportamento, mas as atitudes, opiniões, sentimentos e reações do grupo/sujeitos envolvidos no contexto.

Nesse sentido, Jorgensen (2000 *apud* FLICK, 2009) afirmam ainda que, a observação participante possibilita ao pesquisador o envolvimento, presença, leitura de contexto, persistência, roteiro, participação e, em nosso caso, a triangulação favorecendo a análise de documentos, entrevistas, participação e observação.

5.4.3 Organização e tratamento das informações

Para sistematização e análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004, p. 44), por meio da análise temática, compreendendo-a como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens que permitam a inferência de conhecimentos”.

Concretamente, essa técnica contemplou a pré-análise (leitura flutuante do material, constituição do *corpus*, formulação e reformulação de pressupostos e objetivos); a exploração do material (operação classificatória visando alcançar o núcleo de compreensão do texto, mediante categorização); tratamento dos resultados obtidos para a interpretação (quando realizamos nossas inferências). Ressaltamos que, esta técnica foi utilizada na análise documental, do questionário e da entrevista semiestruturada.

Para Franco (2012), a análise de conteúdo tem seu ponto de partida na “mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, expressando assim um conjunto de sentidos que precisam ser considerados em relação ao contexto institucional. Nesse sentido, o conjunto desses documentos foi submetido aos procedimentos analíticos através das regras da representatividade e da pertinência (BARDIN, 2016).

A regra da representatividade, que consiste em separar uma amostra do universo inicial, foi atendida quando mapeamos as denominações das instituições, a legislação vigente, identificamos as diferentes categorias administrativas e organização acadêmica para nos situar

em relação ao lugar das instituições confessionais no estado de Pernambuco, tendo presente a sua identidade institucional e um lugar privilegiado de formação continuada. Para atender à regra da pertinência, que consiste na escolha de documentos adequados, “enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2016, p. 128), escolhemos a legislação vigente e os documentos institucionais que estivessem relacionados com o contexto da educação superior e da formação de professores.

Nesse contexto, elencamos como eixos: a formação continuada como possibilidade de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional; as demandas e expectativas dos professores, as práticas de formação continuada e a formação continuada numa perspectiva de inovação pedagógica que serão apresentados nos capítulos seguintes.

Num primeiro bloco, apresentamos as instituições de ensino superior confessionais como espaços de valorização docente.

6 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM IESC'S DE PERNAMBUCO: ESPAÇOS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

A formação continuada nas IES assume espaços e formas diferentes e não se limita aos dispositivos estatutários e regimentais, mas, se realiza a partir de um processo de discussão e embates em torno das políticas educacionais no âmbito global e local. Analisaremos, neste capítulo, os pressupostos que embasam a política de formação continuada de professores, corporificados nos documentos institucionais das IESC's de Pernambuco participantes da pesquisa as quais, historicamente, têm contribuído para a formação de professores.

Tomamos como referência os pressupostos que embasam dispositivos legais editados pelo MEC/INEP, a exemplo do SINAES e das DCN's-, os quais, em última instância, regulam as Instituições de Ensino Superior uma vez que são documentos orientadores e disciplinadores no que dizem respeito aos objetivos e intencionalidades de cada IES. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) norteia as ações de gestão da IESC e explicita a filosofia de trabalho, a missão a que ela se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações acadêmicas e científicas, assim como a estrutura organizacional das IESC pesquisadas. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), por sua parte, expressa a concepção de ser humano, de mundo e a contribuição social do papel da IEC's no contexto local, regional e nacional, através do ensino, da pesquisa e da extensão; e o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) é utilizado como instrumento que revela a concepção de formação profissional materializada nos cursos, os fundamentos e os princípios adotados no processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos que estes documentos, estejam eles articulados ou não, expressam valores, projetos e intenções, parâmetros estes que balizam a vida acadêmico-administrativa, os processos políticos e pedagógicos no contexto das IESC's campos de pesquisa. A análise documental, as observações e as entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos com a formação continuada e a gestão acadêmica das IESC's campo de investigação nos possibilitaram restituir a tecitura da formação continuada nos contextos institucionais examinados.

Num primeiro momento, apresentaremos a formação continuada enquanto **possibilidades de desenvolvimento docente** nas IESC pesquisadas, destacando os princípios, lócus e quais são as condições institucionais oferecidas para que ela se efetive. As análises

produzidas a partir dos documentos institucionais serão apresentadas por IESC's e compõem o texto deste capítulo.

Num segundo momento, traremos à luz aspectos que envolvem as práticas formativas em desenvolvimento nas instituições, práticas que materializam nestes espaços de valorização profissional, levando em consideração as temáticas e as modalidades de formação. Desta feita, nos servimos de informações coletadas por meio da observação *in loco* e de entrevistas, cujas análises construídas comporão um outro capítulo.

6.1 FACHO: NO CORAÇÃO DE OLINDA

A FACHO, como dito antes, nasceu da iniciativa das religiosas da Associação Instrutora Missionária⁶², no ano de 1973⁶³, conhecidas como Irmãs Beneditinas, pioneiras na educação superior confessional em Olinda, estado de Pernambuco. “Radicadas no Evangelho que evidencia o valor da pessoa e sua capacidade de crescer, de se renovar, de se transformar, e, por conseguinte, de renovar e transformar uma sociedade” (PDI 2017-2021, p.10), a IESC assume como compromisso fundacional a formação de professores para a educação básica por meio de cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia, seguidos do curso de Psicologia⁶⁴.

À luz do carisma⁶⁵ de São Bento de Núrcia, fundador da Ordem Beneditina, a IESC opta “por uma educação libertadora que busca **o desenvolvimento do ser humano em sua plenitude**”, desenvolvimento este que implica o sujeito como um todo nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, “um processo educacional que possa **assegurar o ensino-aprendizado** como processo de descobertas e de uma (re)construção constante do conhecimento.” (PDI 2017-2021, p. 11, grifos nosso).

Atualmente, situada num bairro popular de Olinda e atenta aos desafios educacionais constantemente renovados pela evolução tecnológica e pelas mudanças sociais, a IESC vem ampliando a sua área de atuação visando formar “profissionais capacitados, éticos, socialmente responsáveis e aptos a se inserirem com sucesso no mercado de trabalho, como agentes de mudança, transformação e de melhoria da sociedade” (PDI 2017-2021, p. 24),

⁶² Pertencente à Congregação das Religiosas Beneditinas Missionárias de Tutzing, Alemanha.

⁶³ Decreto nº 71.699 de 13 de janeiro de 1973.

⁶⁴ Reconhecidos por meio do Decreto Presidencial nº 78.669 de 04 de novembro de 1976.

⁶⁵ Na perspectiva teológica, o carisma é um dom extraordinário concedido a um crente ou grupo de crentes, para o bem da comunidade; enquanto a sociologia o define como autoridade ou fascinação irresistível exercida sobre um grupo de pessoas, supostamente provenientes de poderes sobrenaturais.

através dos cursos de graduação: licenciaturas e bacharelados; de pós-graduação *lato sensu* e dos cursos livres de extensão.

Para construirmos as análises relativas a esta IESC, tomamos os seguintes documentos institucionais com vistas a mapear em suas matrizes e raízes os princípios que orientam a política institucional de formação continuada dos professores: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), referentes ao período de 2017-2021, o Plano Anual de Capacitação Técnico-Administrativo e Docente de 2017, o Relatório Integral de Auto-Avaliação Institucional (2018) que apresenta uma síntese do processo avaliativo dos últimos anos.

O PDI é documento no qual a IES apresenta sua missão e visão, os princípios em que assenta suas práticas formativas e as perspectivas de desenvolvimento de futuro. Constitui, por assim dizer, sua “carteira de identidade”. O PDI – 2017-2021 da FACHO traz uma síntese da trajetória institucional como consequência de movimentos já realizados e os que deseja realizar. Alicerçada numa concepção político-pedagógica-institucional que orienta o desempenho de suas funções, a IESC se propõe a,

[...] colaborar na construção de uma sociedade em que os **valores humanos e evangélicos se integrem à formação técnica e científica**; uma sociedade que valorize o homem como pessoa, consciente de seus valores éticos, dotado de potencialidades, mas que necessita de oportunidades e estímulos para desenvolvê-las (PDI, 2017-2022, p. 10-11, grifo nosso).

Nesse extrato do documento institucional os princípios orientadores da IESC apontam para a educação e a pessoa humana, ou seja, uma concepção de educação e de relação com a sociedade, evidenciando o lugar da pessoa humana enquanto sujeitos inconclusos, em constante mudança, mas que necessita de incentivos, assim como a criação de um universo comum de conhecimentos entre os pares. Percebemos ainda que os valores evangélicos, atributos da confessionalidade nesta IESC, nascem das crenças, da filosofia de vida desta congregação alemã.

Coerente com seus princípios, valores e diretrizes, a IESC desenvolve a educação superior a partir do ensino, da pesquisa e da extensão e de acordo com as seguintes finalidades:

estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; Formar profissionais em Ciências Humanas, Educação, Saúde e Ciências Sociais Aplicadas aptos à inserção qualificada no mercado de trabalho; Incentivar o trabalho de construção e difusão do conhecimento; Desenvolver um ensino teórico e prático, gerando conhecimento e vivência da realidade; Assegurar um ambiente propício ao diálogo entre a ciência, a fé e a vida (PDI 2017-2021, p. 11).

Nesse contexto, a atuação docente “transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]” (IMBÉRNON, 2010, p. 17). Realizando a mediação do conhecimento crítico-reflexivo nos diferentes espaços de aprendizagens, contribui para o processo do aprender e ensinar e o crescimento intelectual dos professores.

Para Dias (2010), a formação continuada,

[...] implica a possibilidade de articulação da teoria com a prática profissional (formação), a reflexão sobre objetivos educacionais e suas finalidades, a democratização do ensino e da educação (o que inclui valores e atitudes), a melhoria das condições de trabalho e de salário, a valorização da ética profissional (profissão, profissionalidade, profissionalismo) etc. Esse desenvolvimento profissional docente tem como referência a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional docente, mediados por teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes e competências, privilegiando, sobretudo, a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico (DIAS, 2010, p. 94-95).

A partir da contribuição do autor, podemos observar que se trata de um percurso formativo potencializador de um processo de desenvolvimento profissional e pessoal. A formação continuada ou a busca e o desejo de crescer, de conhecer e de compartilhar experiências apontam na direção da profissionalização docente como um processo interno que se dá a partir das vivências do próprio cotidiano educacional, enfatizando a relevância da interação profissional e da apropriação de novos conhecimentos.

A IESC passa a ser compreendida como espaço privilegiado de formação e, nesse movimento, o docente compromete-se com a proposta pedagógica e com os princípios institucionais. A profissionalização docente está vinculada ao reconhecimento social e ao próprio local de trabalho. Segundo Nóvoa (1992), a profissionalização docente é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia.

A faculdade desenvolve uma política de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho de seu pessoal docente, que busca adequar-se ao desenvolvimento intelectual e científico em seu ambiente acadêmico, fundamentando-se nos princípios de humanização, evangelização, apoio financeiro ao docente, com vistas à sua formação continuada, progressão funcional e de remuneração (RELATÓRIO INTEGRAL DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2018, p. 26).

Por meio do Projeto Pedagógico, a IESC torna público o seu compromisso institucional de, como dito, “formar profissionais capacitados, éticos, socialmente responsáveis e aptos a se inserirem com sucesso no mercado de trabalho, como agentes de

mudança, transformação e de melhoria da sociedade” (PPI 2017-202, p. 24). Ao longo de outros documentos institucionais acessados, percebemos que a IESC protagonizou um conjunto de oportunidades diversas de formação, de ações formativas sistemáticas, instituindo a oferta de cursos de qualificação docente, participação em seminários, colóquios, simpósios e outras atividades desenvolvidas, dando centralidade à política de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional, institucional e pessoal. Como exemplo, identificamos no Relatório Integral de Auto-Avaliação Institucional (2018), a realização de um evento institucional que já faz parte do calendário institucional, na sua quinta edição:

Painel de Avaliação Institucional - espaço avaliativo, para mobilização do coletivo da IES, para aprofundamento do conhecimento dos resultados da avaliação de 2016, concretizado em cada sala de aula sob a coordenação dos professores e em colaboração com os representantes de turma (RELATÓRIO INTEGRAL DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2018, p.10).

É por meio do Relatório Integral de Auto-Avaliação Institucional (2018) que tivemos acesso a informações de que a referida IESC investe de forma contínua na ambiência formativa,

na melhoria e qualificação das propostas de projetos pedagógicos de ensino, pesquisa e extensão, com eventos propiciadores de troca de experiências e ações integrativas entre os cursos de graduação e pós-graduação, através de palestras, conferências, oficinas temáticas a exemplo do Dia da Poesia e do Ciclo de Estudos Linguísticos; Fórum Acadêmico Discente; Encontro de Arte e Educação; Quarta CLIPSI; Seminário Temático promovido pelo Instituto Superior de Educação (ISE); Ciclo de Palestras; Encontros Anuais de Cultura Religiosa e Formação Humana (Pastoral Universitária, 2014-17) e iniciativas dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos diversos cursos e suas diversas disciplinas; Núcleo de Estudos e Pesquisa Paulo Rosas⁶⁶ e Cursos de Extensão (RELATÓRIO INTEGRAL DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2018, p. 16-17).

No que diz respeito ao compromisso institucional da FACHO, observamos uma ênfase na melhoria da qualidade da formação dos professores. O incentivo e o apoio institucional expressos na política de formação continuada dos professores estão voltados para o desenvolvimento profissional e oportunizam a participação em diferentes espaços formativos. Como parte desse esforço formativo, identificamos a existência de um “Programa de

⁶⁶ Ressaltamos que a pesquisa também é apontada nos documentos compulsados como uma dimensão que vem sendo reconfigurada, na atual gestão da faculdade, com aumento de projetos de pesquisa em elaboração e desenvolvimento por parte de professores e estudantes, assim como, com a edição dos periódicos institucionais, tais como: a Revista Travessia e a Revista Com Texto.

Qualificação Docente” na referida IESC, onde estão materializadas ações institucionais, tais como:

Fornecimento de apoio financeiro ao docente que participar em congressos, simpósios, cursos de pós-graduação *lato sensu* e similares, ligados à sua área de atuação na instituição, mediante comprovação, no início de cada período letivo, da sua condição de aluno efetivamente matriculado no respectivo curso; **Dispensa de ministrar, no mínimo, uma disciplina correspondente a quatro créditos ou vinte e uma horas/aulas/mês, aos professores em efetivo exercício**, que vierem a participar, mediante aprovação prévia da Direção, de cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado ou doutorado – credenciados pelo Conselho Nacional de Educação, em áreas ligadas ao seu campo de formação; **Acordo de permanência: é proposto ao docente um Termo, através do qual se compromete a permanecer na instituição, após a conclusão do curso**, durante tanto tempo quanto durar o período de apoio financeiro fornecido (PDI, 2017-2022, p. 46, grifo nosso).

A análise da natureza, das condições e do contexto de produção do extrato acima explicita uma política institucional de formação docente que ganha materialidade na concessão de apoio financeiro aos professores para participação em eventos de natureza científica e cultural, expressando um investimento na qualificação docente, direcionada à ampliação do universo acadêmico, tendo presente a atuação profissional nos diferentes contextos uma vez que,

é oferecido ao corpo de professores da Faculdade a oportunidade de desenvolver atividades de pesquisa, extensão e também de gestão, preferencialmente articuladas com as atividades de ensino, e em conformidade com a formação e disponibilidade do profissional (PDI 2017-2021, p. 41).

O programa de formação continuada para o desenvolvimento docente da FACHO contempla ainda, condições institucionais em relação à titulação docente e ao regime de trabalho. A dispensa de horas/aulas, com destinação de carga horária remunerada para a obtenção de titulação docente, em nível de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado - , assim como a política de incentivo a uma maior dedicação de tempo dos professores, a promoção de ações de intercâmbios de docentes entre os diferentes cursos e áreas de atuação, o estímulo à produção acadêmica através da escuta das demandas do corpo docente.

Segundo o texto do PDI – 2017-2021, a IESC realiza semestralmente a avaliação do desempenho docente e os resultados destas avaliações visam possibilitar um percurso formativo contínuo. Nesse sentido, visam constituir um “processo de reflexão que implica numa prática docente crítica e reflexiva, tornando-se, por sua vez, um suporte para o

aprimoramento da ação pedagógica e da relação docente/discente” (PDI 2017-2021, p. 50). Este aspecto é revelador de uma concepção de valorização do professor que se corporifica na implantação e operacionalização de um Plano de Carreiras tanto para docentes quanto para funcionários, incluindo a política de remuneração e benefícios, coerente com a própria missão da instituição, onde a pessoa humana é colocada no centro do processo.

No texto do PDI 2017-2021, percebemos que a política de pesquisa dessa IESC se realiza através de um Núcleo de Estudos e Pesquisas onde os professores apresentam projetos de pesquisa e são submetidos a um processo de seleção que podem ou não serem financiados pela própria FACHO. O resultado desses projetos é socializado internamente, na comunidade acadêmica, e/ou externamente, noutras IESC, assim como na editoração e publicização de periódicos institucionais, a exemplo da revista acadêmica mantida pela IESC.

Outro aspecto que destacamos é a integração dos professores ao Núcleo Docente Estruturante, a qual possibilita a participação de docentes na concepção e gestão dos cursos, na escolha dos “conteúdos que compõem as disciplinas e as atividades que fazem parte das matrizes curriculares dos cursos oferecidos”, levando em consideração o perfil do egresso que desejam formar, assim como as “Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, ou documento equivalente e as condições regionais para a formação do profissional de cada área”. Essa participação docente “é pautada por uma seleção que leva em consideração os contextos do conhecimento científico, realidade cultural, aliados aos princípios norteadores da IESC” (PDI 2017-2021, p. 35).

As diferentes ações e/ou iniciativas formativas constantes dos documentos institucionais acessados possuem uma diversidade de características cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, apoiamos-nos em Imbernón (2010, p. 47), para quem o desenvolvimento profissional “pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, como o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”.

No referido Programa de Qualificação, a FACHO “considera a titulação, produção e experiência profissional como elementos de muita significância na trajetória docente” (PDI 2017-2021, p. 41), caracterizando-se como um processo que vincula a formação inicial e continuada que requer engajamento. A permanência dos professores após a conclusão do curso por igual período do investimento feito, pressupõe a ideia de continuidade e de permanência desse processo, tendo em vista as exigências legais para que a IESC, que mesmo na condição de faculdade, precisa atender aos requisitos mínimos quanto ao número de professores com titulação, ou seja, mestres e doutores acima do percentual fixado pela Lei

9.394/96 e Decreto no 5.786/2006, e do que é exigido para centros universitários e universidades.

A implantação da política de formação continuada da IESC parte do princípio de que o investimento em formação docente resulta na elevação da qualificação do professor e, por via de consequência, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

A política de incentivos à capacitação de docentes vem sendo, nos últimos anos, relativamente bem sucedida, uma vez que, atualmente, a Faculdade conta com sete docentes com titulação de mestrado cursando o doutoramento, e quatro docentes com especialização frequentando cursos de mestrado, fazendo com que a IES possa duplicar o atual número de doutores e incrementar em quase 8% o atual quantitativo de docentes com titulação de mestrado (PDI 2017-2020, p. 42).

Portanto, a formação continuada dos professores nesta IESC compreende um processo dinâmico e intrincado, por comportar múltiplas dimensões, que incide sobre aspectos formais relacionados à carreira docente, às condições de trabalho e às questões vinculadas à avaliação da qualidade de educação superior, mas também a outras questões, incertezas e instabilidades que envolvem o trabalho docente, a exemplo das profundas e rápidas transformações sociais, políticas e econômicas. Em resumo, a política de formação docentes da FACHO evidencia uma preocupação com o percurso formativo do professor e com as políticas públicas vigentes.

A política de qualificação dos professores da IESC conta, atualmente, com sete docentes em formação doutoral e quatro docentes cursando mestrado, ou seja, docentes que estão vinculados a Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, com apoio financeiro⁶⁷ da IESC.

Com a implementação dessa política, a IESC duplicará, em poucos anos, o atual número de doutores e ampliará em quase 8% o atual quantitativo de docentes com titulação de mestre (PDI, 2017-2022). Nesse sentido, a política de formação docente expressa neste programa contempla a dimensão do cumprimento dos parâmetros nacionais de regulação da educação superior, mas também diz de como a IESC compreende como qualidade do ensino e sua relação com a titulação e qualificação docente, que é, de resto, elemento do debate teórico sobre a formação de professores, na atualidade.

Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2008) apontam que o desenvolvimento profissional não acontece de forma separada do desenvolvimento pessoal e institucional. As

⁶⁷ Dispensa de ministrar, no mínimo, uma disciplina correspondente a quatro créditos ou vinte e uma horas/aulas/mês, aos professores em efetivo exercício, que vierem a participar, mediante aprovação prévia da Direção, de cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado ou doutorado – credenciados pelo Conselho Nacional de Educação, em áreas ligadas ao seu campo de formação (PDI 2017-2020, p. 46).

ações e políticas de formação continuada empreendidas nessa IESC através de programas e políticas também apontam na direção do desenvolvimento pessoal e institucional dos professores buscam se inserir em um contexto de saberes, com o objetivo de promover “a geração de conhecimento, interpretação, entendimento e completa percepção da realidade, incentivando o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo e da inovação das formas, métodos e processos organizacionais da sociedade” (PDI, 2017-2022, p. 25).

Para Nóvoa (1995, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também identidade profissional”, ou seja, a formação continuada dos professores é constituída por elementos relacionados à aprendizagem de novos saberes e fazeres.

Caracterizada como um espaço/contexto/lugar de experiências de formação, a IESC possibilita ao docente desenvolvimento de atividades de pesquisa, extensão e gestão, articuladas com atividades de ensino. Identificamos que a FACHO “compreende que o local de trabalho deve também consistir num processo de aprendizagens, com trocas de experiências”, de desenvolvimento dos recursos pessoais e da interação que vem se consolidando através do diálogo entre os professores, nos momentos de socialização, em suas diferentes estratégias formativas (PLANO ANUAL DE CAPACITAÇÃO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO E DOCENTE, 2017).

Ao compreender o local de trabalho como espaço de aprendizagens que ocorrem por meio da troca de experiências, a instituição dá sinais de que, de um lado, tomaria “como referência as dimensões coletivas, que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p. 27). Por outro lado, estaria atribuindo relevância à relação teoria e prática na formação docente, no que se aproxima do que afirma Zabalza (2006, p. 64), para quem “[...] a conexão entre a teoria e a prática é fundamental para o progresso em uma aprendizagem completa, que consolida as bases das aprendizagens que os sujeitos continuarão desenvolvendo ao longo da vida”.

A compreensão que exprime essa IESC sobre formação docente vai ao encontro ainda do que pensa Charlot (2000, p. 72) para quem “aprender faz sentido por referência a história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com outros, à imagem que tem de si mesmo e à que quer dar aos outros”. A valorização do cotidiano, a mobilização de saberes aprendidos na formação desenvolve o sujeito, em meio a

discussões sobre as práticas de ensino, que pode possibilitar uma reflexão docente sobre os seus percursos profissionais, pessoais e institucionais.

Por outro lado, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, historicamente um princípio estruturador de instituições universitárias, parece integrar a própria dinâmica institucional a qual, por definição, inscreve-se em uma lógica de faculdade integrada. Nessa perspectiva, a referida IESC têm a pesquisa institucionalizada através de núcleos ou programas de pesquisa, o que possibilita a participação de seus docentes em diferentes contextos de formação de professores.

Identificamos na IESC estruturas de apoio institucional em que são desenvolvidas pesquisas constituídas por grupos de professores, cujos projetos são elaborados por cursos ou de forma integrada, como prática e exercício da formação de professores. Nesse contexto, identificamos a existência do Núcleo de Estudos e Pesquisas (NEP), unidade acadêmica que possibilita as condições ao professor de “realizar trabalhos de pesquisa” que podem ser socializados junto à comunidade acadêmica em “eventos internos de natureza técnico-científico” (PDI 2017-2021, p. 34-35) ou nos próprios periódicos institucionais. Nessa mesma linha, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da IESC que é responsável pela formação continuada na perspectiva da inclusão.

A participação docente em instâncias de tomada de decisão e nos diferentes colegiados faz com que o professor se faça presente, de forma efetiva, na construção e implantação da política de formação continuada. A implementação do Programa de Monitoria para as disciplinas teórico-práticas, no ano de 1992, a oferta do primeiro curso de pós-graduação na modalidade *lato sensu*, em 1994; a publicação acadêmica através das Revistas *Travessia*, no ano de 1999, destinada à difusão da produção intelectual dos docentes, a criação de um Programa de Incentivo Programa à Produção Científica, ou seja, um conjunto de atividades planejadas estrategicamente, com oferta de cursos de capacitação e de qualificação, participação em seminários, colóquios, simpósios, entre outros, revela que a formação continuada dos professores, nessa instituição confessional, não consiste em treinamento de competências e/ou habilidades, mas possibilita ao professor um processo de mudanças constantes, uma participação efetiva, uma cultura profissional no contexto da IESC, como lugar privilegiado de formação.

Percebe-se na FACHO, um esforço epistemológico no processo de construção de diferentes iniciativas de formação, relativos ao próprio local como espaço formativo. As ações de formação continuada se configuram, com maior ou menor intensidade, em programas e política de formação dos professores. Os movimentos institucionais empreendidos como

compromissos político-pedagógicos, ético-epistemológicos relativos à docência e ao contexto da IESC configuram-se como espaço participativo, de reflexão sobre a prática. As ações formativas são parte integrante da dinâmica institucional, no cumprimento de seus objetivos.

6.2 FAFICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INTERIOR DE PERNAMBUCO

Em razão da atual política institucional, a FAFICA vem passando por uma série de mudanças. A primeira dessas mudanças pode ser debitada a uma dinâmica organizacional instável, que resulta em constantes alterações no perfil da gestão institucional, e à assinatura de um protocolo de intenções para a criação de um Polo Universitário Comunitário do Agreste, com base na ideia de identidade comum que se reconheceria haver entre uma universidade e um centro universitário. A segunda mudança deu lugar à possibilidade de criação de um portfólio de novos cursos, considerando a natureza, os objetivos, a missão e o compromisso com a Educação Superior, assim como a possibilidade de expansão da oferta de cursos nas modalidades presencial e a distância, tanto na graduação quanto na pós-graduação. A terceira mudança diz respeito as escolhas estratégicas que passaram a nortear os processos, os serviços e a sustentabilidade institucional da FAFICA.

Diante das contingências geradas pelo projeto em andamento, pelas demandas do mercado local e pelas exigências do atual cenário educacional nacional, nos últimos três anos, a comunidade educativa aceitou o desafio de um processo de reestruturação organizacional que desencadeou uma significativa redução do pessoal docente, com efeitos sobre o capital intelectual da IESC, com desligamentos de professores e funcionários, redução da quantidade de serviços e cursos que estão sendo oferecidos e a falta de investimentos na política de formação continuada, entre outros.

No entanto, analisando a documentação institucional, identificamos que a IESC, fundada pelo Bispo Diocesano, com quase seis décadas de história na educação superior no interior do estado, sempre esteve à frente do seu tempo. Os processos micro e macro institucionais, com foco na formação continuada de docentes, sem perder de vista o contexto institucional, explicitados no Plano de Desenvolvimento Institucional, no Projeto Político-Pedagógico Institucional e no Projeto de Qualificação Docente, referentes ao período de 2014-2018, serão objeto de análise nessa seção. Optamos ainda por tomar como instrumento de análise o Relatório Integral de Auto-Avaliação Institucional (2018), referente ao Triênio 2015-2017, por entender que no processo avaliativo é possível identificar a coerência entre a

intencionalidade e o que de fato foi operacionalizado a partir de um contexto de mudanças de gestão e de lideranças institucionais. Estes documentos norteiam a razão de ser da IESC no que se refere ao planejamento e avaliação institucionais, assim como, nos ajudam a compreender valores, convicções, princípios e qual a contribuição desta instituição na formação de muitos profissionais para o campo da educação.

O início das preocupações com a formação de professores e do desenvolvimento de ações de formação continuada se deu desde o seu nascedouro. De acordo com os documentos institucionais compulsados, percebemos que a IESC inicia a sua trajetória histórica, na principal cidade do agreste pernambucano - representação econômica, política, social e cultural - conhecida pela forte produção e distribuição de confecções em âmbito nacional – e como berço de grandes e renomados artistas -, oferecendo Cursos de Graduação em Licenciaturas em Ciências Sociais, História, Letras, Pedagogia e Filosofia⁶⁸.

Comprometida com um ensino de qualidade, com a formação de professores e de seus formadores e com as diferentes realidades acadêmicas, sociais e comunitárias, assume como missão institucional:

a formação de profissionais socialmente críticos, tecnicamente competentes e humanamente solidários; pautada no estímulo à curiosidade intelectual e no labor acadêmico, eivado de experiências e troca de saberes, de tecnologias e das tendências contemporâneas (PDI, 2014-2018, p. 5).

Ao longo de quase seis décadas, foi ampliando a sua atuação no cenário local e nacional. Segundo o PDI 2014-2018, a IESC passou a ser referência na oferta de cursos de licenciatura, em nível de graduação plena, nas áreas já mencionadas, mas também de cursos de bacharelados em Teologia, Ciências Contábeis, Administração, Engenharia de Produção e Engenharia Civil; e Tecnólogos em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Gestão Comercial. Notadamente, na pós-graduação *lato sensu*, passaram a ser oferecidos os cursos de Especialização nas áreas de Educação (1978 a 2017), Contábil, Tecnológica e de Gestão (2005 a 2017), reconhecidos na região em função da sua qualidade científica, técnica e política⁶⁹. Diante do reconhecimento institucional e atenta ao seu

⁶⁸ Essa licenciatura foi aprovada pelo MEC em junho de 2005.

⁶⁹ No ano de 2020, em razão de alterações no portfólio de cursos, a oferta de cursos na graduação está reduzida a Teologia, Filosofia e Letras/Português-Inglês e, em nível de pós-graduação encontra-se restrita apenas a área Educação, a exemplo da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas, em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, em História do Brasil, em Psicopedagogia Clínica e, as duas mais novas em Gestão de Negócios e em Segurança Pública (FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CARUARU, 2020).

compromisso social, a IESC passa a oferecer os chamados Cursos Livres, ou seja, Cursos de Extensão nas áreas de Educação, Contábeis, Administração e Informática, com vistas à qualificação profissional e ao desenvolvimento social e econômico da região do Agreste.

Nas diferentes atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, a FAFICA,

[...] desenvolve um trabalho que leva em conta a provisoriidade e incompletude dos saberes; a necessidade de articulação do texto com o contexto; a abertura e acolhimento para a diversidade em suas múltiplas nuances; os cuidados com a sustentabilidade e com a hominização do humano (PDI, 2014-2018, p. 5).

Considerando a sua natureza confessional e comunitária, destacamos o Programa de Extensão, por meio do qual são desenvolvidos diferentes projetos de intervenção de natureza

educativo-cultural realizados em bairros periféricos, em instituições, hospitais e entidades que realizam projetos sociais, atendendo crianças, jovens e adultos que necessitam de suporte educativo para ocuparem, com dignidade, o espaço social que lhes compete (RELATÓRIO INTEGRAL DE AUTO-AVALIAÇÃO INTITUCIONAL, 2018, p. 12).

Diante da complexidade do mundo globalizado, marcado por mudanças constantes no mundo do trabalho, nas relações macro-sociais e na própria legislação educacional responsável pela avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes⁷⁰, colocando em curso novas demandas para a educação tanto nacional quanto local e, conseqüentemente, para a própria formação docente, uma vez que para além dos conhecimentos derivados da ciência e da tecnologia, são necessários conhecimentos pedagógicos, humanos, éticos, políticos, entre outros. Para Cunha (2005, p. 23), “a comunidade docente, submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por força das circunstâncias, o sentido da sua profissionalidade”.

Nessa perspectiva, o Relatório Integral de Auto-Avaliação Intitucional (2018), elaborado pela CPA⁷¹, afirma que a IESC, ao longo de sua existência, antes mesmo da implementação do SINAES (2004, p. 5), já realizava a avaliação e revisão contínua do seu

⁷⁰ Instituído pela Lei n.º 10.861/2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estabelece indicadores de qualidade, complementares entre si, em que todos os aspectos são examinados: ensino, pesquisa, extensão, desempenho dos estudantes, gestão das instituições, corpo docente, infraestrutura, entre outros, independente da categoria administrativa ou da organização acadêmica das IES brasileiras.

⁷¹ Comissão Própria de Avaliação CPA) fora criada mediante três aportes contextuais: o processo avaliativo ensejado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei 10.861/04); a consciência institucional da dinâmica histórica sempre mutável e passível de intervenções qualitativas; a compreensão de que avaliar, interna e externamente, se apresenta como uma imperiosa necessidade de rompimento das inércias do caminho e/ou customização de potencialidades.

projeto pedagógico, com vistas a uma melhor qualidade da educação que oferece, articulando deste modo, “o global com o local, o empírico com o científico, o uno com o múltiplo, as similitudes com as diferenças, a teoria com a prática”. E, nesse contexto, Kuenzer (1999, *apud* SILVA, 2005, p.172) afirma que,

Ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo (KUENZER, 1999 *apud* SILVA, 2005).

Desse modo, a formação continuada faz parte do processo de desenvolvimento profissional, pessoal e institucional dos professores, considerando que o núcleo do processo educativo é a formação das pessoas, seja como indivíduos sociais e/ou como profissionais, num diálogo constante com o conhecimento nas diferentes áreas.

Ao longo de sua história, a FAFICA, no que diz respeito às licenciaturas, sofreu os embates das concepções para a formação docente, sendo partícipe no processo de discussão e experimentação, desde os enfoques técnico e funcionalista, quando de sua criação, na década de sessenta, passando pela perspectiva crítica dos anos oitenta, até a concepção de professor/a como profissional crítico-reflexivo, da década de noventa, perspectiva essa que vem orientando as suas discussões (SILVA, 2005, p. 70).

Ainda segundo Silva (2005, p. 72), em 1996, a IESC promoveu uma série de encontros e seminários com os professores, tendo como objetivo a definição da proposta pedagógica para a formação dos futuros professores. Como resultado deste processo de formação continuada, sob a assessoria da professora convidada, Doutora em Educação, Eliete Santiago, da Universidade Federal de Pernambuco, a IESC criou uma Central de Estágio para efetivar a proposta de Prática de Ensino, com o objetivo de promover aproximação entre “o espaço de formação do espaço de exercício profissional”. Desenvolveu ainda projetos educativos e sociais em formas de extensão, socializou esta experiência com todos os que faziam a comunidade educativa através da realização de uma Mostra de Estágio Supervisionado, entre outros.

Nesse “movimento conjugado de esforços, no sentido de construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada [...]” (VEIGA, 1998, p.76-77), a conjugação de ações pessoais (os professores que buscam a formação) e de condições institucionais, na aplicação de dinâmicas utilizadas para formação

dos professores, com vistas à construção da profissionalidade docente, à medida que possibilita, investe e cria alternativas formativas que contemplam todos os professores.

O Projeto Pedagógico Institucional está fundamentado em eixos básicos que focam políticas de: formação com sólida base teórica; compromisso com o papel social da formação inicial e continuada, nas diversas áreas trabalhadas; qualificação do quadro docente e dos/das funcionários/as; produção acadêmica como elemento fundamental para a inserção e implementação da prática de pesquisa no cotidiano da formação e do exercício profissional dos(as) egressos(as) (PDI, 2014-2018, p. 4).

Ressaltamos que, embora a dimensão da formação continuada dos professores esteja assegurada pela LDBEN 9.394/96, Artigos 40 e 63, de acordo com Morosini (2001), há um ‘silenciamento’ no que diz respeito à formação de professores da Educação Superior e uma flexibilização da qualificação docente, ou seja, ao percentual de professores com pós-graduação *stricto sensu* com atuação em Centros Universitários e Faculdades, como é o caso da IESC, fazendo com que a docência adquira sentidos diferenciados ao processo de formação e do próprio exercício docente.

Diante desta lacuna na formação dos professores da educação superior, observamos que a IESC pesquisada, implementa uma política de formação continuada de seus professores evidenciando o seu compromisso com a qualidade dos serviços prestados na cidade de Caruaru e região. Num movimento de profissionalização docente, a IESC assume uma perspectiva crítico-transformadora, com ações interventivas na realidade educacional, escolar, profissional e de ensino, ou seja, ambiente propício ao trabalho coletivo, à gestão participativa e à disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados.

Para Nóvoa (1995, p. 25), a formação docente também implica um “investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também identidade profissional”, ou seja, a formação continuada dos professores é constituída por elementos relacionados à aprendizagem de novos saberes e fazeres. Mas, o mesmo autor afirma ainda que, enquanto lugar de formação e construção de saberes, também nós, instituições formadoras, precisamos “ser capazes de formar os nossos professores como gostaríamos que eles formassem os seus futuros alunos” (NÓVOA, 2007, p. 28).

Com um trabalho alicerçado em valores e princípios, a IESC pesquisada assume como desafio o desenvolvimento profissional dos professores oferecendo diferentes estratégias formativas, entre as quais destacamos a realização e consolidação de eventos que atendiam à comunidade local e região, a exemplo do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão (EEPE) -

evento científico-cultural e multidisciplinar que reunia diversas IES do Estado, configurando-se assim como uma estratégia de intercâmbio institucional.

Segundo o Projeto de Qualificação do Corpo Docente e do Corpo Técnico-Administrativo (2005), a IESC,

[...] consolida uma prática de socialização das experiências de alunos(as) e professores(as); aprofunda intercâmbio e parceria com diferentes segmentos da sociedade civil regional e local; exercita o aprimoramento das atividades acadêmicas na área da docência, no campo da pesquisa e no âmbito das atividades extensionistas; potencializa as atividades dos grupos de pesquisa e extensão, estimulando a criação de novos grupos e contribui para o enfrentamento e superação da exclusão social em nome da construção de uma sociedade fundada em relações que expressem justiça social, solidariedade e paz (PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DO CORPO DOCENTE E DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO, 2015).

A política de formação e de desenvolvimento profissional com a “efetividade de programas de incentivos a professores/as [...], especialmente voltados para a formação continuada desses sujeitos e sua valorização profissional [...]” (PDI 2014-2018, p. 22).

No que se refere aos programas de incentivos a professores, identificamos, através do Relatório Integral de Auto-Avaliação Institucional (2018), a existência do Programa de Iniciação Científica, organizado de acordo com as normas do CNPq, a institucionalização de grupos de pesquisa junto ao diretório deste órgão de fomento, a concessão de bolsas de estudos com recursos próprios da IESC e de órgãos de fomento, a reestruturação de linhas de pesquisa em conformidade com o perfil institucional e uma preocupação recorrente com a circulação e qualificação da produção acadêmica, bem como com a indexação dos periódicos institucionais, entre outras ações.

A implementação de uma política de formação continuada para professores/as e funcionários/as evidencia o cuidado com a qualificação do serviço prestado à comunidade. Dessa forma, institucionaliza-se a efetivação de ações responsáveis por um suporte didático, pedagógico e ético aos/as professores/as, como também um respaldo técnico e humanístico ao trabalho dos/as funcionários/as dos diferentes setores (PDI 2014-2018, p. 4).

Na direção da profissionalização docente, reiteramos o entendimento de que a valorização docente, aí incluído o pagamento de salários compatíveis com a titulação e desempenho e condições de trabalho, faz parte da própria dinâmica institucional e encontra-se corporificada no Plano de Carreira do Pessoal Docente. Vejamos o que diz o PDI – 2014-2018:

[...] a carreira docente, definida pelo Plano de Carreira do Pessoal Docente, está ancorada na titulação e no merecimento, cujos critérios são traduzidos na produção acadêmica, participação em eventos científicos e cumprimento das tarefas docentes nas perspectivas do ensino, da pesquisa e da extensão (PDI 2014-2018, p. 37).

Identificamos no Projeto de Qualificação do Corpo Docente e do Corpo Técnico-Administrativo (2015, p. 1) que a referida IESC

[...] tem se empenhado e levado a efeito, ao longo de sua história, iniciativas as mais diversificadas de formação continuada para seu corpo docente e funcionários(as), objetivando qualificá-los(as) para o trabalho, a partir de uma compreensão e ação voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma integrada.

Esse movimento nos remete ao que pensa Zabalza (2004, p. 145) quando afirma que,

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores ‘universitários’ no sentido da qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da ‘universidade’.

No entanto, o percurso formativo presidido pela qualificação também depende da adesão dos professores. Sabemos que, mesmo incentivando, convidando e estimulando o docente, se faz necessário, diante das crescentes demandas educacionais, sensibilizá-lo para a busca de novos conhecimentos para a sua formação contínua. O professor é instigado a investir na sua formação e no seu desenvolvimento pessoal, responsabilizando-se pelo seu percurso formativo, de forma articulada com IESC que também se compromete e cria estratégias e alternativas de formação tendo presente as demandas apresentadas pelos professores. Nesse sentido, corroboramos com Zabalza (2004) ao afirmar que, a formação continuada dos professores precisa ser para todos, mas observados os anseios dos professores iniciantes e dos profissionais com larga experiência nas IES, sejam elas, públicas ou privadas.

No extrato feito a partir do PDI – 2014-2018, identificamos que a IESC une e reúne esforços, enquanto IESC confessional e comunitária na direção do desenvolvimento pessoal e institucional dos professores, despertando continuamente o interesse docente no seu processo de profissionalização. Para tanto,

[...] tem incentivado e mobilizado [...] professores(as) [...] a continuamente buscarem elementos teórico-práticos para o aprimoramento de suas concepções e

práticas, ao tempo em que promovam uma intervenção qualitativa na realidade educacional, social e profissional, local e regional, de forma a promover qualidade de vida individual e social que dignifique o ser humano e possibilite a aproximação entre os diferentes, a igualdade de oportunidades e a paz mundial (PDI 2014-2018, p. 44).

No extrato documental acima, identificamos a finalidade da formação continuada e o compromisso social da IESC, assim como a sinalização da possibilidade de participação de diferentes agentes e espaços de formação, o que se traduz pela participação docente em eventos acadêmicos de caráter local, nacional e/ou internacional, a produção de artigos científicos, a socialização e publicação em anais e/ou periódicos institucionais, entre outros. Para Imbernón (2010), o desenvolvimento profissional, enquanto processo contínuo, sistemático e organizado, abrange um conjunto de fatores, dentre os quais destacamos a experiência acumulada em termos de melhoria do exercício docente e do conhecimento profissional, tendo presente a qualidade da ação docente nas diferentes dimensões.

Neste processo de profissionalização docente, a IESC envolvia não apenas seus profissionais investia, mas também recursos institucionais e financeiros, tais como: apoio financeiro para realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado -; pagamento da inscrição e ajuda de custos para professores apresentarem trabalhos em eventos científicos nacionais ou internacionais; oferta de bolsa de estudos em cursos de pós-graduação e extensão, entre outros.

A política de qualificação consiste no incentivo à formação continuada pela inserção de gratificações por realização de cursos de mestrado e doutorado e apoio financeiro para participação em eventos científicos. Para tanto são considerados como critérios a qualificação da instituição formadora e do evento, a identificação com a área de atuação na instituição e o compromisso institucional traduzido em frequência, assiduidade e cooperatividade (PDI 2014-2018, p. 37).

Segundo consta no PDI - 2014-2018, a pesquisa é incentivada, institucionalmente, como componente curricular, na vivência da disciplina de pesquisa e como prática investigativa. A compreensão da relevância da pesquisa na formação profissional justifica a criação e a reorganização do Núcleo de Pesquisa (NUPESQ) que passou a incorporar novas iniciativas como a criação de revistas por área de conhecimento⁷².

⁷² Não conseguimos ter acesso as Revistas: Interfaces dos Saberes, de caráter interdisciplinar e periodicidade semestral, assim como as Edições FAFICA, com a publicação de livros e coletâneas. As Revistas disponibilizadas são a Revista de Ética e Filosofia Política e a Revista Campo da História – interdisciplinar. As Edições são do ano de 2018 (FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CARUARU, 2020).

Ao analisarmos qualitativamente as ações formativas da instituição ao longo de sua trajetória histórica, percebemos que, o “incentivo para a realização de pesquisas é natural desde as bases fundacionais”, assim como, “a formação de professores que se enquadram na função de pesquisadores” e a realização de “projetos de capacitação/formação” no cotidiano da instituição.

Nesse sentido, os dados de realidade nos apontam que a IESC assume, integralmente, o financiamento da política de formação de professores, assim como corporifica o seu compromisso social nos diferentes projetos de ação educativo-cultural que envolve professores, alunos, bolsistas, estagiários e egressos.

Nesse sentido, identificamos, nos documentos institucionais acessados, a criação de um Núcleo de Extensão (NUEXT), onde as atividades extensionistas são realizadas pela própria IESC e/ou em parceria com instituições públicas e privadas, em âmbito municipal, estadual e/ou nacional, a exemplo da Prefeitura Municipal da cidade e de cidades circunvizinhas, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e demais empresas.

A extensão é compreendida na dimensão acadêmica, mas também na dimensão da responsabilidade social através de “práticas educativas direcionadas à inclusão social; ao desenvolvimento econômico e social sustentáveis; à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (PDI, 2014-2018, p. 21), a exemplo de atividades acadêmicas com gestores e funcionários de empresas do comércio e da indústria da região, cursos de extensão nas áreas de atuação abertos à participação da comunidade; implementação de projetos e ações em educação popular, nos movimentos sociais e comunitários; projeto de alfabetização digital; consultorias a microempresas sob a tutoria dos docentes; e feira do aluno empreendedor.

Como podemos perceber, os dados apresentados são resultados da análise documental. Ressaltamos que, em função da nossa área de atuação e da nossa proximidade com o campo, percebemos que a IESC passa por um momento de transição, processo de reestruturação que tem impactado os diferentes atores institucionais.

Nesse contexto, a descontinuidade das ações formativas, do investimento institucional, vem causando rupturas no trato com a política de formação continuada dos professores e no processo de profissionalização docente que vinha sendo construído ao longo de décadas e, conseqüentemente, na qualidade da educação e da própria organização institucional.

6.3 FAFIRE: AGREGADA À UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO⁷³

Os pressupostos que balizam a política de formação continuada dos professores da FAFIRE encontram-se, principalmente, nos documentos construídos na e pela comunidade educativa, tais como: o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Político-Pedagógico Institucional, o Programa de Formação Continuada, correspondentes ao período de 2016-2020, e o Relatório Integral de Auto-Avaliação Institucional (2017). De acordo com esses documentos, a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Corroboramos com Pimenta e Anastasiou (2008) as quais afirmam que o desenvolvimento profissional docente não acontece de forma separada do seu desenvolvimento pessoal e institucional, pois remete à construção de um percurso formativo a partir das vivências no cotidiano, incluindo concepções de mundo, de sociedade, de educação, de sujeito, assim como, anseios, necessidades e habilidades, mas também medos, inseguranças e limitações.

O movimento contínuo e dinâmico, sistemático e organizado, a troca de experiências, a apropriação de novos conhecimentos e a integração profissional compõem o repertório da formação continuada dos professores da instituição. Com a missão de “oferecer uma educação integral de qualidade promovendo a formação humana e profissional comprometida com a construção de uma sociedade justa e fraterna [...]”, a IESC, reitera em seu PDI (2016-2020, p. 7) o compromisso com a formação dos professores, o direcionamento filosófico e humanístico, a valorização docente e “uma proposta educacional inspirada nos princípios éticos e cristãos”.

[...] somos enviados a evangelizar por intermédio da Educação, com preferência pela juventude e pelos mais pobres. Educar, para nós, significa deixar-nos possuir pela pedagogia do Evangelho, que leva o homem a descobrir que é amado por Deus, a acreditar nesse amor e a crescer como pessoa, até a plenitude da maturidade em Cristo (CONSTITUIÇÕES, ART. 26).

Uma proposta educacional igualmente imbricada com uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem, vincada “no diálogo e na convivência entre o humano, o científico, o cultural e o artístico numa prática pedagógica que deve valorizar a escuta e o acolhimento

⁷³ A criação da Universidade do Recife, em 1946, resultou da reunião de faculdades e escolas de ensino superior, de diversos campos do conhecimento, já em funcionamento, a exemplo da Faculdade de Direito do Recife, da Escola de Engenharia de Pernambuco, da Escola de Farmácia, da Escola de Medicina e da Escola Belas Artes.

[...]” (PPI, 2016-2020, p. 20). Concebe a estrutura curricular dos diferentes cursos de forma articulada com o contexto onde está inserida.

A estrutura curricular dos cursos de graduação tem caráter flexível e está voltada, especialmente, às necessidades e mudanças nos cenários da educação superior e à atualização, com base na legislação educacional. Nesse sentido, a oferta das disciplinas está organizada em três grandes eixos, a saber: núcleo de formação institucional; núcleo interprofissional; e núcleo de formação específica (PDI 2016-2020).

Ressaltamos que a proposta curricular tem como base a participação, articulação e integração em torno do projeto pedagógico institucional, possibilitando o diálogo, a troca de experiências, o planejamento entre os professores, o conhecimento sobre as condições de ensino, as demandas de aprendizagem dos alunos e a formação dos professores, Encontra-se ainda pautada em valores e atitudes que traduzem a sua teleologia: a construção da plenitude da vida humana.

O marco pedagógico imprime qualidade e sentido às vivências didáticas para atender a principal função da Instituição – o Ensino e a orientação pedagógica postulada pela e na [...], está ancorada na intuição pedagógica de Paula cuja tradição filosófica do **‘Educar pela via do amor e do coração’** associada à máxima do **‘educar com firmeza e suavidade’** revelam que a mística da educação Doroteana não encerra tão somente uma convicção intelectual. Imprime uma significação e direção perpassando pelo cérebro, mas encontra guarida no coração e se deixa envolver pela ação para responder ao compromisso de oferecer uma educação integral (PDI, 2016-2020, p. 24).

À luz das diretrizes emanadas da Congregação Religiosa⁷⁴ a que está vinculada, a IESC expressa em seus documentos oficiais a sua concepção de educação:

educar, para nós, significa deixar-nos possuir pela pedagogia de Jesus Cristo que leva o homem a descobrir que é amado por Deus, a acreditar nesse amor e a crescer como pessoa, até a plenitude da maturidade em Cristo (CONSTITUIÇÕES, 1986, Art.26).

⁷⁴ A Congregação tem como signo o Frássino, planta imponente, de corpo firme e copa frondosa, considerada a mais adequada para a fabricação de grandes embarcações e dos mastros dos navios, ajudando a firmar o rumo de longas e importantes viagens. Dada as características de firmeza e flexibilidade e a representação da árvore como projeção de vida, símbolo de amizade, fidelidade, acolhimento e fecundidade, pelos elementos da natureza que nela habitam e que dela emanam, o Frássino representa o emblema da IESC. A sua maior missão é fazer da educação um instrumento para valorizar e celebrar a vida estabelecendo vínculos profundos com a obra da criação (PDI, 2016-2020).

A instituição, atenta aos desafios históricos, éticos e políticos que lhe impõem mudanças constantes, fiel a sua filosofia humanista e sem desconsiderar a relevância e da atualização dos conteúdos, busca a construção de caminhos para a melhor compreensão dos seus significados e da sua forma de fazer educação. Nesse sentido, Contreras (2002, p. 81) aponta que,

[...] se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar.

A história dessa IESC é, efetivamente, marcada por sua contribuição social na formação de profissionais na área de educação, no acolhimento aos diferentes movimentos sociais, no cultivo da cidadania e no respeito as diferenças, tendo como características próprias a firmeza e a suavidade.

[...] defende, portanto a presença do diálogo, que implica na escuta, na percepção do outro, na busca da verdade, na participação crítica e criativa; o favorecimento de ações comprometidas com a justiça, com a fraternidade e com a solidariedade; a audácia pedagógica para assumir uma prática educativa inovadora, apoiada na ética, na ciência e no equilíbrio entre firmeza e suavidade para a satisfatória condução do ensino e da aprendizagem (PDI, 2016-2020, p. 8).

Nesse sentido, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional. Os valores da caridade, da obediência e da simplicidade, assim como as atitudes de testemunho, alegria, diálogo, humildade, coragem, afetividade e justiça, são elementos que compõem a forma de fazer educação nas unidades da congregação e que dão forma a ambiência institucional desta IESC, incorporadas na política de formação dos professores (PDI – 2016-2020).

A educação é assumida como força transformadora do processo histórico-social no qual o homem está inserido; uma educação regida pela via do coração e do amor, inspirada em atitudes de suavidade e firmeza, solidariedade, cooperação, acolhimento ao outro e geradora do espírito de família. Nessa perspectiva, valoriza-se a família como instituição básica, na qual homens e mulheres irmanam-se, reconhecem-se filhos do mesmo Pai que os ama e os envia à convivência cristã, em que o amor é o centro e a felicidade, uma constante (CONGREGAÇÃO DE SANTA DOROTÉIA DO BRASIL, 2003, p. 41-42).

Assim, os espaços formativos tomam “como referência as dimensões coletivas, contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1995, p. 27). A IESC

é lugar de formação, de troca de experiências e saberes, de desenvolvimento dos recursos pessoais e da interação que vem se consolidando através do diálogo entre os professores, nos momentos de socialização, em suas diferentes estratégias formativas.

Nesse contexto, a participação docente nos colegiados e estes se constituem em espaços de reflexão e de tomada de decisões sobre a dinâmica dos cursos, momentos nos quais efetivam a socialização e a avaliação das experiências vividas no âmbito de cada curso; os estudos e debates com foco na melhoria das aprendizagens; o planejamento e as proposições acerca da melhoria da dinâmica pedagógica.

Os colegiados [...], se constituem em fóruns de formação continuada enquanto espaço de discussão da dinâmica dos cursos a partir dos conhecimentos e experiências que integram o percurso profissional e formativo do professor (PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE, 2017, p. 1).

No cotidiano da docência, os professores participam “de atividades de pesquisa, de extensão e de gestão, articuladas com as atividades de ensino, e em conformidade com a formação e a disponibilidade do profissional” (PDI, 2016-2020, p. 58). Espaços privilegiados de reflexão, estudos e discussões entre os professores e demais atores, portanto, espaço de aprendizagem profissional.

Na condição de ‘faculdade⁷⁵’, a referida instituição ensina, trazendo as marcas da extensão e os pressupostos da pesquisa⁷⁶, ou seja, guiada pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que se materializa em diferentes programas e projetos que nascem da relação professor-estudante-conhecimento científico-comunidades interna e externas, a exemplo do projeto de iniciação científica que está sendo vivenciado por toda comunidade educativa, no jardim da própria IESC. A extensão é concebida como,

processo educativo, cultural e científico que se articula com o ensino e a pesquisa de forma indissociável e amplia a relação transformadora entre a [instituição] e a Sociedade, promovendo a integração sistêmica e dialógica entre os diversos modos de conhecimento; entre a comunidade acadêmica e a sociedade (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO 1999-2001 SESU/MEC, p.1).

⁷⁵ Quando nos referimos a ‘faculdade’ desta forma, estamos trazendo presente que, embora não haja obrigatoriedade legal do cumprimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, exigência estabelecida apenas para as universidades, a IESC compreende a educação numa perspectiva que está para além do ensino.

⁷⁶ Com este despertar da vocação científica e o incentivo de talentos potenciais, muitos alunos da IESC são aprovados em programas de mestrado e doutorado dentro e fora do país, assim como em concursos nos diferentes espaços institucionais, sejam eles da rede pública e/ou privada, vislumbrando maiores vãos acadêmicos e/ou profissionais (PDI, 2016-2020).

Segundo o PDI 2016-2020, a instituição tem envidado esforços no sentido de promover a formação continuada como elemento de desenvolvimento profissional, pessoal e institucional de seus professores. A política de qualificação do corpo docente é direcionada para ampliação do contexto acadêmico, sobretudo no que se refere à pesquisa, mas também aos processos de ensino e aprendizagem. Vejamos abaixo algumas diretrizes e ações:

Participação dos docentes nos cursos de formação, oferecidos na modalidade presencial e/ou a distância; Incentivo financeiro para os docentes que participam das pesquisas de iniciação científica no Núcleo de Pesquisa de Iniciação Científica (NUPIC); Incentivo financeiro para os docentes apresentarem trabalhos em eventos técnico-científicos nacionais e internacionais (previsto no PCCR e acordo coletivo); Auxílio da Escola de Idiomas [...] na tradução e revisão de resumos e/ou artigos científicos a serem publicados em línguas estrangeiras (PDI, 2016-2020).

Nesta política de estímulo à formação e ao desenvolvimento profissional, a instituição promove a publicação e circulação de periódicos institucionais, tais como, a **Revista Lumen**, datada de 1948 e os **Cadernos [...]**, criados em 2001 para socializar a produção docente e discente, assim como dos Anais de Congressos e eventos científicos realizados pelos professores da instituição (PDI, 2016-2020, p. 7).

Conforme exposto no Relatório Integral de Auto-Avaliação Institucional (2017),

A instituição procura investir e mobilizar ações voltadas para o desenvolvimento profissional e o bem-estar de toda comunidade através de programas e ações tanto para docentes como para o corpo técnico-administrativo [...]. Quanto à política de titulação docente foi estabelecido um sistema de bolsas de estudos e ajuda de custo [...], entre eles: incentivo financeiro à formação *stricto sensu*; além de procurar manter os docentes em regime de trabalho em tempo parcial e/ou integral de forma que atenda as necessidades dos cursos da IES (RELATÓRIO INTEGRAL DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2017, p. 39, grifo do autor).

Como podemos perceber, a política de formação continuada da instituição está atenta as diferentes possibilidades de formação tanto no espaço da própria instituição quanto em outros espaços, a exemplo dos eventos nacionais e internacionais, assim como o incentivo à qualificação docente no que se refere à ajuda de custo para a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a celebração de convênios e de intercâmbios locais, nacionais e internacionais para fomentar o exercício docente, a pesquisa e a publicação. A instituição concebe a formação dos professores de forma processual e centrada na pessoa dos professores como sujeitos aprendentes, evocando assim uma série de possibilidades, mas também de desafios.

Nesse contexto institucional, consideramos desafiador os ‘ditos avanços’ ou retrocessos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: a premente necessidade de requisitos de formação mínima, que tem provocado uma verdadeira cisão entre titulação, qualificação e formação; assim como a ‘mercantilização’ da educação superior nacional e local, sobretudo com a dita flexibilização introduzida pela educação a distância.

Na maioria das vezes, este movimento tem causado um descompasso institucional entre o compromisso profissional docente, a missão e os valores institucionais, sobretudo no que se refere a questão da profissionalização docente, do regime de trabalho dos professores e o excesso de atividades, sobretudo dos professores que estão na condição de horistas tendo que assumir compromissos profissionais em várias instituições, gerando ausência nos momentos formativos institucionais e não “permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25).

A participação em editais lançados por órgãos públicos de fomento à pesquisa oportuniza a inserção docente num cenário nacional, a exemplo da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A FAFIRE é a única Faculdade, em Pernambuco, habilitada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ao Programa de Residência Pedagógica e, junto ao Comitê Nacional em Ética e Pesquisa (CONEP), a possuir seu próprio Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme ofício circular nº211/2012 CONEP/CNES/GB/MS, de 11 de junho de 2012.

Nesse sentido, percebemos que esses programas e políticas articuladas entre si em ações de âmbito nacional compõem um repertório de orientações às instituições formadoras e as impulsionam a oferecer respostas às demandas de formação de professores no atual contexto. Para Pachane (2009, p. 256), é

[...] necessário que o professor desenvolva estratégias que permitam a ele refletir sobre sua docência e o contexto mais amplo no qual está inserida. Ou seja, as mudanças no contexto do Ensino Superior levam à alteração nas demandas dirigidas à [instituição] e seus professores, o que repercute no perfil necessário a esse professor e, conseqüentemente, em suas necessidades formativas.

Como podemos perceber, a autora aponta para três dimensões imprescindíveis no processo de formação dos professores: a pessoa do professor, seu desenvolvimento profissional e dos saberes construídos por sua experiência profissional e, ainda, o contexto institucional no qual se encontra inserido.

Assim, a formação, bem como as políticas de formação, inicial e continuada, expressa a legitimação de perspectivas teóricas, políticas, ideológicas e culturais dos sujeitos que participam de sua construção, sejam no âmbito do poder legal, sejam na esfera em que suas propostas prescritas são recontextualizadas. Nesse sentido, o espaço das IES não é considerado como mero receptor e executor das propostas de formação, pois os atores sociais que atuam sobre elas, isto é, que as materializam no chão da instituição, são construtores políticos decisivos das práticas de formação, mesmo que não sejam reconhecidos como sujeitos decisores (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013; LEITE; FERNANDES, 2010; PACHECO, 2005).

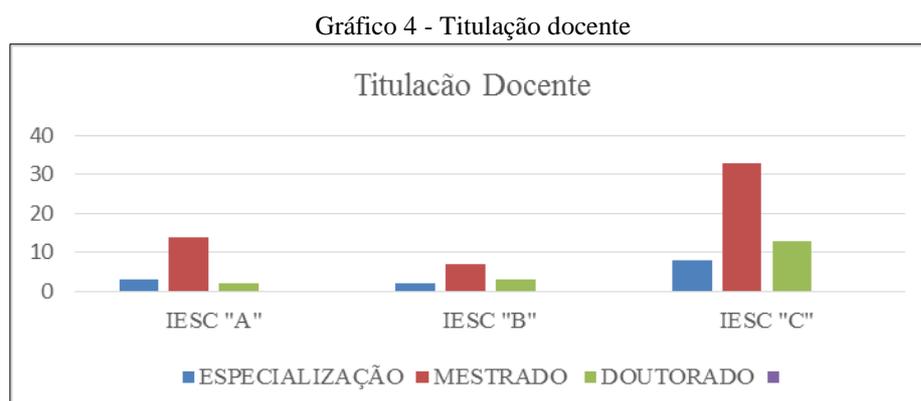
6.4 ALGUMAS PALAVRAS A GUIA DE SÍNTESE

Com a colaboração dos participantes da pesquisa, identificamos que, de ações pontuais e relativamente isoladas, as IES avançaram gradativamente para a constituição de um projeto institucional de formação continuada, composto a partir de um programa de formação que se materializa na oferta regular de diferentes atividades de estudo e reflexão sobre a prática docente, entre elas, encontros de formação docente, palestras, seminários, semanas de estudos docentes. O projeto institucional encontra-se formalizado e ganha concretude em diversos documentos institucionais (PDI, PPPI, Plano de Capacitação) através dos quais são instituídos intenções, finalidades, princípios, diretrizes, eixos, práticas, bem são apurados resultados (a exemplo dos fornecem os Relatório de Avaliação) quanto às ações e atividades de formação continuada de docente. Os documentos foram produzidos em razão das exigências dos processos avaliativos externos a que estão submetidas, periodicamente, essas IES, sem dúvida. No entanto, há que se considerar que o papel indutor do estado brasileiro, que instituiu a avaliação institucional no bojo das políticas educacionais para educação superior a partir da segunda metade dos anos 1990, fez com que as IES fossem levadas a incorporar práticas de reflexão, de discussão de projetos e de deliberação sobre temáticas fundamentais ao seu desenvolvimento, a exemplo da que aqui examinamos. Em IES que abraçam a dimensão da qualidade da educação como um princípio, a incorporação dessas práticas termina por fazer a diferença em suas políticas e em sua história.

Outro fato que destacamos é que as ações de formação continuada de docentes acontecem, na maioria das IES pesquisadas ao início de cada semestre, mas no âmbito dos cursos, ela se dá de acordo com as demandas que partem da realidade local e nacional, a exemplo das reformas curriculares.

Um terceiro fato a destacar diz respeito a transversalidade dos temas trabalhados nos momentos formativos. Os temas se revelaram perpassados por princípios de uma educação humanizadora, evidenciados nos indícios encontrados de que a formação humana, a valorização dos saberes e experiências, a perspectiva da lógica crítica, bem como a escolha de temas relacionados ao processo de avaliação institucional, sobretudo numa das IES pesquisadas, eram tomados como referências na organização das práticas formativas. Na definição dessas temáticas merece destaque as que indicavam o reconhecimento das práticas da IES como foco da formação.

Percebemos, ainda, um investimento na qualificação docente, tendo em vista a melhoria do seu quadro docente e o atendimento das exigências legais. Atualmente, o corpo docente do conjunto das instituições confessionais de Pernambuco é composto por professores de diferentes áreas de atuação e também com diferentes titulações.



Fonte: Dados coletados junto Censo da Educação Superior (2018)

A partir dos dados verificamos que, há uma maior concentração de professores com mestrado, seguido por professores doutores, mas também permanece uma presença de professores título de especialista. Esses dados revelam a necessidade de um maior investimento na política institucional de qualificação ou uma opção institucional tendo em vista o tempo de atuação dos professores na instituição.

As instituições pesquisadas investem recursos humanos e financeiros no exercício do princípio da indissociabilidade. Embora de forma ainda ‘tímida’, reconhecemos a existência de uma política de financiamento de pesquisas e de publicização das produções científicas através de periódicos institucionais relacionados às diferentes áreas de atuação, assim como a criação de núcleos de pesquisa e de extensão, de setores e de serviços, que estão para além das atividades de ensino.

Desse modo, observamos que as IESC pesquisadas vão procurando não só cumprir a legislação vigente, mas também dão sentido a sua função social, instituindo espaços físicos e organizacionais, com estrutura física e humana, promovendo encontros, buscando assessorias internas ou externas, colocando nos calendários acadêmicos a formação continuada dos seus professores, de modo a traduzir a valorização do magistério.

7 FORMAÇÃO CONTINUADA: DEMANDAS, EXPECTATIVAS, PRÁTICAS FORMATIVAS E PERSPECTIVAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Conforme afirmamos no capítulo anterior, os sentidos de formação continuada das IES não se restringem apenas ao currículo pensado pelas instituições, mas igualmente se materializam nos currículos por elas praticados continuamente e podem ser evidenciados através das demandas e expectativas dos professores que delas fazem parte. Assim, nossa preocupação foi de estabelecer as relações entre o que se pensa sobre a formação continuada e como esta vem sendo vivenciada nesses espaços de educação superior, compreendendo que o pensado e o vivido constituem elementos indissociáveis de um mesmo processo.

Dessa maneira, neste capítulo trazemos nossas análises realizadas a partir das informações coletadas por meio das observações *in loco* nas instituições já mencionadas, bem como das entrevistas feitas com seus professores, coordenadores e gestores. Nossa intenção foi de identificar as demandas e expectativas dos professores das instituições pesquisadas no que se referia à formação continuada, demonstrando suas aproximações, bem como possíveis distanciamentos, evidenciando ainda, que apesar de serem instituições com perfis semelhantes, também apresentavam singularidades quanto aos sentidos de formação continuada que construía.

Importante ressaltar, que os dados coletados e analisados foram aqui organizados em categorias temáticas de acordo com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), sendo estas: demandas e expectativas dos professores em relação à formação continuada, práticas da formação continuada nas IESCS e formação continuada uma perspectiva de inovação pedagógica. Nelas foi possível perceber a emergência de unidades temáticas tais como saberes docentes, constituição da profissionalidade, atualização e ampliação dos conhecimentos, reflexão sobre a prática, dentre outras, que nos permitiram concluir que, apesar de certas limitações e impedimentos, existem políticas e práticas de formação continuada em andamento nas instituições centradas no desenvolvimento profissional, pessoal e institucional dos professores.

7.1 DEMANDAS E EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA

No reencontro com a pedagogia do oprimido, Freire (2002) afirma que “um acontecimento, um fato, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham envolvidos em

densas tramas, tocadas por múltiplas razões”. É nessa perspectiva que procuramos compreender as razões pelas quais os professores/as participam dos momentos formativos. Participação esta que acontece no entremeio dos gestos, na forma como está disposto o cafezinho ou lanche reforçado, possibilitando momentos formativos de encontros e reencontros, de troca de experiências e de confraternização, de chegada e partida.

O espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica previstos no calendário acadêmico, as temáticas abordadas e o formato das ações formativas são elementos que se configuram como política de formação nas instituições de ensino superior confessionais, contemplando dimensões que estão intrinsicamente articuladas com o ensino, a pesquisa e a extensão, congregando aspectos que consideramos fundamentais, entre eles: o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional, a valorização docente, as condições de trabalho e de efetivação das ações de formação.

Analisando os movimentos empreendidos no conjunto das IESC's de Pernambuco, identificamos que a busca dos professores pela formação continuada parte de uma concepção de “inacabamento” e da condição de “sujeito que se abre ao mundo e aos outros [e] inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1997, p. 154), com demandas e expectativas múltiplas e plurais, de diferentes ordens, algumas por desejos de ordem instrumental ou utilitária, outras do campo subjetivo ou simbólico.

Para compreendermos as demandas e expectativas dos professores das instituições confessionais em relação à formação continuada, estabelecemos um diálogo com professores, coordenadores e gestores das instituições na perspectiva de que “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que [defendemos]” (FREIRE, 1979, p.40).

Nesse sentido, esse ‘diálogo’ tem por objetivo identificar as demandas e expectativas dos professores das instituições pesquisadas, num esforço de aproximação com diferentes profissionais e espaços institucionais. Essa relação dialógica não se restringe apenas ao diálogo em si, mas num processo de encontros e desencontros, respeitando e acolhendo os ritmos, contribuindo também para o nosso próprio processo formativo nos diferentes espaços que transitamos.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

Nesta linha, a partir das narrativas orais e escritas realizadas em diferentes momentos da nossa estada no campo, identificamos no conjunto das instituições que os participantes da pesquisa apontaram demandas e expectativas relacionadas a atualização e ampliação do conhecimento, a reflexão sobre a prática docente e melhoria em sala de aula, a troca de experiências assim como a renovação, enriquecimento e inserção das novas tecnologias, as práticas inovadoras e a evolução como profissional. Mas, isso não significa que se deu de forma homogênea, pois cada instituição pesquisada apresenta singularidades, em razão dos diferentes contextos em que se encontram situadas.

Para além da relação dialógica, buscamos identificar as demandas e expectativas dos professores das IESC's em relação à formação continuada através dos resultados das avaliações feitas após os momentos formativos, mas também a partir dos resultados alcançados nos indicadores apontados no processo de avaliação interna e externa da instituição que tem subsidiado a gestão acadêmica, nessa cultura avaliativa, ressaltamos a importância do diagnóstico sistematizado no Relatório da CPA, do resultado do ENADE, do conceito preliminar de cursos, entre outros. Os resultados desses processos avaliativos são socializados pelas instituições, mas também publicados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Cada instituição pesquisada elabora o seu instrumento para identificar as eventuais demandas e expectativas docentes oferecendo apoio a gestão acadêmica no planejamento e na sistematização das ações formativas dentro ou fora da instituição. Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 46), “formar um professor para a ação requer contemplar suas motivações, seus compromissos sentimentais, seu sistema de valores, estimular algumas adesões eticamente defensáveis” . Supõe dar voz aos professores para que suas inquietações venham à luz, mas também para intervir sobre o trabalho, ultrapassando o nível de conhecimento técnico para melhor compreender como o conhecimento pode ser construído em sala de aula.

“A formação continuada é essencial para o docente a fim ser ela um espaço de **atualização**, aprofundamento teórico, partilha de experiências exitosas, avaliação da própria prática” (PC6).

“a formação continuada oportuniza a **atualização de conhecimentos**, o compartilhamento de saberes e o debate de ideias. Dessa forma, contribui para o êxito do projeto pedagógico de uma instituição” (PA4).

A fala dos professores mostra a relevância da formação continuada, com demandas e expectativas relacionadas a atualização e ampliação do conhecimento. O termo “atualização” ocupa lugar de destaque, pois atualizar implica trazer a questão a um tempo atual, com os sentidos e significados que são próprios do momento em que se vive. Para os participantes da pesquisa, a formação continuada possibilita a atualização, sob diferentes ângulos, ou seja, a formação é tomada como “espaço de atualização” tendo presente a reflexão sobre a prática docente e a melhoria sua prática em sala de aula, pois há o entendimento de aula como movimento, como nos aponta Veiga *et al.* (2000). Apontam também a formação na perspectiva da oportunidade de “atualização de conhecimentos”, em decorrência das novas demandas sociais, nos atuais e diferentes contextos institucionais, até porque “o mundo se transforma e nós precisamos acompanhar as mudanças” (PA6) que estão para além do espaço formador/institucional.

Nesse sentido, corroboramos com Isaia (2003) ao afirmar que,

os professores, como sujeitos ativos, são responsáveis pelas ações formativas, por eles mesmos ativadas, a partir de atividades interpessoais [...], tendo por horizonte os contextos institucionais específicos em que atuam (ISAIA, 2003, p. 242).

Nesse contexto, se faz necessário a definição de um projeto político institucional que possibilite ao professor, em processo de formação contínua, refletir sobre sua própria prática, confrontar ideias, socializar experiências e apropriar-se de conhecimentos indispensáveis à sua prática docente. Neste sentido, destacamos a contribuição de Martins (2016), quando afirma que:

[...] a formação continuada é uma das dimensões imprescindíveis para o docente, pois articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira, pode proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico, conhecimento e desenvolvimento profissional (MARTINS *et al.*, 2016).

Ao analisarmos o perfil dos professores que participam das ações formativas, identificamos que, o corpo docente do conjunto das IESC's é composto por professores de diferentes áreas de formação, titulação e experiência profissional. Profissionais da área pedagógica e das licenciaturas, que atuam no ensino superior e, paralelamente, na educação básica, mas também por professores oriundos de diferentes áreas do conhecimento, profissionais liberais que atuam em segmentos específicos do mercado de trabalho.

Nesse sentido, destacamos as principais áreas de formação dos professores do conjunto das instituições confessionais de Pernambuco, participantes da nossa pesquisa.

Gráfico 5 - Formação dos professores - IESC's



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Há um número significativo de professores com formação em pedagogia ou em licenciatura, seguidos por psicologia. Cursos que fazem parte do nascedouro das IESC's, vocacionadas para a formação de professores. No entanto, observamos ainda que as referidas instituições também abrigam um número significativa de professores com conhecimentos específicos, conferindo deste. Modo um novo sentido a formação continuada dos professores, voltada a formação teórico-metodológica.

Para Behrens (2007, p. 450),

A formação continuada exige a elaboração de propostas alicerçadas com base nas necessidades dos docentes, com intuito de gerar a mudança desejada na prática pedagógica. Para tanto, as propostas para formação do profissional docente são construídas com eles, e não para eles. Dessa forma, há necessidade de criar e apoiar institucionalmente a otimização do tempo dos docentes para encontros periódicos, dos espaços e dos recursos, inclusive dos laboratórios.

Assim, a formação continuada não consiste em treinamento de competências e/ou habilidades, mas num processo contínuo com aspectos didático-político e pedagógico, como elementos estruturantes, possibilitando ao professor um processo de mudanças constantes, uma participação efetiva e afetiva, ultrapassando assim os limites da sala de aula e contemplando saberes do cotidiano docente, no enfrentamento de desafios e dificuldades que se apresentam em seu trabalho docente.

Mas, para que esse processo aconteça, as instituições confessionais também precisam está atentas ao regime de trabalho dos professores, a exemplo da quantidade de professores horistas que passam mais tempo dentro da sala de aula e/ou transitando em diferentes instituições de ensino.

Para Freire (1991, p. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” e, nesse sentido, os participantes da pesquisa demonstram ter consciência de que o atual contexto, mutável e mutante, aponta para a necessidade de professores mais críticos, criativos e flexíveis.

Para a coordenadora CC2 de um dos cursos de formação de professores, com mais de oito anos de atuação na instituição, a formação continuada é espaço privilegiado de partilha, à medida que,

[...] ressignifica os conhecimentos internalizados; evidencia os principais obstáculos dos processos de ensinagem e aprendizagem e promove a construção de novas competências e habilidades, visando a melhoria na qualidade de ensino; favorece maior engajamento do docente no projeto pedagógico e institucional, ampliando a participação docente na gestão (do curso e da instituição; cria um processo de ensino mais atrativo e envolvente para os alunos, garantindo maior engajamento das aulas.

A formação continuada aponta para a importância da relação entre o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, levando a reflexão de aspectos relacionados a prática docente e ampliação do conhecimento por meio da troca de experiências. Na mesma linha argumentativa, a coordenadora de uma das instituições pesquisadas afirma que a formação continuada “é compreendida como espaço de diálogo e debate sobre temáticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, contribui para a reflexão sobre e com a prática pedagógica” (CA2), reconhecendo assim o lugar do conhecimento científico, mas também valorizando os saberes da experiência.

Nesse sentido, a troca de experiências e os momentos de trabalho coletivo e colaborativos contribuem para a formação continuada dos professores, mas promovê-los não tem sido tarefa fácil no atual contexto da educação nacional. As instituições confessionais pesquisadas têm instituído, espaços físicos e organizacionais, destinando, ainda que de forma ‘tímida’ mais com muitos esforços, recursos financeiros e estimulando a produção e reflexão dos professores, buscando assessorias externas ou destinando carga horária dos professores da casa para formação com seus pares.

No entanto, as instituições ora partem do princípio que a formação continuada é prática intrínseca ao fazer docente e pode ser assegurada a partir da celebração do contrato de trabalho, ora por conta da escassez dos recursos, não conseguem cumprir com o que está previsto no plano de carreira docente. Mas, também identificamos que, nas IESC's pesquisadas, são usadas diferentes estratégias para o envolvimento, adesão e participação dos professores nas ações formativas, seja de forma voluntária ou motivada pela certificação, seja pela possibilidade de crescimento, de melhoria ou ainda pelo reconhecimento da importância das ações formativas para o seu desenvolvimento.

“A formação continuada tem sido de grande valia para meus conhecimentos pedagógicos, haja vista não ter formação inicial ao começar a carreira do magistério. Então procuro aproveitar ao máximo as oportunidades para ampliar meus conhecimentos e melhorar minhas práticas” (PC13).

“[...] implementa a formação inicial ao longo do exercício profissional e oferece ferramentas para a renovação das práticas pedagógicas desenvolvidas. Neste sentido, favorece a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes” (PC5).

“[...] para que haja uma atualização dos conhecimentos e conseqüentemente uma melhora nas competências e habilidades no exercício da docência” (PA7).

Os participantes da pesquisa expressam uma concepção que nos remete a uma formação que aborde conteúdos específicos “haja vista não ter formação inicial” para a docência ou ainda, de que a formação inicial não tem sido suficiente para o exercício docente na educação superior, ou seja, não foram desenvolvidas as competências, habilidades e os conhecimentos necessários ao exercício docente. A importância dada ao conhecimento específico estaria, assim, pautada na ideia de que “só se ensina o que se sabe”, sendo o professor responsável por dominar este conhecimento.

Estas evidências fortalecem, no entanto, nossa concordância com o que sustenta Tardif (2002, p. 8), para quem “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Diante das demandas dos saberes necessários ao exercício da docência, as narrativas docentes demonstram o interesse em melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica, ainda que

pautado por uma crença de que “a formação continuada traz novas possibilidades de complemento de formação” (PC3) e sugerindo uma concepção de formação continuada de caráter complementar, portanto ao serviço de “suprir uma lacuna” do processo formativo. Sugere ainda a ideia de que a falta de ‘atualização e ampliação do conhecimento’ poderá levar ao comprometimento dos conhecimentos científico-pedagógicos dos docentes.

A formação continuada, junto com a formação inicial, integra um *continuum*, entendido como um percurso formativo que se dá ao longo da carreira docente, perpassado por uma reflexão constante, que se busca concretizar nas diferentes ações formativas, programas e ou projetos.

Nesse sentido, corroboramos com Nóvoa (1995, p. 16), ao afirmar que “tornar-se professor constitui-se um processo complexo, cujo tempo é uma categoria importante”. A busca permanente por atualização e ampliação do conhecimento é marcada pelo desejo de alcançar novos conhecimentos, de superar os desafios, mas também de recuperar algo que ficou para trás. Quando PC13 afirma que, “haja vista não ter formação inicial ao começar a carreira do magistério”, nos remete ao que Gatti (2009) aponta como possíveis fragilidades na formação inicial, mas também no remete questões que concernem às condições de trabalho, aos desafios do atual contexto nacional da educação, à própria dinâmica da gestão institucional e à estrutura organizacional, entre outros.

Outro aspecto que nos chama atenção é a consciência dos professores de que a formação continuada “consolida a formação inicial ao longo do exercício profissional”, de forma processual, contemplando aspectos metodológicos e atribuindo sentidos a ação docente à medida que “favorece a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes”, assim como do próprio “exercício docente”, assumindo uma importância fundante, colocando no centro o professor e exigindo uma postura pessoal.

Para PC12 e PA1, a formação continuada dos professores nas instituições confessionais pesquisadas possibilita o desenvolvimento docente, pois

“além de democratizar informações importantes da Instituição, revisa/atualiza a missão e estimula a equipe de professores/as a trocarem suas práticas, didáticas e procedimentos importantes à educação” (PC12).

“Conhecendo as diretrizes, valores e estratégias de nossa instituição, poderemos alinhar nossa prática pedagógica a esses atributos” (PC10).

“Conhecimento específico da área profissional e o que o mercado está exigindo de nós docentes” (PA1).

Para além das demandas e expectativas oriundas das atividades de ensino, pesquisa e extensão, outras demandas formativas docentes no que se refere a gestão dos cursos, a participação em colegiados, ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e aos Ciclos Avaliativos – internos e externos -, impostas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e seus desdobramentos, ou seja, demandas oriundas da formação docente, mas também dos estudantes, das instituições e do cenário da educação nacional.

Nas demandas e expectativas apontadas pelos pares que hoje ocupam funções de gestão, identificamos a relevância dos aspectos relacionados a sala de aula, as questões pedagógicas, mas de forma mais específica a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento institucional.

“A sala de aula requer atualizações constantes para acompanhar o ritmo das mudanças socioeconômicas e tecnológicas. Assim, é de suma importância o docente estar em contínuo processo de aprendizado” (GC1).

“A formação continuada permite uma constante atualização da atividade docente e abre possibilidades para crescimento e construção do nosso trabalho” (GA1).

“É essencial para que a prática docente caminhe numa perspectiva emancipadora, ainda que se possa busca uma formação continuada para legitimar uma prática docente tecnicista” (CB1).

“Para além de nos atualizarmos, de aprendermos e de discutirmos temas relevantes e relativos à prática docente, a interação entre os docentes torna-se fundamental nesse processo” (CC1).

A partir da fala dos gestores, inferimos que as demandas e expectativas docentes ao longo do percurso formativo não são fixas. Mas, coerentes ao espaço/tempo, impactadas por políticas internas e externas. Desse modo, a reflexão sobre a prática docente e a melhoria em sala de aula, demonstram o interesse na ‘melhoria e no aperfeiçoamento da prática’ e se encontram intrinsecamente ligadas as escolhas pessoais, mas também profissionais e institucionais.

Nesse sentido, as IESC’s pesquisadas adotam como uma de suas estratégias para promoção da formação continuada dos professores a concessão de auxílio financeiro para pagamentos de inscrições, de despesas com deslocamentos para participação de ações formativas no âmbito local, nacional ou internacional ou ainda de alimentação, assim como a

concessão de bolsas parciais para cursos de especialização na instituição ou mestrado e doutorado em outras instituições.

No depoimento de alguns professores a busca por experiências que os impulsionam no processo de ensino e aprendizagem. Nos diferentes momentos formativos as IESC's pesquisadas:

“[...] contemplam as áreas do saber oferecidos em seus cursos tecnológicos, graduação e pós-graduação *lato sensu*. Estimulam a pesquisa e a socialização de seus resultados em eventos institucionais e interinstitucionais. Realizam parcerias com organizações para socialização de experiências” (PB2).

“[...] compreendida como espaço de diálogo e debate sobre temáticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem contribui para a reflexão sobre e com a prática pedagógica” (PC7).

Analisando os processos de formação que possibilitam (ou não) o desenvolvimento dos professores, verificamos a partir das demandas e expectativas apresentadas pelos professores das instituições pesquisadas que para além da atualização e ampliação do conhecimento, os professores apontam para a necessidade da reflexão sobre a prática docente e da melhoria em sala de aula e a troca de experiências. Assim como, demandas e expectativas relacionadas às novas tecnologias educacionais. O que implica a necessidade de políticas de formação na direção do aprofundamento das questões das tecnologias e seu espaço no âmbito da prática, exercício docente, fazendo emergir o discurso da formação na direção da inovação.

7.2 PRÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM IESC's DE PERNAMBUCO

Nesta seção, serão apresentadas as modalidades da formação continuada oferecidas nas IESC's pesquisadas, com ênfase nos lugares da formação, nas temáticas abordadas, na metodologia, entre outras questões. Ressaltamos que não temos a intenção de apresentar todas as ações formativas, mas serão destacadas as que consideramos pertinentes com o objeto de estudo. Tomamos como premissa que a seleção de temáticas, de lugares, de metodologias, de sujeitos ministrantes se dá em função do tempo de vida das instituições confessionais pesquisadas e dos diferentes enfoques que foram sendo por elas adotados, nos contextos históricos em que se realizaram.

Nesse contexto, há a coexistência de diferentes modalidades de formação, o que sugere a intenção de se atingir a diferentes objetivos. E, os extratos de fala dos professores participantes da pesquisa apontam para a organização de espaços e tempos que possibilitem a troca de experiências, condições para o desenvolvimento de um percurso formativo e condições de trabalho.

“[...] oferece de forma sistemática capacitação de professores. Planejamento. Seminários. Cursos. Palestras. Debates de temas da atualidade” (PA6).

“[...] Sempre no início e final do semestre, desenvolvendo encontros, seminários dentro das áreas de conhecimento que a IES atua, incentivando os(as) docentes a participarem de eventos fora da instituição” (PC8).

“[...] na própria IES, convida profissionais para ministrar a formação” (PB7).

“[...] Encontros programados pela IES, elaboração de textos de sua disciplina, reuniões semanais de seu setor, responsabilidade na organização e execução de simpósios, seminários e congressos [...]” (PC4).

Os depoimentos dos participantes da pesquisa evidenciam que essas modalidades formativas ocupam o lugar de práticas complementares e transitam de uma perspectiva instrumental como é o caso da oferta de cursos de curta duração em que são convidados profissionais da própria instituição ou de outras instituições, para aprimorar os saberes docentes, aí compreendidas atividades que visam problematizar os saberes experienciais dos docentes (TARDIF, 2002), a exemplo dos debates de temas da atualidade, do incentivo à participação em ações formativas na própria instituição ou em outros espaços formativos, potencializando as práticas formativas de maneira sistemática.

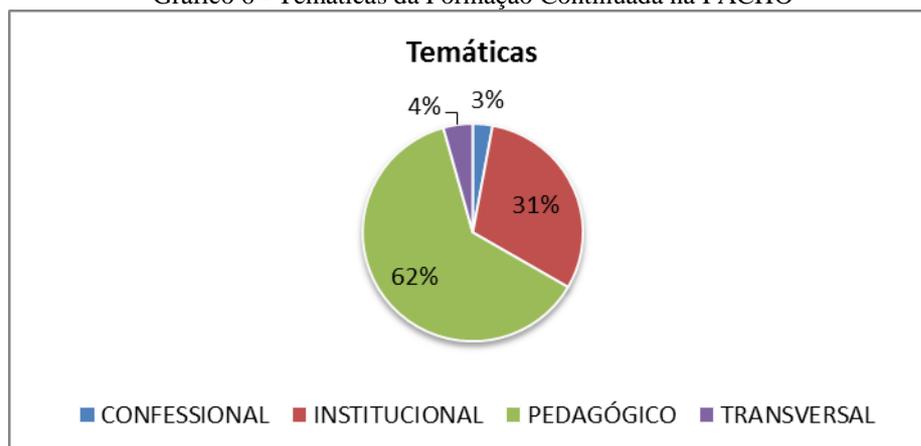
A formação continuada dos professores nas instituições pesquisadas não se dá de forma homogênea e linear. A coexistência de modelos formativos distintos, ainda que seja perceptível a intenção de que os professores “se constituam como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articulando os conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos” (ALMEIDA, 2005, p. 3).

É sabido que, quando a formação continuada se faz por meio de uma construção

coletiva, os professores tendem a assumir uma postura mais ativa, com “responsabilidade na organização e execução de simpósios, seminários e congressos”. Segundo PC12 “[...] sempre refletimos sobre temáticas que são levadas pelos coordenadores às instâncias superiores e muitas delas acabam sendo abordadas nas formações”, com diferentes formatos e carga horária, a exemplo de minicursos, palestras, oficinas, ou seja, momentos formativos, oferecidos no início e/ou final do semestre, em sua maioria presenciais, modalidade que parece promover uma maior assiduidade dos professores.

Nesse sentido, observando as práticas formativas da FACHO, percebemos que, as temáticas trabalhadas apontam no sentido de uma prática formativa centrada em questões pedagógicas, do ser e fazer docente, mas sem perder de vista o contexto social em que está inserida e nem tão pouco as exigências do Sistema Nacional de Avaliação.

Gráfico 6 - Temáticas da Formação Continuada na FACHO



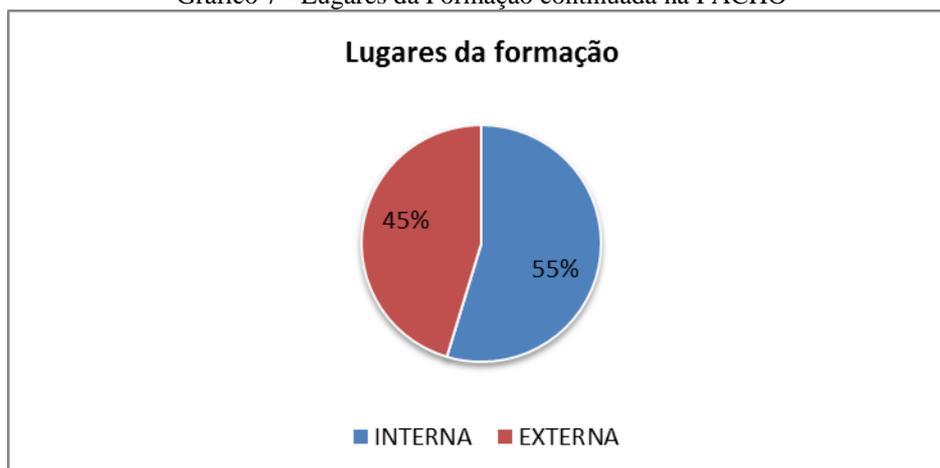
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com os dados apresentados, um pouco mais de 60% (sessenta por cento) das práticas formativas oferecidas pela instituição estão diretamente relacionadas à prática pedagógica dos professores. No entanto, observamos também que a formação continuada dos professores nessa instituição é concebida e vivenciada numa perspectiva que perpassa a discussão em relação ao processo de avaliação institucional, recredenciamento, reconhecimento de cursos, nos resultados do ENADE, mas também no diálogo entre ensino e aprendizagem, desafios e práticas pedagógicas, questões de gênero, momentos de celebração, vivências do tempo litúrgico da Igreja Católica, entre outros. Nesse sentido, o planejamento dessas propostas formativas toma como referência, de um lado, os resultados das avaliações internas e externas, mas, por outro lado, as demandas da instituição mantenedora, com suas diretrizes e as inquietações apresentadas pelos professores ao longo do semestre letivo.

Outro aspecto que consideramos relevante destacar é a participação dos professores nos momentos formativos, fazendo com que predomine uma metodologia ativa, discutida e construída coletivamente, tendo em vista os saberes docentes. Identificamos ainda algumas dinâmicas de grupo, o uso de recursos didáticos e de recursos tecnológicos.

Ao observarmos os lugares da formação nas instituições pesquisadas, verificamos que os espaços onde se realizam as ações formativas, a duração e o ritmo das atividades são concebidos de acordo com o objetivo, com o tempo em relação ao calendário acadêmico e ao formato da ação formativa. No gráfico abaixo, identificamos que a FACHO possibilita a participação dos professores em ações formativas que se realizam em outros espaços, a exemplo de Congressos, Seminários, participação em programas de especialização, mestrado ou doutorado, apresentação de trabalho, entre outros.

Gráfico 7 - Lugares da Formação continuada na FACHO



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Mas, também promove a formação de modo diversificado, contínuo e sistemático no próprio espaço institucional, através de práticas formativas perpassadas tanto pela perspectiva instrumental, a exemplo da oficina para uso do ‘novo portal do aluno’, quanto pela perspectiva crítica. No início e/ou final de cada semestre, a instituição promove uma semana intensa de ações formativas, em diferentes formatos, respeitando o ritmo dos professores, assim como sua carga horária disponibilizada para a instituição.

Na abertura do último semestre, as ações formativas oferecidas tiveram o formato de oficinas, minicursos, reuniões de colegiados e culminaram com uma palestra de uma economista sob o título “Sistema de Ensino Superior no Brasil: Tendências e Perspectivas”. Nos diferentes momentos formativos, a FACHO contava com um número significativo de professores e os formadores dos diferentes momentos eram professores da casa, com exceção

apenas da palestra assumida pela professora Tânia Bacelar de Araújo, do Departamento de Ciências Geográficas, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da UFPE.

[...] os professores foram direcionados para uma sala de aula onde aconteceria o encontro. Nesta sala, as cadeiras estavam organizadas de forma enfileirada, os equipamentos estavam ligados e ao canto da sala uma mesa com duas garrafas de café, copos e biscoitos para que os professores pudessem se servir ao longo da formação. No horário previsto, a gestora fez um momento de acolhida dos professores [...] e, na abertura, contextualizou a temática, o objetivo e o formato deste encontro de formação continuada. Orientou como seria o horário e a dinâmica de trabalho e, posteriormente, apresentou os formadores/assessores técnicos deste momento formativo, informando que a implantação do novo sistema integrado de gestão fiscal, contábil e financeiro tinha sido uma determinação da mantenedora. Informou ainda que a empresa era a responsável pelo desenvolvimento do novo portal acadêmico e estava implantando em todas as escolas da rede [...], com objetivo de consolidar/controlar as informações de todas as mantidas. Informou ainda que, a IESC era a primeira instituição de educação superior a usar este portal (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO, 23/01/2018).

O extrato acima denota que o momento formativo vivenciado na FACHO atendia a uma demanda externa. Os formadores externos tinham como objetivo assegurar bons resultados no processo de implantação de um novo instrumento de trabalho docente. À medida que a oficina avançava, os professores expressavam a sua inquietação porque não relacionavam o momento formativo com a prática pedagógica, embora a implantação do sistema de controle acadêmico da instituição tivesse relação e fizesse parte do trabalho docente. Durante o tempo da formação, a gestora da FACHO lembrava a importância da participação docente na definição dos parâmetros relacionados ao Plano de Ensino, Diário de classe, lançamentos de notas, componentes curriculares, a metodologia, etc.

Observamos ainda outros momentos formativos com diferentes formatos e percebemos que a diversidade de ações formativas, temáticas e tempo de duração nesta instituição pareciam levar em consideração os diferentes ritmos ou ciclos de vida profissional dos docentes, conforme apresentados por Huberman (1995). Os professores escolhiam as ações formativas de acordo com a sua área de interesse e disponibilidade. Vejamos o que diz o longo e expressivo extrato do Diário de Campo.

Ao chegarmos à sala de aula onde aconteceria a formação continuada fomos acolhidas pela professora/mediadora e percebemos que o ambiente tinha sido preparado com antecedência. As cadeiras estavam colocadas de forma circular, a mesa com o cafezinho já estava dentro do ambiente da sala, assim como os recursos audiovisuais e os demais recursos que seriam utilizados pela professora/mediadora. Aos poucos foram chegando os participantes, professores e coordenadores de diferentes áreas de atuação, entre elas: Psicologia, Administração, Pedagogia, Enfermagem e Letras. Criou-se um ambiente familiar e descontraído, um momento de reencontro dos colegas professores e, informalmente, foram dando as boas vindas

uns aos outros. A professora/mediadora negociou com os presentes o horário do início e término das atividades, assim como um tempo de tolerância para a chegada dos demais participantes. A gestora explicou o formato dado a esta semana de Formação Continuada e a programação que foi pensada, sobretudo contemplando a temática das metodologias e a inclusão em função dos novos desafios do contexto de atuação docente. [...] justificou algumas ausências fazendo vê que muitos professores desempenham outras atividades como profissionais liberais e por isso não conseguiriam chegar para este momento [...]. Em seguida, apresentou a professora/mediadora destacando o vínculo com a IESC, assim como, a importância da temática das Metodologias, uma vez que temos professores de diferentes áreas de atuação e para dar continuidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido com todos os professores para o ENADE. A professora/mediadora solicitou que fosse feita a apresentação dos participantes destacando a área de formação e o campo de atuação, retomou o objetivo central da oficina e a importância da participação de todos para a vivência deste momento e construção da temática. Usou como referência algumas ‘mudas de uma planta’ chamada planta da felicidade que produz quando está junto de outras plantas. Fez uma reflexão sobre a importância de os educadores estarem juntos, trazendo para a reflexão os desafios da formação dos professores e promoveu um abraço coletivo de boas vindas. Em seguida a professora/mediadora perguntou aos participantes se eles tinham clareza da concepção de educação que orientava o PDI da IESC e perpassava os Planos Políticos Pedagógicos dos Cursos, no que se refere a identidade do educador beneditino. Depois de uma longa reflexão sobre a concepção de educação e o conhecimento necessário ao exercício docente, professora/mediadora, realizou dinâmica de grupo, indagando aos professores sobre ‘o que é que eu, professora da IESC, não abro mão para a garantia de uma educação de qualidade social (prioridades)? E também ‘qual a maior dificuldade que enfrento em sala de aula (dificuldades)?’ Posteriormente, a professora/mediadora abriu espaço para que os participantes socializassem as suas respostas e à medida que foram surgindo situações-problemas do cotidiano docente, o momento formativo ficava mais intenso. Observamos ao longo desta oficina que há uma sintonia entre professores/as coordenadores e a mediadora da atividade favorecendo uma participação do grupo. Para além desta dinâmica, a professora/mediadora ainda fez uso de recortes de alguns filmes provocando uma reflexão sobre a construção de parcerias entre os pares com a sociedade tendo em vista a educação da qualidade social, assim como, sobre o que pode ser integrado a sua disciplina e a sala de aula. Por fim, a professora/mediadora sugeriu algumas leituras, deixou uma questão para a reflexão dos participantes: como construir parcerias com promissoras com educadores, estudantes e a comunidade educativa, tendo em vista à educação de qualidade social? E, encerrou com uma avaliação dos participantes desta oficina em relação ao objetivo central (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO, 29/01/2018).

O momento formativo foi construído de forma coletiva, possibilitando a participação, interação, socialização e troca de experiências, levando em consideração as demandas das diferentes áreas do conhecimento e os saberes docentes, evidenciando uma preocupação institucional em relação ao exercício docente, sobretudo, no que se refere às metodologias, mas também em relação à concepção de educação da IESC e de estudante que pretende formar.

Observamos nas práticas formativas desta instituição, gestos de delicadeza e atenção aos professores que falam da concepção de docente enquanto sujeito e de como é concebida, promovida e vivenciada a formação dos professores. Dentre as práticas observadas, ressaltamos: a acolhida aos professores, o cuidado com os ambientes da formação, a presença

do cafezinho na sala de aula das oficinas, assim como o momento de confraternização oferecido no *hall* do auditório antes da palestra de encerramento, onde também foi servido um lanche coletivo e uma apresentação musical com o coro da IESC que é composto por professores, alunos e funcionários.

No cotidiano da instituição, encontramos a presença de elementos que são próprios da sua identidade confessional. O calendário acadêmico e pedagógico também contempla em sua programação cerimônias, festas e solenidades próprias do calendário litúrgico⁷⁷, ligado à Igreja Católica, a exemplo das celebrações da Semana Santa, Páscoa, Pentecostes, Mês Mariano, Natal, entre outros.

No que se refere a FAFICA, enfrentamos algumas dificuldades para identificar práticas formativas, uma vez que, na grande maioria das vezes, estas ações ficaram restritas as iniciativas individuais de professores e/ou concebidas e promovidas no âmbito dos cursos em função do contexto em que a instituição se encontrava, como já fora relatado anteriormente.

No entanto, o momento formativo observado aconteceu na abertura do semestre letivo, no formato de palestra, assumido por uma professora experiente na instituição. Coube ao coordenador acolher os professores novatos e demais colegas, apresentar a missão institucional e as diretrizes da mantenedora, destacando os aspectos que considerava importantes no percurso formativo docente e a relevância do compromisso social no enfrentamento dos desafios que estavam colocados na abertura do semestre letivo, entre eles, a definição do calendário acadêmico e as dificuldades relativas ao processo de seleção e o fechamento de turmas.

Nesse contexto, o coordenador justificou ainda a ausência da gestão da instituição, em função dos processos de mudanças e de outras questões relacionadas à remuneração docente que causava um momento de tensão e de instabilidade entre os professores.

Quando chegamos à IESC 'B', fomos recebidas pelo coordenador pedagógico responsável pela formação continuada que nos informou sobre o local e horário do início das atividades, uma vez que os professores estavam chegando aos poucos e se dirigindo logo ao espaço da cantina. Depois de uns dez minutos, os professores começaram a chegar ao auditório central que tem capacidade para mais de 200 pessoas. O coordenador colocou uma música ambiente e fez um momento de acolhida institucional, de modo especial, aos novos professores que, na maioria, eram ex-alunos da instituição. Em seguida, o coordenador justificou a ausência da Direção neste momento formativo, apresentou o calendário acadêmico com as

⁷⁷ O Ano Litúrgico é o “calendário religioso”. Por ele, o povo cristão revive anualmente todo o Mistério da Salvação centrado na Pessoa de Jesus, o Messias. O Ano Litúrgico contém as datas dos acontecimentos da História da Salvação; contudo, não coincide com o ano civil, que começa no dia primeiro de janeiro e termina no dia 31 de dezembro (CATEQUESE CATÓLICA, 2020).

últimas mudanças, falou das dificuldades enfrentadas na instituição e apresentou a missão institucional, destacando os aspectos da formação e o compromisso social. Convidou a professora responsável para trabalhar a temática da ‘gestão de sala de aula’, fez uma breve apresentação lembrando que a docente trabalha há 38 anos na instituição e agradeceu a sua disponibilidade. A professora iniciou a sua fala afirmando que ‘o professor realiza em seu ofício uma ação política’ e pediu aos colegas professores que participassem de forma efetiva na construção do tema porque todos tinham algo a contribuir. A professora fez algumas considerações em relação à realidade da educação superior, ao cotidiano docente e à quebra de paradigmas. Propôs uma conversa em duplas ou trios sobre a gestão da sala de aula, provocando a socialização das experiências docentes. Ressaltou a importância do papel do professor e a necessidade de quebrar paradigmas frente à nova realidade, sobretudo no que se refere ao perfil do aluno na gestão da sala de aula. Depois de um momento de discussão, a professora elencou alguns pontos para a reflexão dos demais colegas, tais como: a concorrência com uma enorme quantidade de informações disponíveis, sobretudo, com as novas tecnologias, dificultando a delimitação de fronteiras; a volatilidade em relação às informações; a autonomia intelectual, emocional e social do estudante como objetivo maior a gestão da sala de aula. A professora propôs um debate em grupo a partir da seguinte afirmação: o saber pedagógico leva o professor a perceber que a sua intervenção na aula deve buscar a coerência entre o que se ensina e a quem se ensina, respeitando o nível, a aprendizagem, a idade (maturidade) e os conteúdos e se estes estão adequados aos alunos (TARDIF). Diante desta reflexão, os professores/as foram trazendo para a discussão os principais desafios encontrados no processo multifacetado da gestão em sala de aula. Por fim, o coordenador deu alguns informes institucionais, tais como: a data do credenciamento institucional, a necessidade do preenchimento do currículo Lattes, da assinatura do ponto, sobretudo, no horário da saída, a dificuldade para a formação de turmas, o início das aulas, entre outras (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO, 15/02/2018).

Ao longo desse momento formativo percebemos o compromisso dos mais de quarenta professores da instituição com a própria formação, com a construção coletiva e com a troca de experiências. A escolha da temática que estava sendo trabalhada na formação continuada era resultado do processo realizado na avaliação interna, coordenada pela Comissão Própria de Auto-avaliação, privilegiando assim a prática e os saberes docentes, ou seja, temas que tocam a realidade docente no contexto da sala de aula, a exemplo do que foi oferecido no início deste semestre: “a gestão da sala de aulas” e temáticas institucionais com um forte apelo à coletividade/identidade institucional.

Para Tardif e Raymond (2000),

os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (p. 209 a 244).

Nesse sentido, os saberes dão suporte a prática docente, no entanto, de acordo com algumas falas dos professores participantes, as ações formativas que estavam sendo

oferecidas, nos últimos semestres, estavam acontecendo de forma fragmentada e a instituição não estava conseguindo cumprir com as metas contidas no Projeto de Qualificação Docente.

Neste sentido, a IESC vai ao encontro do que argumenta Santos (2010, p. 84), quando adverte que,

[...] somos do entendimento de que a descontinuidade é um fator que, além de dificultar a materialização de uma prática de formação continuada de forma organizada e sistemática, também ignora as potencialidades de aprendizagem que podem estar perpassando as experiências das escolas e dos professores.

Em razão da nossa aproximação com o campo, observamos que, mesmo de forma esporádica e a partir da iniciativa de professores comprometidos com o seu desenvolvimento profissional, as ações formativas promovidas contavam com a adesão da maioria dos professores da instituição, sobretudo das áreas de conhecimento, a exemplo dos encontros para estudo das demandas oriundas do ENADE, do Edital do Pibid e da Residência Pedagógica com os professores das licenciaturas, do cumprimento do calendário acadêmico a partir da vivência de algumas experiências na Tenda de Leitura, mas também a realização de momentos celebrativos e/ou ecumênicos, sob a responsabilidade dos professores de filosofia/teologia, ou ainda, de acordo com o calendário acadêmico e/ou com o calendário litúrgico, da Igreja Católica, sobretudo por se tratar de uma instituição mantida pela Diocese⁷⁸ local.

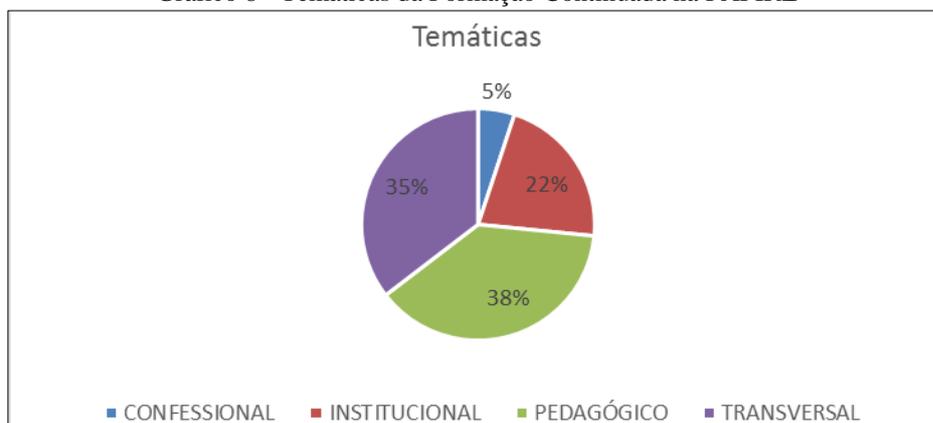
Na FAFIRE, o processo formativo é voltado para a prática pedagógica, assume o viés do diálogo, onde são mobilizados saberes e experiências, construídos em vivências na instituição e/ou em outros espaços educacionais. O momento formativo que observamos foi oferecido em formato de palestras com formadores da própria instituição, seguidas de reuniões dos colegiados dos cursos “que acontecem duas vezes por semestre [ou sempre que necessário] e se constituem em espaços de reflexão e de tomada de decisões sobre a dinâmica do curso” (RELATÓRIO INTEGRAL DE AUTOAVALIAÇÃO, 2017, p. 19). Os colegiados são articulados pelo coordenador do curso, junto aos professores membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso e se constituem em fóruns de formação continuada, na medida em que se torna espaço de discussão da dinâmica dos cursos a partir dos conhecimentos e experiências que integram o percurso profissional e formativo do professor. Vejamos o extrato:

⁷⁸ Território ou região sob domínio administrativo de um bispo, arcebispo ou patriarca (superiores eclesiásticos de uma igreja ou religião) (DIOCESE, 2020).

No horário previsto, os professores dos diferentes cursos da instituição foram chegando ao *hall* de entrada do auditório onde estava sendo servido um lanche com uma música ambiente, possibilitando um momento de reencontro após as férias e de convivência fraterna. Depois deste primeiro momento, os professores foram convidados pela coordenadora geral de graduação para entrarem no auditório. Chegando ao auditório, o momento formativo teve início com um momento de oração coordenado pelo serviço de pastoral e foram trabalhados os princípios da filosofia cristã no amplo respeito aos diversos credos dos participantes. Em seguida, a gestora fez a abertura do encontro destacando o objetivo central deste momento formativo como parte do plano de formação continuada da instituição e passou a palavra à coordenadora geral de graduação para que fizesse a apresentação dos novos professores e do professor formador. A coordenadora informou que o professor foi convidado através de uma indicação dos coordenadores de graduação, destacou a relevância da temática proposta e a importância da participação dos professores. O professor formador iniciou a sua fala ressaltando que o tema se torna provocativo em função da velocidade com que os novos perfis sociais vêm se firmando nos diversos campos da convivência humana, mas, especialmente, na educação, cujo cenário traz perplexidades aos professores diante das novas articulações afetivas, sócio educacionais, intelectuais, entre outras. Durante a fala do professor formador alguns professores foram interagindo, socializando algumas experiências do cotidiano da sala de aula e do perfil de aluno, com diferentes demandas. No final, a coordenadora fez um agradecimento especial ao professor formador pela sua atenção para com a IESC, assim como aos demais professores e a gestora fez os encaminhamentos institucionais para o início de um novo semestre situando os professores dos projetos em andamento (DIÁRIO DE CAMPO, 01/02/2018, grifo do autor).

Alguns elementos expressam a dimensão da profissionalidade desta instituição, no acolhimento e na confraternização dos professores que retornavam das férias, no momento de oração dentro de prática formativa, assim como com o trato dos princípios éticos e cristãos. Ressaltamos também, a relevância do conteúdo trabalhado e da participação dos professores que nos remete a uma perspectiva de formação com uma tendência mais crítica, assim como acontece nas demais instituições pesquisadas, ou seja, as políticas e práticas de formação continuada expressam aspectos que estão diretamente ligados à dimensão humano-espiritual-cultural-social.

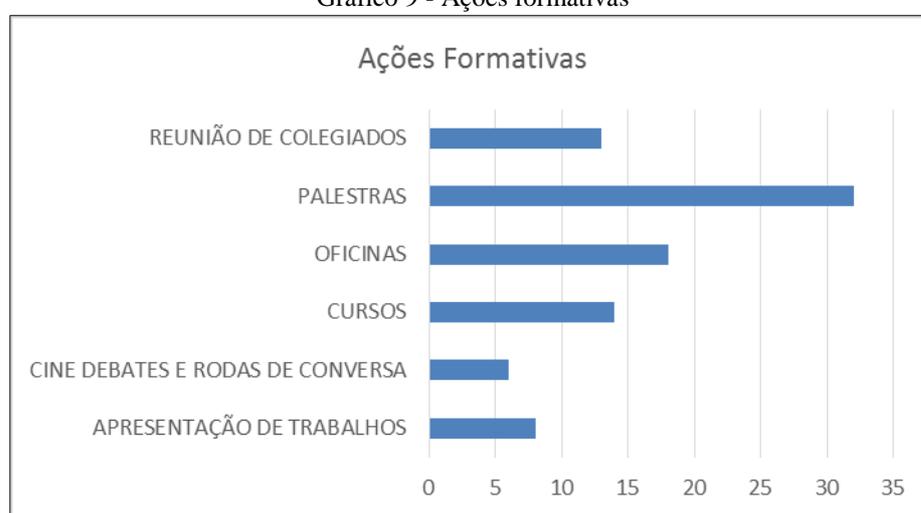
Gráfico 8 - Temáticas da Formação Continuada na FAFIRE



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Observamos que, se somarmos os percentuais referentes às questões institucionais, às temáticas transversais e as confessionais, a FAFIRE integra em sua prática formativa ações que estão relacionadas aos calendários civil, acadêmico/pedagógico e confessional, possibilitando em sua dinâmica a realização de momentos celebrativos, a exemplo da realização de um Festival em homenagem à Paula Frassinetti, encontros e vivências que expressam os valores cultivados no cotidiano das instituições confessionais, tais como: manhãs de espiritualidade, grupos de adoração, mas também grupos jovens de outras confissões religiosas. Assim como ações formativas de diversos formatos, como se constata com o gráfico abaixo.

Gráfico 9 - Ações formativas



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Nesse contexto, as ações formativas também versam sobre temas transversais e contam com a presença de formadores internos e/ou externos que, com sua vida, expressam uma concepção de ser humano, de sociedade e de mundo. Ressaltamos como exemplo o Curso de Extensão “Introdução à Filosofia Feminista”, oferecido pela instituição com a participação de uma freira⁷⁹, católica, filósofa e teóloga feminista brasileira e as celebrações semanais abertas à comunidade educativa, celebradas por um religioso franciscano vinculado à Teologia da Libertação e reconhecido por conta da sua postura crítica em defesa dos menos favorecidos da sociedade.

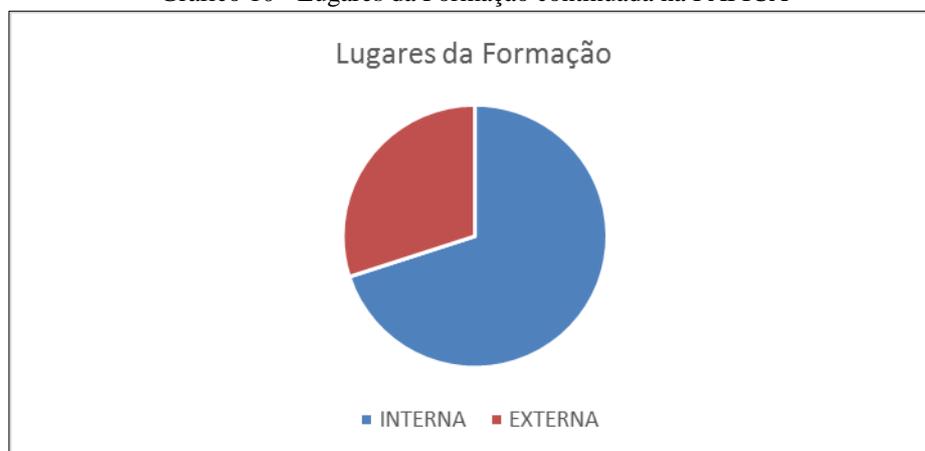
⁷⁹ Mulher que pertence a uma ordem religiosa e que dedica sua vida aos objetivos da comunidade (GEBARA, Ivone. *Filosofia Feminista: uma brevíssima introdução*. São Paulo: Edições Terceira Via, 2017. 91p.).

O programa de formação continuada das IESC's pesquisadas, com maior ou menor intensidade, encontra-se ancorado no carisma da sua mantenedora e nas diretrizes da Igreja Católica.

No decorrer do ano realizam-se momentos fortes de oração como louvor, agradecimentos, testemunhos e tendo como evento de culminância das atividades do calendário letivo, a temática da campanha da fraternidade do ano (RELATÓRIO INTEGRAL DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2018, p. 15).

Nesse sentido, a FAFIRE fixa no calendário institucional, e desde o início do semestre, as datas de formação continuada, de acordo com o turno de trabalho dos professores e promove em diferentes momentos, de modo que eles possam participar das atividades. Observando os lugares da formação nesta instituição, percebemos que ela se aproxima do projeto de formação continuada apresentado desenvolvido pela FACHO e, no atual momento, se distancia da política de formação da FAFICA, mesmo tendo elementos 'identitários' comuns, a exemplo da confessionalidade, do pioneirismo e da contribuição na formação de muitos professores que atuam nestes espaços.

Gráfico 10 - Lugares da Formação continuada na FAFICA



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

No entanto, ressaltamos que são desafios comuns às instituições confessionais pesquisadas: obter uma continuada participação dos professores que trabalham em regime de professores horistas, com vínculo empregatício em mais de duas ou três instituições, e a intensificação do trabalho docente, com ênfase em tarefas individuais, subtraindo o tempo dedicado à instituição, à convivência com os pares e comprometendo a própria formação continuada. As dificuldades em reunir essas condições favoráveis fazem com que nem sempre seja possível aos professores participar dos momentos formativos oferecidos no formato de

“[...] cursos específicos de ensino e aprendizado que a IES oferece no tempo de recesso das aulas. Outros acontecem no período de aula em horários diferenciados” (PA1).

Observamos ainda que, os momentos formativos no período das aulas acontecem no contra turno do trabalho docente para que os alunos e o curso não sejam prejudicados com o não cumprimento dos (200) duzentos dias letivos. Vejamos o que foi registrado no Relatório Integral da CPA da FAFIRE:

O processo de formação continuada docente se dá, prioritariamente, em diferentes momentos institucionais: no início de cada semestre letivo com temas cuja abordagem possa dialogar com as diferentes áreas, comumente enriquecida com palestrantes externos; e nos colegiados dos cursos que se constituem em espaço de reflexão e de tomada de decisões sobre a dinâmica dos mesmos. Todos os eventos acadêmicos, previstos na programação de cada Curso, são também considerados como espaços de formação e são compostos pela oferta de oficinas, minicursos e palestras (RELATÓRIO INTEGRAL DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2017, p. 19).

Nessa perspectiva, corroboramos com Nóvoa (1997) quando este afirma que “a formação não se constrói por acumulação [...], mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente [...]”, possibilitando ao professor a reflexão contínua sobre e nas experiências.

“[...] Temos reuniões periódicas entre o corpo docente, coordenação e direção. As reuniões tratam de assuntos do cotidiano institucional, bem como palestras sobre conteúdos relacionados à docência no ensino superior. Desde o ano passado estamos em formação para utilização do *Google Classroom*” (PC11).

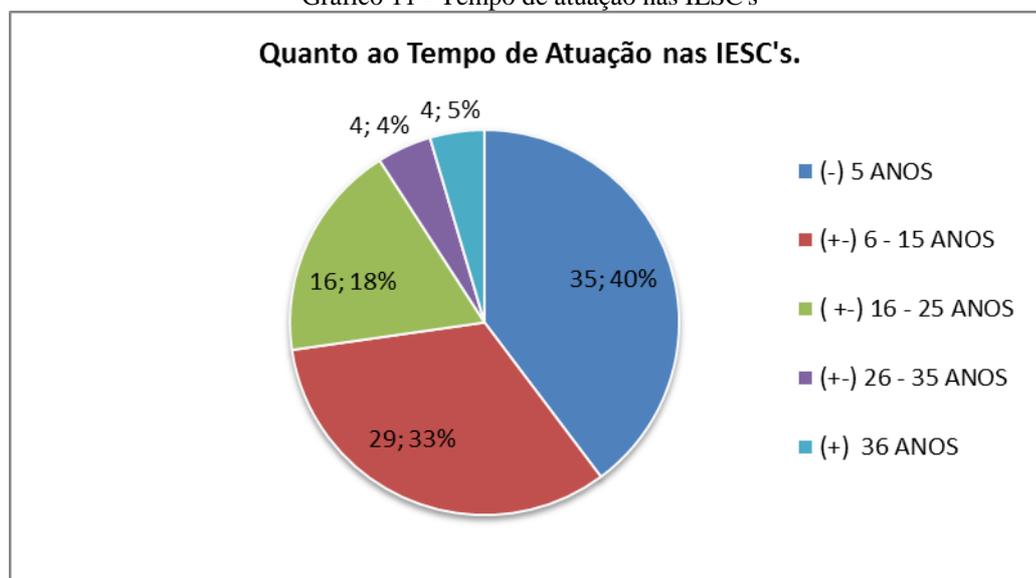
Nesse sentido, o desafio das instituições está em oportunizar aos professores as condições necessárias para que a formação continuada aconteça, dando suporte para a organização e o desenvolvimento das práticas formativas, envolvendo os professores, considerando em seu planejamento os ciclos de vida profissional, a qualificação docente, a prática pedagógica, assim como os diferentes contextos sociopolíticos e históricos. As ações formativas “são pontos de partida que podem contribuir para que o professor desenvolva sua criatividade, invente constantemente sua prática e tenha uma ação mais segura, mais produtiva e mais feliz” (GUIMARÃES, 2005, p. 4).

No que se refere aos ciclos de vida profissional, concordamos com Michael Huberman (1995) que sustenta que a vida dos professores constitui um processo e não uma sucessão de acontecimentos. Tomando como referência as fases do ciclo de vida profissional propostas por Huberman (1995), identificamos que o corpo docente das instituições pesquisadas está composto por professores de diferentes áreas de atuação, mas também de professores que estão em diferentes momentos e movimentos na carreira docente.

No conjunto das IESC's, identificamos que, atualmente, (40%) quarenta por cento dos professores/as participantes da pesquisa são considerados/as, de acordo com Huberman, docentes em início da carreira docente, ou seja, professores que se encontram no período de inserção nas instituições pesquisadas (0 a 5 anos de experiência). Na nossa compreensão, nesta fase, os docentes começam a se apropriar do papel social de cada instituição.

Identificamos que (33%) trinta e três por cento dos professores participantes da pesquisa transitam entre o período da estabilidade, da divergência e da experiência (6 a 15 anos de experiência). Nessa fase os professores já se sentem integrados à dinâmica institucional, com domínio dos conteúdos, dos métodos, das técnicas, mas também do carisma, das diretrizes institucionais, da compreensão de que tipo de estudante a IESC deseja formar.

Gráfico 11 - Tempo de atuação nas IESC's



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Não menos importante, sobretudo em função do tempo de vida das instituições profissionais, em menor número, ou seja, (18%) dezoito por cento dos professores que participaram da pesquisa estão na fase da serenidade (16 a 25 anos de experiência) e, nesta

fase, alguns professores participantes desempenham funções de coordenação, gestão e/ou ocupam cargos administrativos. Outro dado relevante é que (9%) nove por cento dos professores participantes da pesquisa são considerados nas fases de renovação do interesse (acima dos 26 até 35 anos de experiência), mas também de desencanto (acima de 36 anos de experiência).

Levando em conta a existência dessas etapas, faz-se necessário considerar a formação continuada dos professores como um processo heterogêneo, pois as buscas, as necessidades, os problemas e os desafios encontrados pelos professores não são os mesmos nas diferentes etapas do desenvolvimento profissional a que estão submetidos (IRIGON, 2006, p. 53).

Nesse contexto, o “[...] processo de construção permanente do conhecimento” (ANFOPE, 1998, p. 34), nas dimensões pessoais, profissionais e institucionais, foi sendo revisitado seja pelas demandas e exigências do processo formativo, seja pela oferta de novos cursos, tanto na graduação quanto na pós-graduação, seja ainda pela política de avaliação nacional, sobretudo no que se refere à titulação docente, à avaliação do desempenho do estudante e/ou garantia da qualidade do ensino, entre outros. Esse questão leva-nos a admitir que as instituições confessionais pesquisadas são chamadas a considerar, em seus PDI’s, o ciclo de vida profissional quando forem propor sua política de qualificação docente, sistematizada no Plano de Carreira Docente. Essa intenção se materializaria no modo como elas precisariam gerir as oportunidades de formação. A FAFIRE parece já ter avançado nesse sentido uma vez que as [...] bolsas de estudos, nos cursos oferecidos pela Faculdade, para professores(as) e funcionários(as) que atendam aos critérios de ingresso nesses cursos (PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DO CORPO DOCENTE E DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO, 2015, p.1). Outra evidência pode ser constatada, desta feita no que tange às políticas da FACHO quando o seu PDI,

[...] prevê a progressão funcional e de remuneração através da utilização conjugada das estratégias apresentadas [...] – progressão horizontal – que leva em conta o tempo de permanência docente na instituição; - progressão vertical – que ocorre através da própria qualificação docente (PDI 2017-2021, p. 47).

Para além dos diferentes ciclos de vida profissional apresentados por Huberman, percebemos que os mecanismos adotados pelas IESC’s também podem ser compreendidos como mecanismos de valorização da carreira docente. Nesse sentido, corroboramos com Nóvoa (1997, p. 20) ao afirmar que “as estratégias de formação continuada são

necessariamente híbridas [multidimensionais], apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos-metodológicos”. E é nesse sentido que sustentamos que a formação continuada não seria nem homogênea nem linear, em sua forma e conteúdos.

No contexto das IESC's pesquisadas, a política de formação docente também consiste no incentivo à formação continuada pela concessão de bolsas de estudos para a pós-graduação *lato e stricto sensu*, com a previsão no Plano de Cargos e Carreiras de gratificação por titulação, tanto para os docentes com mestrado quanto com doutorado, incentivo à realização de trabalhos de pesquisa, apoio financeiro à participação em eventos científicos ou culturais, entre outros. O nosso argumento traz como exemplo o que está posto no PDI – 2017-2021 enquanto documento que sistematiza “[...] um conjunto de atividades e programas desenvolvidos por toda a instituição, centrados em torno de um objetivo comum” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 97), e no Relatório Integral de Auto Avaliação (2018), ambos da FACHO, e no Relatório (2018) da FAFICA, como uma prática formativa.

Dispensar de ministrar, no mínimo, uma disciplina correspondente a quatro créditos ou vinte e uma hora/aulas/mês, aos professores em efetivo exercício, que vieram a participar, mediante aprovação prévia da Direção, de cursos de pós graduação *stricto sensu* - mestrado ou doutorado – credenciados pelo Conselho Nacional de Educação, em áreas ligadas ao seu campo de formação (PDI 2017-2021 FACHO, p. 46).

Pagamento de horas semanais a mais no salário dos professores enquanto fazem cursos de mestrado ou doutorado; incentivo com apoio financeiro à participação em eventos científicos (RELATÓRIO INTEGRAL DE AUTO-AVALIAÇÃO 2018, FACHO p. 28).

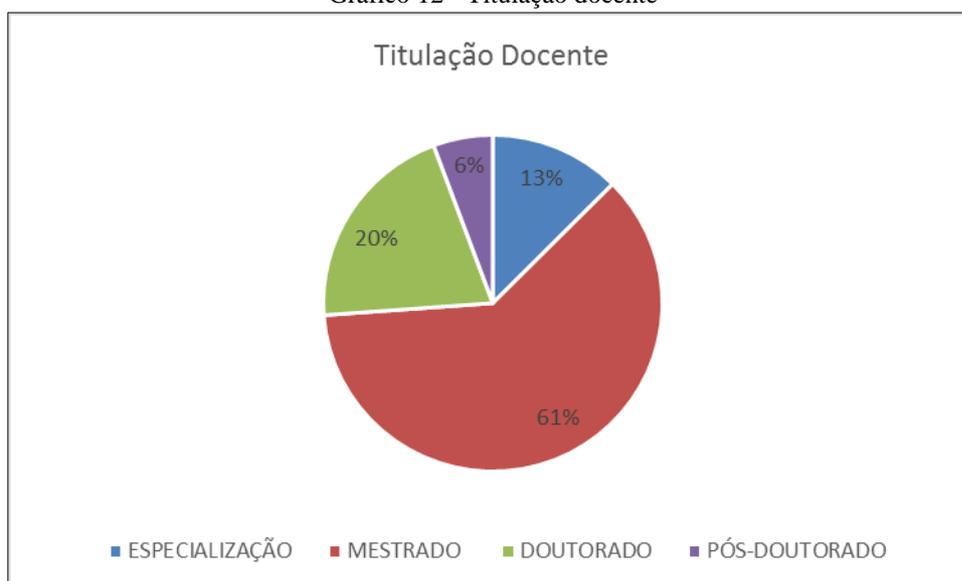
[...] estímulo à formação continuada em relação aos docentes, o incentivo à participação em eventos acadêmicos de caráter nacional ou internacional, produção de artigos científicos, uma vez que a Instituição possui Revistas Acadêmicas e o Núcleo de Pesquisa e Extensão [...] (RELATÓRIO INTEGRAL DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2018, p. 26).

Nesse sentido, a formação continuada se torna elemento preponderante no que se refere às práticas formativas e o ambiente institucional também é concebido como espaço formativo, a exemplo da sala de professores, biblioteca, salas de aulas, entre outros. Santos (2010, p. 37) evidencia,

a importância de processos formativos que sejam capazes de desenvolver atitudes reflexivas e investigativas sobre a prática profissional, no intuito de ressignificá-la, bem como promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

A partir dos professores participantes da pesquisa, identificamos que o corpo docente das IESC's pesquisadas é composto por mais de (60%) sessenta por cento com mestrado, seguidos por (20%) de professores com doutorado e (13%) treze por cento dos professores participantes são especialistas. Quando somamos, os professores participantes da pesquisa revelam que as IESC's totalizam mais de (80%) oitenta por cento com a titulação *stricto sensu*, mestres e doutores, acima, portanto, do percentual estipulado pela Lei 9.394/96 e Decreto nº 5.786/2006, e tomado como requisito mínimo para centros universitários e universidades. Considerando os diferentes percursos formativos, identificamos ainda que, dos professores participantes da pesquisa nas IESC's, (6%) seis por cento já realizaram estudos num pós-doutorado.

Gráfico 12 - Titulação docente



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os resultados apontam que as políticas de formação continuada das instituições pesquisadas estão centradas, com maior ou menor intensidade, em práticas formativas que possibilitam o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional dos professores, considerando os saberes docentes, a troca de experiências entre os pares e *lócus* da formação onde estão “presentes conceitos, como autonomia, *ethos*, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projeto etc” (NÓVOA, 1999, p. 28).

Portanto, princípios, valores, organização e planejamento dos tempos e espaços da formação continuada dos professores expressam a intencionalidade e os objetivos propostos pelos projetos educativos das instituições de ensino superior confessionais pesquisadas.

7.3 FORMAÇÃO CONTINUADA UMA PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

No conjunto das instituições confessionais pesquisadas, identificamos que a formação continuada é composta por intencionalidades - sociais, políticas, econômicas e culturais - e ações que repercutem no fazer docente, não só pelo incentivo à formação *stricto sensu*, mas também por um conjunto de ações formativas sistemáticas (ou não) relacionados a prática docente. Evidenciamos nos extratos de fala dos professores participantes a importância dos processos formativos.

“[...] incentiva a atualizar nossos conhecimentos como profissionais da educação. Em tempos de tanta tecnologia ela vem não somente complementar, mas atualizar nossa aprendizagem. Afinal, um professor deve estar em uma constante evolução profissional” (PC2).

“[...] nos renova, enriquece e possibilita a inserção de novas ferramentas pedagógicas. [...] costumamos chamar de educação permanente porque neste campo há diferenças teórico-metodológicas com a denominação de educação continuada” (PB8).

“[...] essencial para inovar e aperfeiçoar as práticas docentes. A tecnologia está inserida nas atividades cotidianas e na sala de aula não pode ser diferente. Aulas atrativas que envolvam tecnologias são necessárias, além de outros métodos de ensino disruptivo” (PC8).

Visualizamos, nos extratos acima, que, para os professores, a formação continuada é compreendida como um processo de inovação, não no sentido de descobertas, mas de mudanças de atitudes, de conteúdos, de práticas, ou seja, de ruptura e de tensão, uma inovação relacionada ao fazer docente e, conseqüentemente, com o seu desenvolvimento. Partindo do princípio de que, é preciso refletir sobre as ações relacionadas a sala de aula, mas sem perder de vista às demandas do atual contexto.

Corroboramos com Veiga (2009, p. 25), ao afirmar que, a inovação “[...] rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes [...]; explora novas alternativas teórico-metodológicas [...]”, sobretudo em função das novas tecnologias presentes no cotidiano da sala de aula.

Para Calábria (2017, p. 57), “a integração das TIC [Tecnologias da Informação e da Comunicação] ou sua simples presença não podem ser compreendidas como uma solução definitiva para os diversos problemas do nosso modelo educacional” e, nesse sentido,

possibilitar um processo de aprendizagem mais ativo e mais significativo nas instituições de ensino superior continua sendo um desafio que implica num compromisso pessoal, profissional e institucional. No enfrentamento destes desafios, tanto os docentes quanto as instituições têm colocado na agenda da formação continuada discussões em torno do exercício docente na contemporaneidade, das novas metodologias, da flexibilização do currículo, da reflexão sobre a prática, da organização de atividades presenciais e a distância.

No contato com o campo, percebemos na FAFIRE que os professores estão inseridos num contexto de inovação pedagógica e, nesse contexto, foram oferecidos, nos últimos anos, momentos de formação continuada tanto presenciais quanto à distância, com a abordagem das novas tecnologias, a exemplo da oferta do Curso de Metodologia Científica na Educação Superior, totalmente à distância, e a adoção da Plataforma da *Google for Education*⁸⁰, colocando o professor em contato com as novas tecnologias e promovendo uma postura mais autônoma dos professores e uma maior interação entre docentes e discentes que aprendem juntos. Mas, este envolvimento docente não se dá de forma linear.

A educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante [...] Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de Cidadania mundial (PIMENTA, 2005, p. 23).

Ao indagarmos os professores sobre o modo como a formação continuada poderia acontecer, especificamente, no que se refere ao conteúdo, espaço, metodologias, formadores e modalidades (presencial, à distância ou semipresencial), identificamos que mais da metade dos professores da FAFIRE, ou seja, 53% (cinquenta e três por cento) dos participantes da pesquisa apontaram para a formação na modalidade presencial, seguidos por 37% (trinta e sete por cento) que indica a semipresencialidade e, apenas 10% (dez por cento) optou pelo formato totalmente à distância.

Nessa iminente necessidade de inovação nas práticas pedagógica, identificamos também na FAFIRE a existência de um grupo de professores, intitulado Metodologias Ativas Revolucionando a Educação (MARE) que se encontra de forma voluntária e sistemática,

⁸⁰ O Google for Education é uma solução tecnológica desenvolvida para facilitar a vida de professores e alunos dentro e fora das salas de aula, a qualquer hora e a partir de qualquer dispositivo móvel conectado à internet (GOOGLE FOR EDUCATION, 2020).

tendo seus próprios objetivos, em função da fluência tecnológica, colaborando na formação continuada dos seus pares e na criação de comunidades virtuais.

Acerca da comunidade virtual, Marcelo Gozzi e Maria da Glória Mizukami (2008) dizem que:

[...] têm um enorme potencial para a exploração e construção do conhecimento entre grupos e equipes através da colaboração entre seus membros, viabilizadas pelos recursos tecnológicos possibilitados pelas redes de computadores e, em especial, a internet (GOZZI; MIZUKAMI, 2008, p. 138).

No entanto, percebemos que o foco desta ação docente assumida por um grupo de professores que se coloca à disposição da gestão institucional nos momentos formativos tem uma “predominância do caráter instrumental (foco no uso dos equipamentos e de programas)” conforme apontado por Calábria (2017, p. 27). No entanto, isso não significa que só aconteça a inovação pedagógica com o uso de novas tecnologias, metodologias, recursos ou com a exclusão das práticas já existentes.

Com maior ou menor intensidade, identificamos nas instituições confessionais pesquisadas, um investimento contínuo em infraestrutura e equipamentos, um entusiasmo com as novas metodologias, com os diferentes recursos disponibilizados para o trabalho docente, sobretudo na FAFIRE, a exemplo dos aplicativos para lançamento de notas, chamadas virtuais, registros de aulas, dos dispositivos digitais e do próprio acesso a internet, assim como a oferta de ações formativas para gestores e professores com foco na mudança da prática de ensino que requer dos professores um olhar crítico para as inovações e uso das novas tecnologias.

No entanto, ao tomarmos a inovação como princípio orientador da prática docente, nos confrontamos com um processo troca de experiências, de interação entre os professores e alunos e de socialização do conhecimento.

“Para além da configuração na qual é ofertada na IESC - presencial e a distância, em módulos continuados ou pontualmente ao início do semestre letivo -, [...] um espaço/ambiente e uma janela de tempo disponível para encontros entre docentes com vistas à exposição de suas experiências - com dificuldades, ações bem e mal sucedidas, troca de materiais e referências - é um bom modo de atualização de práticas docentes. A partir do diálogo entre os próprios docentes - sendo estes também os formadores -, contextualizado nas vivências desenvolvidas dentro da IESC, cujos sujeitos alvos/colaboradores também são os clientes da IESC. Desta forma, não seria uma dinâmica

expositiva de cases de sucesso, mas um diálogo no qual os pares tenham possibilidade de apresentar suas atividades desenvolvidas, materiais elaborados, base de dados, ferramentas pedagógicas e instrumentais, cuja participação deve ser espontânea e pode ser ajustada por núcleos de interesse comuns - tecnologia, recursos avaliativos, áreas de conhecimento, entre outros” (PC14).

No extrato de fala acima, a formação continuada dos professores assume uma perspectiva de inovação pedagógica, não só para as atividades de sala de aula, como também para as ações formativas oferecidas pela IESC ou a partir da iniciativa dos professores. A FAFIRE é a única instituição confessional pesquisada que tem autorização junto ao Ministério de Educação para oferta de 20% (vinte por cento) dos cursos de graduação na modalidade à distância, conforme legislação vigente. A partir dessa autorização, a referida instituição optou por um modelo híbrido de formação dos professores, independente do tempo e da área de atuação dos docentes.

A integração das novas tecnologias tem exigido novas qualificações, novas demandas de ensino e refletem tanto no âmbito da gestão educacional quanto no exercício docente. Segundo PC11, “a cada momento, outras demandas sociais são necessárias, e a educação precisa acompanhar os avanços em todos os sentidos”. Nesse contexto, embora as tecnologias sejam importantes, isso não significa dizer que a formação de professores só aconteça com o uso de novas tecnologias, metodologias, recursos ou com a exclusão das práticas já existentes. Para Ball (2004, p. 1109),

cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade.

Analisando a trajetória história das instituições pesquisadas percebemos que as IESC's de Pernambuco passaram por diferentes momentos históricos, políticos e econômicos que impactaram diretamente no exercício e na formação continuada dos professores. Partindo de uma concepção de formação instrumental para uma postura de reflexão sobre e na prática educativa. Pois, nessas instituições confessionais,

mais do que ensinar conteúdos disciplinares, professores ensinam e ajudam as pessoas a se educarem e a se construírem como sujeitos autônomos singulares, utilizando as melhores ferramentas oferecidas pelo saber e pelo fazer acumulados pela humanidade (GOMÉZ, 2014, p.142),

Os momentos formativos vivenciados pelos professores no conjunto das instituições pesquisadas desencadeiam um processo de inovação pedagógica, auxiliando o professor no exercício docente diante das novas demandas do atual contexto político e social. Ao compreender com se dá o conhecimento, os professores assumem “[...] o risco de encaminhar novas práticas que respondam aos seus questionamentos ou que deem respostas a problemas práticos dos currículos ou da sala de aula” (CUNHA, 2007, p. 22), e a inovação “legitima-se, dialeticamente, com a possibilidade de realizar essa nova prática com as já existentes em mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação” (LUCARELLI, 2007, p. 80).

Numa perspectiva inovadora, GA1 e CB1, afirmam que,

“há necessidade de ampliação nos processos de formação continuada, contemplando diversas temáticas que dizem respeito à docência no Ensino Superior. Há a necessidade de diversificação da metodologia e inclusive da modalidade. No quesito formadores, temos vivenciado distintas experiências” (GA1).

“Acredito que uma forma interessante seria o que poderíamos chamar de Formação Continuada Híbrida (FCH), ou seja, aproveitando o que as mídias digitais hoje nos possibilitam, mesclando com momentos de compartilhamento presenciais. Assim como o ensino híbrido vai além do binômio presencial e EAD, é preciso aprofundar o que seria o FCH no que diz respeito aos conteúdos, espaço, metodologias e formadores. Mas acredito ser um caminho a se explorar” (CB1).

Na compreensão da CB1, [...] o conhecimento é dinâmico e exige diversas mudanças nos mais diversos contextos. Corroborando com Veiga (2009) ao afirmar que, a docência na educação superior “[...] requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2009, p. 25).

Nesse contexto, se faz necessário uma compreensão mais ampla dos processos formativos no contexto das IESC's, com rupturas e avanços, tendo presente a intencionalidade institucional em relação a formação dos professores, reconhecendo a relevância dos conhecimentos produzidos no meio científicos, fundamentais a profissionalização e a prática docente, no entanto, outros aspectos também devem ser levados em consideração ao longo do processo de formação continuada dos professores.

Para Santos (2010, p. 21), “a formação, enquanto política e prática formadora apresenta princípios, finalidades e pressupostos teóricos que são manifestados na dinâmica de organização e materialização das práticas formativas”. A pluralidade de objetivos, temas, metodologias e conteúdos das ações formativas oferecidas nas/pelas instituições confessionais de Pernambuco nos levam a compreender o foco da formação continuada dos professores.

No conjunto das IESC's pesquisadas, a busca pela qualidade do ensino, pesquisa e extensão, coadunam com as intenções apresentadas pelas instituições confessionais explicitadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e impulsionam os momentos formativos enquanto espaço de aprofundamento e de ampliação da compreensão dos professores sobre a sua prática e o contexto no qual estão inseridos. Nesse sentido, Cunha (1998, p. 109), afirma que:

o trabalho coletivo reforça a possibilidade de êxito das iniciativas individuais através da possibilidade de partilha, da troca de experiência, da reflexão conjunta e realimenta a disposição do professor que se dispõe a fazer ruptura com a prática pedagógica dominante.

Quando indagamos aos participantes da pesquisa sobre que aspectos da formação continuada incentivam a participação e as narrativas expressas a seguir apontam que o diálogo ocorre na interação entre os professores. A interação possibilita a qualidade do exercício docente e desperta o interesse em melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica.

“A possibilidade de compartilhamento de experiências e temas sugeridos pelo corpo docente são os principais fatores de incentivo à formação continuada” (CB1).

“A possibilidade de troca entre os pares e o aprendizado que o colega responsável nos proporciona” (PB8).

“A reunião do coletivo de docentes proporcionando trocas na interação e na atualização pedagógica, técnica e etc” (GA1).

“A possibilidade de participar de temas atuais relacionados à educação e troca de vivências com outros docentes” (PC4).

Nos extratos de fala acima que a formação dos professores possibilita o compartilhamento, espaço de aprofundamento, de reflexão e socialização de experiências, revelando assim a valorização dos saberes construídos pelos professores.

O conhecimento do professor depende de uma reflexão prática e deliberativa. Depende, por um lado, de uma reelaboração da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas. É essa análise sistemática que permite evitar as armadilhas de uma mera reprodução de ideias feitas. Depende por outro lado, de um esforço de deliberação, de escolha e de decisão que passa por uma intencionalidade de sentidos (NÓVOA, 2003, p. 27).

No conjunto das IESC's pesquisadas em Pernambuco que, a formação continuada dos professores está relacionada a valorização dos saberes docentes e na compreensão de que a educação é um dos meios de transformação social, possibilitando deste modo, o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional dos professores de forma contínua. Para PC11, Doutora em Letras, com mais de trinta anos de atuação na mesma instituição,

“O conhecimento de novas diretrizes e da legislação no campo educativo, a troca de experiências com outros profissionais entre outros aspectos revigoram e atualizam/ressignificam nossas ações” (PC11).

Nesse sentido, corroboramos com Romanowski (2009, p. 138, grifo do autor) ao afirmar que a formação continuada é,

uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

No contato com o campo que temáticas transversais como sexualidade, gênero, inclusão, dia da consciência negra, relações étnicos-raciais, ética, tecnologias, cuidado da vida, entre outros, são temáticas que compõem o repertório das diferentes ações formativas oferecidas nas instituições pesquisadas e expressam valores inerentes ao compromisso institucional na promoção da cidadania e na construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2003, p. 23) ao afirmar que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”, portanto, a formação continuada não depende apenas dos esforços profissionais e pessoais dos professores, mas também da instituição, representada nesse contexto pela gestão e das orientações da própria mantenedora.

No conjunto das IESC's, a formação continuada tem sido voltada, historicamente, para a formação dos professores, a partir de uma compreensão e de uma ação institucional voltada

para o ensino, a pesquisa e a extensão, numa postura crítica, reflexiva, permitindo mudanças e inovações no exercício docente e comprometimento com o contexto social. Nesse sentido, corroboramos com Freire (1996) ao afirmar que, é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (FREIRE, 1996, p. 22). Os professores são convidados a refletir sobre si mesmo, sobre o seu exercício docente e sobre o porquê e o para quem eles estão ensinando.

Consideramos,

a formação continuada como um conjunto de ações formativas, pensadas e executadas individual e coletivamente, construídas por meio do diálogo (fala e escuta), contando com a ampla participação dos docentes e que podem ser desenvolvidas dentro e fora da escola, ao longo da vida profissional (CALÁBRIA, 2017, p. 49).

No contato com o referido campo de pesquisa, cada instituição, de acordo com o contexto em que se encontra inserida e com as diretrizes da mantenedora, carrega consigo particularidades no modo e na intensidade como trata a formação continuada dos professores, embora também reconheçamos a presença de alguns aspectos convergentes no que se refere a intencionalidade, a missão, a concepção de educação e de ser humano, a instituição como *locus* de formação, o clima de colaboração entre os professores e as práticas de formação continuada dos professores.

“A forma participativa e a opção de escolher entre vários horários” (PA10).

“Possibilidade de interação com temáticas contemporâneas” (PB2).

“Os aspectos das atividades realizadas em sala de aula, a necessidade de um desenvolvimento profissional e a teoria e prática indissociáveis” (PC2).

É recorrente, no depoimento dos professores que, a formação continuada nas instituições pesquisadas é concebida, com maior ou menor intensidade, numa perspectiva coletiva, onde os professores participam de forma efetiva na concepção do currículo, na proposição de temas, na colaboração entre os pares, na realização de projetos, nas discussões

que perpassam os aspectos pedagógicos, mas também na própria gestão dos cursos e da instituição, refletindo numa formação contínua e num maior comprometimento dos professores com o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a necessidade de repensar o modo como estão sendo concebidas as ações formativas nas IESC's, pois “a prática pedagógica é fenômeno vivo. Se move e ressignifica a todo momento e os momentos de formação nos permitem realimentar essa dinâmica” (GC2).

As instituições confessionais pesquisadas compreendem que a formação continuada dos professores é fundamental para a melhoria da prática pedagógica e da qualidade de ensino. Para tanto, essas instituições construíram uma política de formação constituída por programas de formação de professores, planos de carreiras, e práticas formativas em uma perspectiva histórica, que assegurasse a valorização dos professores.

Identificamos na FACHO que a formação dos professores também está diretamente ligada à qualidade do estudante que está sendo formado. O foco no ensino carrega consigo, por um lado, a preocupação em obter melhores resultados nos processos avaliativos a partir dos desafios postos pelo Ciclo Avaliativo do Sinaes, a exemplo do Exame Nacional de Desempenho Discente (ENADE) e dos conceitos preliminares dos cursos. Por outro lado, a importância da titulação docente, do regime de trabalho dos professores, da produtividade e das ações extensionistas, com incentivos ao desenvolvimento profissional a partir de metas que são estabelecidas pela instituição.

Outro aspecto que destacamos é que identificamos na FAFICA um esforço institucional em promover ações formativas para o conjunto dos professores, independente da idade, do tempo de experiência, da disciplina que trabalha e das suas aspirações. Para PB5 que integra a instituição há mais ou menos um ano, as ações formativas estão sendo oferecidas de forma pontual e com temas de ordem mais geral.

“[...] são realizadas em encontros de encerramento ou abertura do semestre, e com temas de caráter universal, ou seja, que são bastante pertinentes para docentes de todos os cursos, das mais variadas disciplinas” (PB5).

O referido professor reconhece a instituição como lugar da formação, mas ressalta a forma pontual com que as ações formativas são desenvolvidas. Ao indagarmos o coordenador, na condição de responsável pelo acompanhamento e pela articulação das ações formativas, percebemos que “nos últimos anos, [a FAFICA] tem resumido a formação continuada aos momentos de encontros pedagógicos” (CB1), provocando um distanciamento entre a

intencionalidade da política de formação contida nos documentos acessados e a prática da formação continuada, motivando a desarticulação de uma política de formação de professores que conta com quase seis décadas de história.

Ressaltamos que estamos tratando do depoimento de um coordenador, reconhecido como liderança junto aos professores, estudantes e gestores, com cerca de vinte anos de atuação na instituição e que já passou por diferentes momentos de enfrentamentos, de resistência, de organização e de definição das políticas institucionais.

Outra razão apresentada nas narrativas dos participantes da pesquisa é a escassez de recursos financeiros para promover e subsidiar a participação dos professores em ações formativas internas ou externas. Nos últimos anos, tanto a FAFICA quanto a sua mantenedora vem passando por mudanças constantes, culminando com a mudança do Bispo diocesano. Com essas mudanças estão sendo redefinidas diretrizes, princípios e a própria intencionalidade da instituição em relação à política de formação dos professores e a sua contribuição social.

A FAFIRE apresenta uma tendência a uma formação continuada dos professores que privilegia uma perspectiva pedagógica, que incorpore inovações pedagógicas, mas também uma formação continuada focada na sua dimensão confessional e no seu compromisso social, contando com assessorias de religiosos vinculados à Teologia da Libertação que realizam celebrações, semanalmente, abertas à comunidade, mas com um caráter formativo para os professores. O diálogo acontece entre pares, contempla a necessidade de um olhar sensível para os professores, estudantes e para a própria realidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compromisso social com educação superior, com a formação de professores e a crença de que somos sujeitos em permanente formação nos impulsionaram a realizar este estudo. Revisitamos, nessas considerações finais, o ponto de partida da investigação, num movimento circular que nos permitiu resgatar os objetivos e as interpelações que nos levaram à pesquisa sobre a temática da formação continuada.

Para evidenciar essa temática, recorreremos à literatura nacional, internacional e local, na busca de estudos que nos possibilitassem a compreensão e o aprofundamento do tema, bem como nos permitissem fazer articulações entre o campo e os saberes construídos pelos professores. Nossa condição de professora e de gestora de uma IES confessional nos estimulou a buscar entender aspectos da vida profissional daqueles e daquelas que fazem, na sala de aula e em tantos outros ambientes educativos, a formação profissional e acadêmica de jovens. O interesse por este sujeito central da relação pedagógica nos levou a refletir sobre sua formação para atuar como professor/a, considerando as exigências do processo de profissionalização docente na educação superior. Por esta razão, o problema de pesquisa, fio condutor da tese, foi formulado objetivando responder à pergunta: como é concebida, promovida e vivenciada a formação continuada de professores em instituições de educação superior confessionais, no Estado de Pernambuco?

Responder a essa questão central, demandou nos confrontar com alguns desafios, tais como: a administração do tempo para o cumprimento de demandas de ordem pessoal, profissional e institucional, assim como o atual contexto político e econômico que vem cerceando toda e qualquer forma de promoção da dignidade humana, subtraindo os direitos garantidos pela própria Constituição, sobretudo, o direito à educação superior pública, de qualidade, gratuita e democrática.

Para que a condução da pesquisa fosse feita sob passos firmes e certos, traçamos alguns objetivos específicos que serviram de norte para o andamento da pesquisa. Mapeamos, inicialmente, o universo das instituições de ensino superior em Pernambuco e identificamos, neste universo, as instituições confessionais, pioneiras, com sede na Região Metropolitana do Recife e no Agreste Pernambuco. Essas instituições fazem parte do cenário nacional, e porque não dizer, da história da educação superior desde a década de 1940, todas dedicadas, desde sempre à formação de professores para o magistério na educação básica. A contribuição histórica e sociopolítica dessas instituições para a história da educação brasileira, cmo também para a educação pública no Estado de Pernambuco é remarcável, em razão da

participação, de uma delas, no nascedouro da atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

No atual contexto, as instituições de ensino superior confessionais se veem confrontadas com a ampliação das exigências em relação aos seus campos de atuação e ao acolhimento da pluralidade docente e discente. Chamadas a enfrentar os desafios próprios do processo educativo e da pluralidade docente e discente, assim como, as transformações próprias da contemporaneidade, a saber: políticas de enfraquecimento e desmontagem do Estado do Bem-Estar Social, investidas, de toda sorte, no sentido da privatização de instituições públicas de educação superior, políticas de formação de professor aligeiradas, tecnicizadas, esvaziadas de conteúdo político, não humanizadas, de par com uma sociedade que se transforma no modo de produzir (*uberização* das relações sociais produtivas), nas relações sociais que se complexifica, dada a diversidade de questões que emergem e criam exigências formativas para os profissionais da educação, todos os níveis e etapa confundidos, a exemplo das relações de gênero, etnicorraciais, de idade, quanto às necessidades especiais, etc. Todo esse conjunto de coisas, levam as IESC a terem que se reposicionarem, a reinventarem seu projeto político-pedagógico de modo a responder aos novos desafios, sob pena de sucumbirem, encerrarem atividades e fecharem suas portas, ainda que tenham construído um legado importante.

Um segundo objetivo nos conduziu a analisar, à luz de referencial teórico, com foco na formação continuada de professores, construído com a finalidade de fornecer as lentes que permitissem fazer a leitura das concepções de formação continuada presentes em dispositivos legais do campo da educação e em documentos institucionais de três IESC selecionadas, considerando os fundamentos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI). Destacamos que a política de formação continuada dos professores nas instituições confessionais pesquisadas, na sua diversidade de saberes e fazeres, parte de uma concepção de contexto social e de inacabamento da condição do sujeito que se abre ao mundo e aos outros [e] inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. Percebemos que há, por parte das IESC's uma intencionalidade materializada nos documentos institucionais acessados em definir diretrizes que norteiam uma perspectiva de formação continuada que evidencia uma reflexão sobre a prática pedagógica, com maior ou menor intensidade, associada a uma concepção de ser humano enquanto sujeito em construção, de mundo e da sua função social ancorada nos princípios e valores próprios da sua confessionalidade.

Buscamos em um terceiro objetivo, analisar os fatores que contribuem para a elaboração de uma política de formação continuada, considerando demandas e expectativas dos professores e identificamos na fala dos participantes da pesquisa que a formação continuada, nesses espaços institucionais, transcende o ensino e se pretende ser mais do que uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...] (IMBÉRNON, 2010, p. 17), por conseguinte, se pretende espaços de valorização, possibilitando o desenvolvimento profissional, pessoal dos professores e institucional.

Por fim, o último objetivo da tese consistiu em analisar as práticas de formação continuada dos professores em instituições de ensino superior confessionais, situadas em Pernambuco. Os resultados apontam que as políticas de formação continuada das instituições pesquisadas estão centradas, em práticas formativas que possibilitam o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional dos professores, considerando os saberes docentes, a troca de experiências entre os pares e a instituição como *locus* da formação e, nessa perspectiva, uma concepção de educação de orientação reflexiva, transformadora e humanizadora também se faz presente.

Identificamos, no contexto das instituições pesquisadas, que os atributos da confessionalidade presentes nos valores institucionais são pautados nos valores éticos, humanos e cristãos. As instituições têm, como fator instituinte da formação continuada, sistematizada e permanente, a dimensão humana e profissional dos professores, deixando claro que é necessário investir tempo, esforços e recursos na formação continuada dos professores, tendo presentes as demandas colocadas para o exercício docente e à própria instituição que compreende a educação numa dimensão social.

Na perspectiva dos participantes da pesquisa, a formação continuada se dá a partir de um conjunto de atividades que permite ressignificar a sua prática de forma individual, mas também na reflexão compartilhada e coletiva sobre a prática. O compromisso com o ensino de qualidade, com a inserção social de sua prática educativa, com os ideais de cidadania, de solidariedade e de democracia contribui para a formação político-social que se faz sob o viés do confessional.

Quanto aos esforços institucionais, destacamos o processo permanente de formação contínua dos professores nas instituições pesquisadas que, originalmente, centradas em momentos formativos pontuais passaram a constituir programas de formação continuada, com oferta de práticas formativas regulares, focadas no ensino, na pesquisa e na extensão, tecidos

em meio a complexidade da profissão e a ausência histórica de formação para o exercício na educação superior.

Nesse contexto, identificamos a recorrência das discussões acerca da formação de professores sob diferentes matrizes epistemológicas e/ou pressupostos teórico-metodológicos, assim como a pluralidade das concepções sobre a formação continuada e ações formativas institucionais. Nesse movimento, os dados coletados nos ajudaram a evidenciar o lugar da formação continuada na agenda das políticas educacionais nas instituições confessionais e a sua contribuição no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, bem como identificamos que, apesar do caráter comum da confessionalidade às instituições, cada uma apresenta singularidades que estão relacionadas a sua filosofia, ao contexto sociopolítico, às circunstâncias de sua história e às expectativas e demandas dos professores.

Inferimos que as instituições de educação superior confessionais concebem a formação continuada como uma prática social da educação que se constitui em espaços de produção e de socialização de saberes necessários ao desenvolvimento profissional, pessoal e institucional do professor, mobilizando diferentes práticas formativas, entre elas: o estudo e a reflexão sobre a própria prática e dos demais pares, a valorização humana e profissional e o desenvolvimento de ações coletivas. Os resultados apontaram que a política de formação continuada dos professores em instituições de ensino superior confessionais está ancorada no discurso da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno.

Esta pesquisa se constituiu em um esforço de estudo para a compreensão do como é concebida, promovida e vivenciada a formação continuada de professores em instituições de educação superior confessionais e ressaltamos que a pesquisa deixa uma contribuição às instituições pesquisadas, assim como às demais instituições confessionais do Estado de Pernambuco, visto que essas instituições têm o elemento da confessionalidade como um dos seus traços comuns.

O término do estudo também nos trouxe algumas inquietações que poderão resultar em futuras pesquisas. Considerando que o nosso universo de instituições pesquisadas foram as confessionais católicas, perguntamos: como é concebida e vivenciada a formação continuada de professores nas instituições confessionais protestantes/comunitárias ou nas instituições privadas, com fins lucrativos? De que modo os professores ressignificam a formação continuada em suas práticas docentes nas instituições confessionais?

Finalizamos as nossas considerações, mobilizadas pela certeza de que não esgotamos a temática da formação continuada de professores em instituições de ensino superior confessionais, pois tratamos de um fenômeno que envolve aspectos sociais, políticos e

históricos. Portanto, as inquietações elencadas nos impulsionam a continuar aprofundando os estudos sobre a concepção, a promoção e a vivência da formação continuada em outros espaços institucionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. 367f. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto. Faculdade de psicologia e de ciências da educação, Porto, Portugal, 2004.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. 37., 2015, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015. (PNE; Tensões e perspectivas para a educação brasileira).
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE - 2011*, 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, 2011. p. 1-13.
- ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos. **Os conselhos escolares e o processo de democratização: história, avanços e limitações**. 2006. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2006.
- ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, Portugal, v. 23, p. 119-135, 2013.
- ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Políticas curriculares para a formação de professores e processos de reformulação curricular nas instituições de ensino superior**. 2008. 139 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Experiências institucionais de formação do docente universitário: Possibilidades do Contexto Espanhol. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. 32., 2009, Caxambu, MG, 2009. **Anais...** Caxambu, MG, 2009. (Sociedade, cultura e educação: novas regulações?).
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação contínua de professores face às múltiplas possibilidades e os inúmeros parceiros existentes hoje**. Rio de Janeiro, 2005. Palestra promovida pela TV Escola em 01 jul. 2005.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, 2007.
- ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004. Acesso em: 16 jun. 2017.

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do Ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. 1. ed. Curitiba/ Paraná: IBPEX Editora, 1998.

ANDRE, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, MG, v. 1, p. 41-56, 2009.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. *In*: CANDAU, V. (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-100.

ANDRÉ, Marli. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. **Expansão da educação superior**: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco. 2011. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. [Livro: ANPED]. Minas Gerais, 2000. Disponível em: 168.96.200.17/ar/libros/anped/0523T.PDF. Acesso em: 25 out. 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FOMEAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Boletim ANFOPE**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 3. set. 1998.

ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de. Formação Pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 37., 2015, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015. (PNE; Tensões e perspectivas para a educação brasileira).

AZEVEDO, Ferdinand. Universidade Católica de Pernambuco: subsídios para sua história. **Symposium**, Recife, v. 18, n. 2, p. 5-25, 1976. Disponível em: http://www.unicap.br/home/nossa_missao/. Acesso em: 1 out. 2017.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Apresentação. *In: Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Portugal: Edições, 70, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA NETO, J. Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino da História. *In: SILVA, Aínda Maria Monteiro (org.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006, p. 51-71.

BATISTA NETO, José. Formação de professores no contexto das reformas educacionais do Estado. *In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (org.). Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

BAZZO, Vera Lúcia. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: Apontamentos para uma Política Nacional de Formação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. 31., 2008, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2008. (Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação).

BAZZO, Vera Lúcia. Uma Experiência de formação para professores do Ensino Superior. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. 28., 2005, Caxambú, MG. **Anais...** Caxambú, MG. 2005. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. *In: MASSETO, M. T. (org.). Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 57-68.

BEHRENS, Marilda A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007.

BITTAR, M. **Universidade comunitária: uma identidade em construção**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999. Disponível em: <http://www.ucdb.br/mestradoeducacao/grupogeppes/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BOAVENTURA, Edivaldo.Machado. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. O contexto histórico nacional da educação superior baiana. pp. 79-108. ISBN 978-85-2320-893-6. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BOFF, Leonardo. **Igreja, carisma e poder: ensaios de eclesiologia militante**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BOFF, Leonardo. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção de realidade**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORDAS, Mérión Campos. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. 38, 2005, Caxambu, MG, 2005. **Anais...** Caxambu, MG, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>, acessado em outubro/2017. Acesso em: 22 abr. 2017.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 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, n. 72 seção 1, 15 abr.2004. (Conversão da MPv. N.147 de 15 de dezembro de 2003).

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BROILO, Cecília Luiza. (Con)formando o Trabalho Docente: A Ação Pedagógica na Universidade. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2006. (Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos).

BRZEZINSKI, Iria. **Docência universitária e sucesso acadêmico: um olhar brasileiro**. Aveiro, PT: Universidade de Aveiro, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, set./dez. 2008.

CABRAL, N. D. de A. Nascida do coração da igreja no centro do Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 70 anos de educação superior católica. **Paralellus**, Recife, v. 4, n. 7, p. 79-94, jan./jun. 2013.

CALÁBRIA, Thiago Luís Cavalcanti. **Ações formativas e a integração das TDIC na rede pública estadual em Pernambuco: entre a inclusão digital e garantia do bom desempenho.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

CAMPELO, Arandi Maciel. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE.** 2011. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CANDAU, Vera M. (org.). **Magistério: construção e cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera M. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In:* MAGISTÉRIO, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada: Tendências Atuais. *In:* REALI, Aline Maria de M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

CARNEIRO, Moaci. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** 17. ed. atual. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado: base e superestrutura: relações e mediações.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

CASTRO, Michele Corrêa de. RIOS, Valdir Lemos. Escola e Educação em Gramsci. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, SP, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007. Disponível em: www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/187. Acesso em: 15 nov. 2011.

CATEQUESE CATÓLICA. **Ano litúrgico.** 2020. Disponível em: <http://www.catequisar.com.br/texto/catequese/coroinha/apostilas/01/05.htm>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos de uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Universidade em Ruínas. *In:* TRINDADE, H (org.). **Universidade em Ruínas: na república dos professores.** Petrópolis: vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n. 2, v. 16, p.221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998, Paris. **Documentos**. Curitiba, UFPR. 1998.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

COSTA, Kátia Lima Corrêa de Araújo. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino Superior**: um estudo na universidade federal de Pernambuco. 2005. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

CUNHA, Aldina de Figueiredo. LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **Docência universitária**: formação continuada, saberes e práticas pedagógicas. 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_04_2010.pdf. Acesso em: 12 abr. 2017.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Talita Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)...acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 29. 2006 (Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos). **Anais...** Caxambu, 2006.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1980.

CUNHA, Luiz Antonio. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteiras em movimento? *In*: TRINDADE, Hélgio (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes/Porto Alegre: CIPEDES, 1999. p. 27-37.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus. 2007

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formação continuada**. *In*: ENCICLOPÉDIA de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 8., 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação docente da educação superior: Do compromisso Individual à Responsabilidade Institucional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 32., 2009. Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2009. (Sociedade, cultura e educação: novas regulações?).

CUNHA. Trajetórias e lugares da formação docente da educação superior: Do compromisso Individual à Responsabilidade Institucional. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 32.*, 2009. Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2009. (Sociedade, cultura e educação: novas regulações?).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 101, p. 3-19, jul. 1997.

DANTAS, M, T; GONDIM S, M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. ; RISTOFF, Dilvo. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 15, n.1. p. 195-224, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação**. Campinas: Casa do Psicólogo, 2009.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Maria Quevedo Queixadá (org.) Docentes para a educação superior: processos formativos*. Papirus Editora, 2010.

DIOCESE. *In: DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Significado de diocese*. 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diocese/>. Acesso em: 2 jan. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. *In: DOURADO, L. F e PARO, W. H. (org.) Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para Educação Superior do Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 234-252, set. 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, 2003. (Documento de Trabalho)

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. **“Ensino privado no Brasil”**. Documento de trabalho do Nupes. São Paulo, USP, n. 3, 1995.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CARUARU. **Institucional**. 2020. Disponível em: <http://fafica-pe.edu.br>. Acesso em: 1 jan. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000, v. 2.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão, *In*: AULES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Bruna Tarcília. **Reconfiguração da profissionalidade docente na docência universitária no contexto da avaliação da pós-graduação**. 2012. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. *In*: FORMAÇÃO continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

FIES. [Leis]. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10260-12-julho-2001-329619-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2017.

FLICK, Uwe. Observação e Etnografia. *In*: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artemd, 2009, p. 203-218.

FOREXT. Carta de Brasília. *In*: ENCONTRO Nacional de Extensão e Ação Comunitária. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/documentos/brasiliaforext.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. *In*: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**. 3. ed. ampl. Uberlândia: EdUFU, 2004.

FÓRUM NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FILANTRÓPICAS . **Pesquisa: a contrapartida do setor filantrópico para o Brasil**. [s.l.: 20--?]: Strategy Partners.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária USP**, São Paulo, 2009.

FREIRA. *In*: DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Significado de diocese**. 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diocese/>. Acesso em: 2 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, n. 68, p.17-44, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set/2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 out. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação dos educadores. *In*: **Formação do educador, educação, demandas sócias e utopias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo. **Revista das Ciências da Educação**. n. 8, p. 7, jan./abr. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Stella. **A educação confessional protestante no Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2005.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Ed. Plano, 2006. (Sér. Pesquisa em Educação, 1).

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2009.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernadeti Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora. Plano, 2006. (Série Pesquisa em Educação, v.1).

GATTI, Bernadeti Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Ed. 2007.

GATTI, Bernadeti Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? *In*: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://groups.google.com/group/adms20091/browse_thread/thread/8cc52161f445b796?hl=pt. Acesso em: 21 fev. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILIOLI, Eduardo Borba; OLIVEIRA, André Ricardo; PINHEIRO, Alba Aparecida Matarezi. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: da pedagogia histórico-crítica às teorias críticas. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5. 2011, **Anais...** Florianópolis, 2011. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05i_t006.pdf. Acesso em: 15 fev. 2012.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Curso normal: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006). **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 297-314, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2742&dd99=view>. Acesso em: 25 nov. 2011.

GONZATTI, Sônia Elisa Marchi. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Port Alegre, 2015.

GOOGLE FOR EDUCATION. **A aprendizagem ao alcance de todos**. 2020. Disponível em: https://edu.google.com/intl/pt-BR/?modal_active=none. Acesso em: 7 jan. 2020.

GOOGLE IMAGENS. **Mapa do estado de Pernambuco com a localização das Mesorregiões**. 2020. 1 figura. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=mapa+de+pernambuco+principais+cidades&ie=UTF-8&oe=UTF-8>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. **Revista Brasileira Estudo Pedagógico**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 493-521, set./dez. 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Os dirigentes e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUIMARÃES, S. V. **Saberes profissionais: ponto de partida para a formação continuada de professores**. Rio de Janeiro, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores, saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HARDT, Lúcia Schneider. **Os fios que tecem a docência**. 2004. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org) HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1995, p. 3161.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção questões da nossa época, v. 77.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Coleção questões da Nossa Época, 77.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões de Nossa Época.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

IRIGON, Oneida Cristina Gomes Barcelos. **Práticas formativas e formação continuada**: um estudo com professores em exercício. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

ISAIA, S. **Desafios à docência**: pressupostos a considerar. Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2006.

ISAIA, S. **Formação de professores do ensino superior**: tramas na tessitura. Morosini, M. Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LEITE, C. A territorialização das políticas e das práticas educativas. *In*: LEITE, C. (org.). **Mudanças curriculares em Portugal**: transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005. p. 15-32.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Emilia Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 36., 2013, Goiânia, GO. **Anais...** Goiânia, GO, 2013. (Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais).

LIMA, Emilia Freitas de. O curso de pedagogia: situação atual e perspectivas. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A.. (org.). **Temas em educação especial**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar- INEP/COMPED, 2004, v. 1, p. 233-239.

LIMA, K. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, v. 14, p. 86-94, 2011.

LUCARELLI, Elisa; CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil. *In*: ISAIA,

Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira Rocha (org.) **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. *In*: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11-26.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 99.

LUNARDI, Elisiane Machado. **Qualidade da gestão pedagógica no curso de pedagogia**. 2012. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MACEDO, Lucinalva da Silva. **As políticas de formação de professores para o ensino fundamental: legitimação e resistência**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das ciências da educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONDES, Lea Rocha Lima; SEEHABER, Liliana C. A identidade do ensino religioso, do rito cristão na história da educação brasileira. **Revista Educação em Movimento**, Curitiba, v. 3, n. 9, p. 17-28, set./dez. 2004.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. *In*: MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARIN, Alda J. *et al.* **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

MARTELET, Michele. **O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MASETTO, Marcos Tarciso. (org.). **Docência na universidade**. SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: summus, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e PósGraduação em Educação, 31. 2008. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2008.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Tese (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

MESQUIDA, P. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. São Paulo: Editora, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: SOUZA, Maria Cecília de (org.). **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAES, Karine Nunes de. **A produção acadêmica sobre a expansão da educação superior no Brasil no período de 1995 a 2010**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional. *In: PROFESSOR do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. ampl. Brasília: Plano, 2001.

MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 1. ed. Brasília: INEP/MEC, 2000. v. 1.

MOROSINI, Marília Costa (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In: PROFESSOR do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. ampl. Brasília: Plano, 2001.

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

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP/MEC, 2000. v. 1.

NOMERIANO, Aline Soares; MOURA, Severina Mátyr Lessa de; DAVANCO, Sandra Regina. **Expansão do ensino superior no governo lula da silva: ProUni, reuni e interiorização das IFES**. 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/11.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

NÓVOA, A. Cúmplices ou reféns? *Nova Escola*, São Paulo, n. 162, p. 14-15, maio. 2003.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 158.

NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

NÓVOA, António. **Cúmplices ou reféns?** *Nova Escola*. São Paulo, n. 162, p. 23, maio. 2003.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. Portugal: Porto Ed., 1999.

NÓVOA, António. **O professor e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **O professor e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. Para um estudo sociohistórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria e educação**. Porto: Pannonica, 1991. n. 2.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora. 1995.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **RAP**. Rio de Janeiro Edição Especial Comemorativa, p. 103-147, 1967-2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a08v41sp.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2017.

OLIVEIRA, Alcivan Paulo *et al.* **A extensão nas universidades e instituições de ensino superior comunitárias**: referenciais teórico e metodológico. Recife: Fasa, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127 -1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Lucilene Lusía Adorno. A educação de jovens e adultos no Paraná nas décadas de 1990 e 2000: descrevendo as políticas públicas aplicadas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 10.2011. **Anais...** Curitiba, 2011. Disponível em: educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5916_3607.pdf. Acesso em: 14 mar. 2012.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Santa Maria: EDIPUCRS, 2009.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAPI, S.; MARTINS, P. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26. n. 3. p. 39-56. dez. 2010.

PASSOS, João Décio. **Carisma e ação da universidade comunitária**: experiências da PUC-SP. São Paulo: EDUC, 2008.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation methods**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1990.

PEDROSO, Gelta Madalena Jönck. **Fatores críticos de sucesso na implementação de programas ead via internet nas universidades comunitárias**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. 1998. Dissertação. (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PENSIN, Daniela Pederiva. Os (des)caminhos da formação pedagógica continuada dos docentes na universidade. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. PROFISSÃO DOCENTE: HÁ FUTURO PARA ESSE OFÍCIO?, 7., 2011. São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. GRAU, Nuria Cunill. Entre o estado e o mercado: o público não-estatal. *In*: BRESSER-PEREIRA, L.C.; GRAU, Nuria Cunill, (org.). **O público não-estatal na reforma do estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p.15-48.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das Ciências da Educação: educação, pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática. (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In*: PIMENTA, Selma G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLATOFORMA SUCUPIRA. Cursos Recomendados e Reconhecidos. Brasília, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

RAMALHO, Betânia. *et al.* **Formar o professor, profissionalizar o ensino- perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Pedagogia Universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de actualização pedagógico-didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária.** 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Portugal, 2008.

ROCHA, Áurea Maria Costa. **A docência na universidade: influências atribuídas a “professores referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente.** 2014. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidades e profissionalidade. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED.* 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais...** Porto de Galinhas, PE, 2012. (Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI).

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo, v. 12 n. 34, p. 94-103, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especialidades dos ensinos, superior e não superior. **Revista Nuances,** São Paulo, 13, 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver . Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional,** Paraná, v. 10, p. 285-300, 2010.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte.** Niterói: Wak, 2002.

ROSSETTO, Rosa. **Santa Paula Frassinetti.** São Paulo, SP: Paulinas, 2004.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, Helena Maria Sant’Ana. **Ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Formação continuada nas dimensões: natureza humana, direito profissional e Parâmetro de Profissionalização.** *Construirnotícias, Brasil,* 2008. p. 40 - 41, 2008.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época, v. 120).

SANTOS, C. A.; DOURADO, L. F. ; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**. Textos para Discussão, v. 24, p. 1-65, 2007.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção**. Recife, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica**. Recife, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SANTOS, Simone Moreira dos. **Saberes docentes na educação a distância no ensino superior**. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **PDE: plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

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

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald Alan. *In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. *In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. Políticas para a educação: análise e apontamentos*. Maringá: Eduem, 2011.

SILVA, Janssen Felipe da. **Modelos de formação de pedagogos (as) professores (as) e políticas de avaliação da educação superior: limites e possibilidades no chão das IES.** 2007. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, Janssen Felipe da. **Políticas de formação de professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos.** Recife, 2001. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

SILVA, Kaline Valeria Pereira. **Contributos do NUFOPE no processo de reconfiguração de um lugar para a formação didático-pedagógica.** 2014. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **Assistência pedagógica aos docentes: uma contribuição para a inovação na universidade?** 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente.** 2015. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED.* 29., Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2006. (Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos).

SILVA, Wilson Rufino da. **A prática de ensino na formação docentes: conversando com os/as discentes/professores/as.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2005.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento.** 2008. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

SOUSA, Gabrielle Barbosa. **Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOUZA, Maria Cecília de. *et al.* **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Terezinha de Ferraz Nunes. **Implicações da política de educação superior de tecnologia na constituição da docência nos cursos de graduação de tecnólogos.** 2011. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.14, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa em Educação, n. 13 p. 5-23, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. *In*: EDUCAÇÃO e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da Educação. **Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas-SP, n. 73. dez. 2000. p. 209- 244.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n.73, dez. p. 209-244. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013(=pt Acesso em: 17 dez. 2018).

TAVARES, Sergio Marcus Nogueira. **As universidades confessionais brasileiras e as reformas da educação superior da década de 1990**. São Carlos, SC. 2012. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

TRINDADE, Hélio. (2000). **Saber e poder**: os dilemas da universidade brasileira. *Estudos Avançados*, v. 14, n. 40, p. 122-133.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária**. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão pra acertar. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M (org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, I. P. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. *In:* VEIGA, I. P. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, p. 827-849, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para uma Educação Cnestrada no Aprendiz: possibilidades e contradições. *In:* ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwirges (org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro”dp&A, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In:* GERALDI, Corinta, M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M (org.). **Cartografia do trabalho docente: (a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ABL, 1998, p. 207-236.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores em Instituições de Ensino Superior Confessionais no Estado de Pernambuco, sob a responsabilidade da doutoranda Maria das Graças Soares da Costa, orientada pelo professor Dr. José Batista Neto, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Esta pesquisa tem por objetivo analisar de que forma é concebida e promovida a formação continuada de professores em instituições de ensino superior confessionais, no Estado de Pernambuco, sendo os objetivos específicos: a) caracterizar o universo das instituições de ensino superior confessionais; b) analisar as concepções de formação continuada presentes nos documentos institucionais; c) analisar os fatores que contribuem para a elaboração de uma política de formação continuada; e, por fim, d) analisar as práticas de formação continuada dos professores em instituições de ensino superior confessionais. A sua participação na pesquisa se dará através do questionário. Ao participar da pesquisa, você terá benefícios indiretos, uma vez que o resultado da pesquisa será disponibilizado para todos os participantes, além de serem divulgados em meios acadêmicos e científicos. Além disso, você terá a garantia de receber todos os esclarecimentos relativos a quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Os dados relacionados à sua identificação e à identificação da Instituição de Ensino Superior em que trabalha não serão divulgados, estando garantidos o sigilo e a confidencialidade. A pesquisa não gera gastos ou prevê qualquer tipo de remuneração. Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa, caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com a pesquisadora Maria das Graças Soares da Costa, fone (81) 99985-4077 e/ou pode contatar o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima, escolha abaixo a opção ACEITO.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

() Sim

() Não

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Prezado (a), esse questionário tem por objetivo identificar os sujeitos participantes da pesquisa sobre a Formação Continuada de Professores em Instituições de Ensino Superior Confessionais no Estado de Pernambuco. Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do Doutorado de Maria das Graças Soares da Costa, sob a orientação do Prof. Dr. José Batista Neto, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Nesse instrumento, estão contidos os dados que nos ajudarão na caracterização dos respondentes.

Solicitamos a sua colaboração, no sentido de responder aos dois blocos, pois eles tratam de questões complementares e não são excludentes entre si.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Sexo:

Masculino Feminino

Titulação:

Especialização Mestrado Doutorado

Formação Acadêmica:

Licenciatura Bacharelado Tecnólogo

Tempo de docência na educação superior:

1 mês a 3 anos 4 a 10 anos 10 a 15 anos

16 a 25 anos 26 a 35 anos 36 a 40 anos

Regime de Trabalho:

Horista Parcial Integral

Função:

Gestor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) Professor(a)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 – Na Instituição, na qual você faz parte, existe um Projeto de Formação Continuada de Professores?
- 2 – Quais são as ações de Formação Continuada de Professores desenvolvidas nos últimos anos?
- 3 - Quais os temas abordados na Formação Continuada de Professores?
- 4 – Qual a periodicidade? Mensal, semestral, anual?
- 5 – Quem são os responsáveis Formação Continuada de Professores?

**APÊNDICE D – PERFIL DO CORPO DOCENTE DAS
FACULDADES PRIVADAS – PE**

DOCENTES EM EXERCÍCIO – POR GRAU DE FORMAÇÃO

Modalidade	Quant.	%
Graduação	2	0,04
Especialização	1.498	30,75
Mestrado	2.601	53,40
Doutorado	770	15,81
Total	4.871	100

DOCENTES EM EXERCÍCIO – POR REGIME DE TRABALHO

RT	Quant.	%
Tempo Integral	1.206	24,76
Tempo Parcial	1.743	35,78
Horista	1.922	39,46
Total	4.871	100

DOCENTES EM EXERCÍCIO – POR SEXO

SEXO	Quant.	%
Masculino	2.503	51,38
Feminino	2.368	48,62
Total	4.871	100

Fonte: Censo (2015)

APÊNDICE E – NÚMERO DE CURSOS OFERECIDOS NAS IES CONFESSIONAIS

MODALIDADES DE ENSINO - GRADUAÇÃO							
IES CONFESSIONAIS							
		BACHARELADOS		LICENCIATURAS		TECNÓLOGOS	
	N/C	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
UNICAP	37	22	59,46	9	24,32	6	16,22
FAFIRE	15	5	33,33	4	26,67	6	40,00
FAFICA	13	5	38,46	5	38,46	3	23,08
FACHO	7	4	57,14	3	42,86	-	-
FASNE	3	3	75,00	-	-	-	-
FIC	9	3	33,33	-	-	6	66,67
FADIC	4	4	100,00	-	-	-	-
TOTAL	89	46	51,69	21		21	23,60

MODALIDADES DE ENSINO - PÓS-GRADUAÇÃO							
IES CONFESSIONAIS							
		ESPECIALIZAÇÃO		MESTRADO		DOCTORADO	
	N/C	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
UNICAP	28	15	53,57	9	32,14	4	14,29
FAFIRE	59	59	100	-	-	-	-
FAFICA	13	13	100	-	-	-	-
FACHO	14	14	100	-	-	-	-
FASNE	4	4	100	-	-	-	-
FIC	4	4	100	-	-	-	-
FADIC	10	9	90	1	10	-	-
TOTAL	132	118	89,39	10	7,58	4	3,03

APÊNDICE F – MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	
Constituição Federal de 1988	
Leis	
Lei n.º 9.394, de 20/12/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei n.º 10861, de 14/04/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.
Lei n.º 12.881, de 12.11.2013	Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências.
Decretos	
Decreto n.º 9.057, de 25/05/2017	Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Decreto do EAD.
Decreto n.º 9.235, de 15/12/2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Resoluções	
Resolução CNE n.º 1, de 11/03/2016	Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância.
Portarias	
Portaria MEC n.º 1.134, de 10/10/2016	Revoga a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema.
Portaria MEC n.º 1.382, de 31/10/2017	Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES.
Portaria MEC n.º 1.383, de 31/10/2017	Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de

	reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES.
Portaria Normativa n.º 11, de 20/06/2017	Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.
Portaria Normativa n.º 20, de 21/12/2017	Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento e credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância.
Portaria Normativa n.º 21, de 21/12/2017	Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC.
Portaria Normativa n.º 23, de 21/12/2017	Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos.
Portaria Normativa n.º 24, de 21/12/2017 (retificada em 04/01/2018)	Estabelece o Calendário Anual de abertura do protocolo de ingresso de processos regulatórios no Sistema e-MEC em 2018.
Portaria Normativa n.º 19, de 13/12/2017	Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.
Portaria n.º 315, de 04/03/2018	Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação <i>lato sensu</i> , nas modalidades presencial e a distância.

Instruções Normativas	
Instrução Normativa n.º 1, de 15/12/2017	Regulamenta o fluxo dos processos que chegaram à fase de avaliação externa <i>in loco</i> pelo INEP, a partir da vigência das Portarias n.º 1.382, de 31 de outubro de 2017.
Instrução Normativa n.º 2, de 22/12/2017	Regulamenta os artigos 5.º, 6.º, 8.º, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 34 e 40 da Portaria normativa n.º 19 de 13 de dezembro de 2017.

Fonte: MEC/INEP, 2019. Adaptado pela autora