

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN-RS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ISABEL CRISTINA DE ALMEIDA MANTOVANI

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA
PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E QUALIDADE DE ENSINO:
UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA COMO
POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE**

Frederico Westphalen, 2014.

ISABEL CRISTINA DE ALMEIDA MANTOVANI

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA
PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E QUALIDADE DE ENSINO:
UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA COMO
POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões – URI Frederico Westphalen, como exigência para a obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, sob orientação da Professora Doutora Silvia Regina Canan.

Frederico Westphalen, 2014.

Xxxxx Mantovani, Isabel Cristina de Almeida

Política de formação pedagógico-didática para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente / Isabel Cristina de Almeida Mantovani. - Frederico Westphalen, 2014.

145 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen, 2014.

Orientação: Prof^a. Dra. Silvia Regina Canan.

1. Docência Universitária. 2. Formação Continuada. 3. Políticas Públicas. 4. Qualidade de Ensino. I. Título.

CDD: 614.44

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES -
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN-RS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A banca de avaliação abaixo assinada aprova a dissertação:

**“Política de formação pedagógico-didática para professores do ensino superior e
qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como
possibilidade de qualificação docente”.**

Elaborada por:

Isabel Cristina de Almeida Mantovani

Como requisito para obtenção do título de Mestre

Professora Dra. Silvia Regina Canan
Presidente da banca de avaliação e orientadora

Professora Dra. Edite Maria Sudbrack
Universidade Regional Integrada – URI FW – examinadora interna

Professora Dra. Marília Costa Morosini
Pontifícia Universidade Católica – PUC RS – examinadora externa

Frederico Westphalen, 2014.

DEDICATÓRIA

À minha família, que vivenciou comigo a caminhada acadêmica e soube compreender sua importância em minha vida profissional.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões – Campus Frederico Westphalen, à coordenação e docentes do Mestrado em Educação que contribuíram para minha formação.

À minha orientadora, professora Dr^a. Silvia Regina Canan, pela atenção e carinho com que me acolheu, por acreditar em mim e na relevância desta pesquisa, presente nos momentos importantes desde o Projeto de Mestrado, até a realização desta Dissertação. Sinto-me lisonjeada em ter sido orientanda por uma pesquisadora incansável, dedicada e disponível, com tamanha sabedoria. Muito Obrigada!

Às professoras Dr^a. Edite Maria Sudbrack e Dr^a. Marília Costa Morosini que participaram da banca de qualificação do projeto, pelas valiosas contribuições apresentadas.

À instituição pesquisada que me acolheu, e a todos os interlocutores da pesquisa, docentes e coordenadores do Departamento de Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias que contribuíram com a pesquisa, permitindo-me a construção dos resultados deste trabalho.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

EPIGRAFE

“O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores”. Terezinha Rios (2006, p.24)

RESUMO

O presente trabalho teve como proposta investigar: “É possível estabelecer relações entre a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes e de políticas definidoras dessa formação e a qualidade do ensino, no Ensino Superior?” A pesquisa teve por tema as políticas de formação pedagógico-didáticas para professores do ensino superior e qualidade do ensino, procurou investigar se o programa pedagogia universitária, desenvolvido pela IES pesquisada, pode ser considerado como espaço que supre a falta de formação pedagógico-didática. Esse tema já vem sendo debatido no Brasil e em outros países por educadores preocupados com essa questão que sustentam a afirmativa da pouca atenção dada a este segmento de ensino no que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar e que a legislação apresenta limites quanto à formação pedagógico-didática do docente. Embora as instituições de ensino superior se proponham a um ensino de qualidade, os bacharéis-docentes, no caso específico os engenheiros, apresentam deficiências em sua própria formação. Realizou-se uma pesquisa a partir de um estudo de caso, numa Universidade Comunitária do interior do RS, que possui um programa de formação continuada para seus docentes, cujo objetivo principal é constituir-se num espaço de estudo e reflexão sobre a docência no ensino superior, possibilitando a construção e a reconstrução de conhecimentos relacionados à prática pedagógica. Os sujeitos da pesquisa foram docentes e coordenadores, do Departamento de Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias desta IES, todos com formação mínima de especialista, em sua maioria mestres e doutores. No processo de investigação utilizou-se uma abordagem quali-quantitativa, por se acreditar que a integração das duas abordagens (qualitativa e quantitativa) favorece o processo de análise dos dados, principalmente tendo em vista que foram utilizadas, como instrumentos de coleta, entrevistas com coordenadores dos cursos e questionários com os docentes, com questões abertas e fechadas. Com um vasto aporte teórico, foi possível analisar os achados obtidos e compreender a complexidade que permeia o ensino superior. Como resultado do estudo, foram identificadas duas vertentes: a primeira destaca que os saberes pedagógicos dos sujeitos da pesquisa pautam-se nas experiências adquiridas no contato com a docência e de vida e a segunda aponta os objetivos e resultados esperados e/ou alcançados com o programa de educação continuada. Acredita-se que a formação destes profissionais é complexa, mas possível de ser realizada. Especificamente, a respeito dos docentes-engenheiros, foi possível perceber que eles necessitam de espaço e tempo para troca de experiências, bem como possibilidades de se capacitarem pedagogicamente. Os resultados da pesquisa permitem afirmar que, grande parte dos docentes não possui formação pedagógico-didática, no entanto demonstram preocupação com sua formação e atuação em sala de aula e reconhecem a necessidade desta formação. Foi possível perceber, através dos depoimentos dos docentes e coordenadores, que o programa ofertado pela IES, objeto de estudo, supre em parte a necessidade dos docentes, porém alguns aspectos do programa e a participação efetiva dos docentes precisam ser repensados, para um ganho efetivo de qualidade da educação superior nesta instituição. Deste modo, propõe-se que a IES atente para essas necessidades e readéque seu programa de formação e se mobilize em prol da qualificação dos seus docentes, objetivando uma melhora na qualidade de educação ofertada.

Palavras-chave: Docência Universitária. Formação Continuada. Políticas Públicas. Qualidade de Ensino.

ABSTRACT

The present work had as a proposal to investigate: "Is it possible to establish relationships between the absence of teachers' pedagogical- didactical training, teachers, defining policies of such training and the quality of education in higher education?" This research had as a theme, the pedagogical-didactical training policies for higher education teachers and the education quality, seeking to investigate whether the pedagogical University program, developed by the studied IES, can be considered as a space that fills the lack of pedagogical-didactic training. This topic has already been debated in Brazil and in other countries from concerned educators involved in supporting the affirmative for the lack of attention paid to this education segment that is related to the University professor' formation and preparation for their teaching functions. Although higher education institutions propose to improve education, the pupils-teachers, in this specific research, the engineers show deficiencies in their own training. A case study research was elaborated from community University in the "*Rio Grande do Sul*" RS, inlands, which has a continuing training program for their professors, whose primary purpose is to provide a study and a reflection space on teaching in higher education. This allows the construction and reconstruction of the knowledge related to pedagogical practice. The subjects for this research were teachers and coordinators, from the engineering, architecture and agricultural sciences departments' part of IES, all with minimal training specialist, masters and doctors in their majority. In the research process we used a qualitative-quantitative approach, because we believe that the integration of the two approaches (qualitative and quantitative) favors the process of data analysis, especially considering that the data used in the research were instruments, interviews with coordinators of courses with teachers and questionnaires with open and closed questions. With a broad theoretical framework, it was possible to analyze the obtained findings and understand the complexity that permeates higher education. As a result of the study, two aspects were identified: the first highlights that the pedagogical knowledge of the participants of the research are guided on experiences in contact with teaching and life and the second indicates the objectives and expected and / or achieved results with continuing education program. It is believed that training of these professionals is complex but can be realized. Specifically, about the teachers-engineers, it was revealed that they need space and time to exchange experiences, as well as possibilities to empower pedagogically. The survey results allow us to affirm that, most teachers do not have pedagogical and didactic training, however they express concern about their training and performance in the classroom and recognize the need for this training. It was possible to see, through the testimony of teachers and coordinators, the program offered by IES, object of this study, partly meets the needs of teachers, but some aspects of the program and the effective participation of teachers needs to be rethought for effective gain quality of higher education in this institution. Thus, it is proposed that the IES is aware for these needs and transform your training program to mobilize in favor of qualification of its teachers, aiming an improvement in the quality of education offered.

Key words: University Teaching, continuing education, public policies, teaching quality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Elementos constituintes das atividades de pesquisa e ensino	40
Quadro 2 – Resumo das Políticas, Diretrizes e Ações	59
Quadro 3 – Políticas, Diretrizes e Ações da Gestão de Pessoas	64
Gráfico 1 – Docentes que responderam ao questionário	86
Gráfico 2 – Coordenadores que participaram da entrevista	87
Gráfico 3 – Perfil dos professores que responderam o questionário – Dados Pessoais – Faixa Etária	87
Gráfico 4 – Perfil dos coordenadores de curso que participaram da entrevista Dados Pessoais – Faixa Etária	88
Gráfico 5 – Perfil dos docentes que participaram da pesquisa. Dados pessoais – Formação Acadêmica	89
Gráfico 6 – Perfil dos coordenadores entrevistados. Dados pessoais – Formação Acadêmica	89
Gráfico 7 – Perfil dos docentes que participaram da pesquisa. Dados profissionais – Tempo de docência no Ensino Superior	90
Gráfico 8 – Perfil dos coordenadores entrevistados. Tempo de docência	91
Gráfico 9 – Perfil dos docentes que participaram da pesquisa. Dados profissionais – Tempo de docência na IES	91
Gráfico 10 – Perfil dos coordenadores entrevistados. Dados profissionais – Tempo de docência na IES	92
Gráfico 11 – Perfil dos docentes que participaram da pesquisa. Dados profissionais – Regime de trabalho	93
Quadro 4 – Avaliação institucional – Cronologia	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ANDIFES	Associação das Instituições Federais do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPA	Comissão de Auto avaliação
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FORGRAD	Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAIUB	Programa
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SESU	Sistema de Seleção Unificada

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância, em inglês " <i>United Nations Children's Fund</i> "

SUMÁRIO

Introdução	14
1. Políticas Públicas de Formação do Ensino Superior	20
1.1. Definições de Políticas Públicas em Educação	20
1.2. Políticas Educacionais	21
1.3. Processo histórico do Ensino Superior no Brasil	24
1.4. As políticas públicas para a formação pedagógico-didáticas no Ensino Superior a partir das Leis e Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBs	27
1.5. A LDB/96 e a formação docente para a Educação Superior	32
2. Formação pedagógico-didática e a LDB/96	34
2.1 O que (não) diz a LDB/96?	34
2.2 Os desdobramentos na docência do Ensino Superior	35
3. Qualidade de educação	46
3.1 Conceitos e diferentes visões	46
3.2 Legislação educacional no Brasil e o conceito de qualidade	50
4. Formação docente continuada: exigência ou necessidade?	54
4.1 Importância da formação continuada	54
4.2 SINAES e os Programas de qualificação docente	55
5. A Universidade vista por dentro: Documentos Institucionais e o Programa Pedagogia universitária	58
5.1 Plano de Desenvolvimento Institucional	58
5.2 Projeto Pedagógico institucional	60
5.3 Plano de Gestão	63
5.4 Programa Pedagogia Universitária	65
6. Caminho Percorrido	68
6.1 Opção e concepção de pesquisa	68
6.2 O desenho metodológico da pesquisa	74
6.3 O espaço, a escolha dos sujeitos e as questões éticas da pesquisa	76
6.4 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados	79
7. Apresentação, análise e discussão dos resultados	84
7.1 A construção da pesquisa e as principais características de seus participantes: dados gerais da universidade pesquisada	84
7.2 Opção pela docência e a formação pedagógico-didática	96

7.3 Qualidade de ensino	103
7.3.1 <i>Breve panorama sobre como os docentes desta IES percebem a questão da qualidade no cenário da Educação Superior</i>	104
7.3.2 <i>Qualidade e Avaliação Institucional</i>	106
7.4 Programa pedagogia universitária	111
7.4.1 <i>A Instituição pesquisada e a atenção à formação continuada</i>	111
7.3.2 <i>Compromissos e entraves do programa com a qualidade</i>	113
Conclusões	118
Referências	124
Anexo A – Roteiro de entrevista com coordenadores de curso dos departamentos de Engenharia, Ciências Agrárias, Arquitetura e Urbanismo	136
Anexo B – Questionário Professores	138
Anexo C – Termo de consentimento livre e esclarecido para gestores e/ou professores	140

INTRODUÇÃO

A motivação para investigar a educação superior e, em particular, as políticas públicas que regem este nível de ensino, e os saberes pedagógicos do bacharel docente é bem provável que tenha surgido de minha experiência profissional e a convivência com docentes engenheiros na área da educação profissionalizante como coordenadora pedagógica. As inquietações e dificuldades encontradas no trabalho que realizava, foram aguçando a curiosidade por conhecer, estudar e pesquisar questões atinentes ao tema.

A temática abordada na presente dissertação trata de um assunto da maior importância para educação em nível superior. É consenso de que a qualidade do ensino depende de maneira direta da ação do docente. Segundo Zabalza (2004), talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência na educação superior sejam os professores. Sendo as instituições de educação superior “unidades formativas”, ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem. Muito embora exista consenso em torno dessa afirmação, a legislação brasileira é omissa quando se trata da formação pedagógico-didática para os docentes com formação em bacharelado.

Passados quase oitenta anos da institucionalização da formação de professores no Brasil, através do Decreto-Lei nº 1190 de 1939, continua a discussão em torno da necessidade de uma melhor preparação dos docentes para atuação no Ensino Superior, especialmente tratando-se dos docentes bacharéis. A legislação, ao omitir-se, engessa as instituições e não formula as políticas públicas de formação docente para o ensino superior, comprometendo a qualidade da educação brasileira, principalmente num momento em que está em discussão uma “nova” reforma na Legislação da Educação Superior.

Como é sabido, para ministrar aulas nos cursos de graduação não há qualquer exigência ou diretriz quanto à necessidade da formação para a docência no Ensino Superior, a não ser a preferência pelo *stricto sensu*. Para ser professor neste nível de ensino, basta ter, além do curso de graduação, um curso de Pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado), preferencialmente em sua área de formação.

Ao remeter às Universidades, e aos programas de pós-graduação, a responsabilidade pela formação pedagógico-didática dos docentes sem determinar um currículo mínimo para tanto, percebe-se uma omissão na Lei. Essa omissão permite aquilo que se observa na prática, que é o preparo de profissionais voltados mais para a pesquisa do que para a docência. Esse fato, aliado ao critério mínimo exigido pelo Ministério da Educação – MEC, para habilitação ao acesso de profissionais à docência no Ensino Superior, de possuir apenas um curso de pós-

graduação, leva um contingente cada vez maior de profissionais bacharéis a atuar sem o preparo em questões pedagógico-didáticas, apesar da existência de um instrumento de avaliação institucional, que exija uma formação que vá além dessa.

O instrumento mencionado é o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, criado pela Lei nº 10.861/2004, que tem por objetivos, identificar o mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta de cursos e promover a responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior, respeitando a identidade institucional e a sua autonomia.(Brasil, 2004)

O SINAES fundamenta-se na avaliação das instituições, na avaliação dos cursos e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Na avaliação institucional externa e interna faz-se uma avaliação do conjunto, considerando dez dimensões, que são: Missão e PDI (Programa desenvolvimento institucional); Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; Responsabilidade social da IES (Instituição de Ensino Superior); Comunicação com a sociedade; Políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; Organização de gestão da IES; Infraestrutura física; Planejamento de avaliação; Políticas de atendimento aos estudantes; Sustentabilidade financeira.

A qualidade do ensino nas universidades vem sendo alvo de avaliações pelo MEC, onde uma das dimensões mais significativas dentre as avaliadas, diz respeito à qualificação docente, dessa maneira é importante e necessário conhecer o que se passa com relação à formação destes profissionais. De forma a delimitar a pesquisa optou-se pela utilização da dimensão cinco, que trata especificamente das Políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo, e que será o parâmetro de avaliação de qualidade do ensino superior nesta pesquisa.

Os resultados deste estudo servirão para fortalecer o discurso daqueles que, ao longo dos tempos, defendem a formação docente em todos os níveis da educação brasileira e, também, para alertar as instituições de Ensino Superior sobre a necessidade de buscarem alternativas para qualificar os profissionais em educação e que não dispõem de formação adequada para a docência. Isso se torna particularmente importante num momento em que o SINAES com seus processos avaliativos têm sido determinantes para garantir oferta de bolsas, créditos e continuidade de oferta de cursos pelas instituições. Observa-se ainda, que não há um regramento ou uma política pública que obrigue uma preparação adequada para a atuação como docente.

Sendo assim, após reflexões, ponderações e questionamentos para apresentação do tema dentro dos limites apropriados para o desenvolvimento do presente estudo, identificou-se o problema a ser investigado que questiona: “É possível estabelecer relações entre a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes e de políticas definidoras dessa formação e a qualidade do ensino, no Ensino Superior?”.

Tendo delimitado o tema e o problema para que a pesquisa pudesse ter sido elaborada com objetivos bem definidos, outros questionamentos norteadores foram necessários:

- Há relação entre formação pedagógico-didática, ou a falta dela e a qualidade do ensino no Ensino Superior?
- Os professores bacharéis apresentam maiores dificuldades que os professores licenciados para desenvolver a atividade docente?
- O que se entende por qualidade de ensino?
- Como se pode definir formação pedagógico-didática?
- O que se entende por formação específica?
- A criação do SINAES teve relação com a criação do Programa Pedagogia Universitária e tem representado um marco a partir do qual, a questão da formação docente no Ensino Superior ganhou maior notoriedade?
- O programa pedagogia universitária, realizado na instituição objeto da pesquisa, pode ser considerado um espaço de formação docente com vistas à melhoria da qualidade de ensino?

Diante desse quadro, a dissertação em questão, teve por tema as políticas de formação pedagógico-didáticas para professores do ensino superior e qualidade do ensino, procurando investigar se o programa pedagogia universitária, desenvolvido em serviço pode ser considerado como espaço que supre a falta de formação pedagógico-didática, representando um fator positivo no que se refere a possibilidade de suprir a deficiência nesse campo.

Para tanto a pesquisa foi realizada com docentes do Departamento de Engenharia, Ciências Agrárias e Arquitetura, participantes do programa de formação continuada em serviço de uma Universidade Comunitária localizada na mesoregião Centro Oriental Riograndense, do interior do Estado do Rio Grande do Sul, e teve seu percurso orientado pelo seguinte objetivo geral: Estudar se é possível estabelecer relações entre a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes e de políticas definidoras dessa formação e a qualidade do ensino, no Ensino Superior.

Para atingir o objetivo geral já mencionado, a pesquisa foi estruturada, procurando alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Investigar se há relação entre formação pedagógica, ou a falta dela e qualidade do ensino no Ensino Superior, tendo em vista compreender como os professores entendem o processo de construção da docência;
- Estudar o que entendemos por qualidade de ensino, com vistas a compreender se esta tem relação com a (não) formação didático-pedagógica dos docentes;
- Definir o que entendemos por formação pedagógico-didática e por formação específica, a fim de compreendermos como é construída a prática pedagógica do professor que atua no Ensino Superior;
- Compreender se os professores bacharéis apresentam dificuldades para desenvolver a atividade docente em função de sua formação técnica;
- Investigar se a criação do SINAES teve relação com a criação do Programa Pedagogia Universitária e, se tem representado um marco a partir do qual a questão da formação docente no Ensino Superior ganhou maior notoriedade.
- Investigar se o programa pedagogia universitária, realizado na instituição objeto da pesquisa, pode ser considerado um espaço de formação docente com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

Importante salientar que muitos são os desafios que se impõem à educação superior, sendo este um campo que demanda investigações interdisciplinares, especialmente quando se trata de políticas públicas para este nível de ensino. A formação dos professores que atuam no Ensino Superior apresenta-se como uma preocupação atual, já que estes têm demonstrado em suas práticas uma falta de preparo para formar profissionais em algumas áreas do conhecimento. Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Esse tema vem sendo debatido no Brasil e em outros países por educadores preocupados com essa questão, como, Nóvoa (1995), Tardif (2000), Morosini (2000), Masetto (2001), Castanho (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Cunha (2005), que sustentam a afirmativa da pouca atenção dada a este segmento de ensino no que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, que a legislação apresenta limites quanto à formação pedagógico-didática do professor, que não há exigência de conhecimentos de base para a docência e menos ainda formação sistemática propiciadora da construção da identidade profissional para a docência no Ensino Superior.

Tomando por base as questões expostas, a presente dissertação será dividida em sete capítulos. O primeiro busca definições a respeito das Políticas Públicas de Formação no Ensino Superior, como se deu o processo histórico e as políticas de formação pedagógico-didáticas no Ensino Superior a partir das LDBs; o segundo capítulo trata dos artigos da LDB/96, que versam sobre a formação pedagógico-didática e dos desdobramentos na docência do ensino superior; o capítulo terceiro contempla conceitos e diferentes visões de qualidade de educação, bem como a legislação educacional brasileira conceitua qualidade de educação como um conceito multidimensional; o capítulo quatro questiona a formação docente continuada se é uma exigência legal ou uma necessidade, a importância da formação continuada e o SINAES e seus programas de qualificação; o capítulo cinco mostra um panorama da universidade pesquisa, seus documentos institucionais e uma referência importante ao Programa Pedagogia Universitária; no capítulo seis apresenta-se as concepções e caminhos metodológicos utilizados na pesquisa; o capítulo sete contempla a análise e discussão dos dados com a pesquisa e, finalizando tem-se as considerações finais.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

1.1 Definições de Políticas Públicas em Educação

Política pública é uma expressão que tem por objetivo definir uma situação específica da política. A forma mais direta de se entender este conceito é definindo cada palavra individualmente, destacando seu significado original. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição, de participação das pessoas que são livres, nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. A palavra pública é de origem latina, “publica”, e significa povo, do povo. Desta forma, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade ou do território. Historicamente falando, essa participação assumiu características diferenciadas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta e até por representação. Efetivamente, um elemento sempre foi fundamental no ato da política pública: o Estado. Entende-se aqui o Estado como uma forma organizacional cujo significado é de natureza política, numa nação, assume uma natureza política e desempenha funções políticas, sociais e econômicas.

A discussão acerca das políticas públicas tomou nas últimas décadas uma dimensão muito ampla, haja vista o avanço das condições democráticas em todos os recantos do mundo e a gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a governabilidade. Entende-se por governabilidade as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis. São essas condições adequadas, enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, regional/estadual ou municipal), que caracterizam as políticas públicas.

Destaca-se um importante conceito sobre Políticas públicas:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p. 13)

Importante salientar que nas sociedades capitalistas, o estado está submetido aos interesses do capital, na organização e na administração do público, logo, as políticas públicas tornam-se produto de lutas, de pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade. Dentro deste contexto estão às políticas educacionais que são partes das políticas públicas de um Estado.

1.2 Políticas Educacionais

Se políticas públicas são todas as ações que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais são todas as ações que um governo faz ou deixa de fazer em relação à educação. Porém, educação é um conceito bastante amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que, política educacional é um eixo mais específico no que diz respeito à visão de educação, que em geral se aplica às questões pedagógicas. Dito de outra forma, as políticas públicas educacionais dizem respeito à educação formal. Por que é importante fazer essa observação? Porque educação é algo que vai além do ambiente escolar. Conforme Oliveira (2010) tudo o que se aprende socialmente, no cotidiano, como por exemplo, na família, na igreja, no trabalho é resultado do ensino, da observação, da repetição, da reprodução, da inculcação e fazem parte da educação. Porém, a educação só é escolar/formal, se ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas.

Nesse sistema, é fundamental que exista um espaço próprio do fazer educacional/pedagógico, que se trata da Escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, funcionários, pais, comunidade em geral e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Conforme Oliveira (2007), as políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo diretamente ligadas ao ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem, e tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar.

Neste contexto, entende-se por políticas públicas educacionais, aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Esse modelo de educação orientada, ainda conforme Oliveira (2007) surgiu na segunda metade do século XIX, e se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do capitalismo, chegando na era da globalização de forma a resguardar uma característica mais reprodutiva, bastando ver a redução de recursos investidos nesse sistema, que com uma grande força aconteceu nos países que implantaram os ajustes neoliberais.

A movimentação política e econômica que emergiu a partir dos anos 90 teve repercussão significativa na formulação de novas propostas para as práticas educativas. A abertura econômica e o processo de globalização seguido pelo fortalecimento do neoliberalismo contribuíram para pensar na educação como determinante chave para a contemporaneidade. Inspirado na “Teoria do Capital Humano” - em alta nos anos 70 – “disseminou-se a ideia de

que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

Respondendo às reorganizações e reformas econômicas da década de 1990, tem-se, portanto, a educação difundida pelo favorecimento neoliberal, “sendo vista como alavanca para o desenvolvimento sustentável da economia” (SILVA, 2007, p. 3). Nessa consonância, a Teoria do Capital Humano vai perpassar as diretrizes educacionais do país, negando os paradigmas do conhecimento e impondo as políticas educacionais de modo tecnocrático, visualizando somente o desenvolvimento econômico.

Ao conceituar essa teoria, Cattani (2002, p. 51) afirma que:

A Teoria do Capital Humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. [...] Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação aos meios e fins. Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal”, avaliando se o investimento e o esforço empregado na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado. [...] é uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional.

Percebe-se que essa teoria se preocupa exclusivamente com a educação como formadora de mão de obra, de maneira que o investimento educacional traga retorno financeiro para o país, em consequência, colaborando com seu desenvolvimento. Importante ressaltar que a Teoria do Capital Humano encontra-se totalmente associada ao capitalismo. Seu caráter de teoria criadora e fortalecedora de opiniões, foi formulado com o objetivo de legitimar as desigualdades e as relações de força do sistema capitalista, pois como já previam Marx e Engels, “as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante”. (MANIFESTO COMUNISTA, 1987, p. 94).

Essa teoria apresenta tendência empirista, com base teórica positivista, apresentando um modelo de análise que não mostra a totalidade dos fatos, os quais, por sua vez, determinam as relações sociais. O homem é considerado nessa teoria como capaz de escolher, livre das pressões externas do sistema capitalista, os melhores caminhos para o sucesso econômico no intuito de aumentar sua renda. Dessa maneira, a Teoria do Capital Humano torna-se defensora do sistema capitalista, sendo incapaz de explicá-lo.

Importante lembrar que, em 1990, realizou-se na cidade de Jontien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada por organizações de renome mundial como a UNESCO, a UNICEF e o Banco Mundial e a ideia era a de assegurar uma educação

básica de qualidade para todos, reduzindo com isso, o espantoso quadro de analfabetismo que se apresentava. Mas, o fato de colocar a educação no centro das atenções mundiais não foi suficiente e então, foi preciso ainda, pensar as suas especificidades, pois havia uma preocupação com a ideia de propor uma “educação para todos”, porém, “sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam – inclusive as necessidades básicas de aprendizagem, o que significa obter meios apropriados para satisfazê-las, que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais [...]”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 49).

Assim, as autoras lembram que “sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser diferentes os conteúdos em seus meios e modalidades”. (Idem, ibidem, p.49). Importante destacar que enquanto política liberal do mercado, que defende a não intervenção do Estado nas relações econômicas e a mudança da prioridade de investimentos públicos, das áreas sociais para as áreas produtivas, o neoliberalismo teve um forte impacto sobre a educação. Isso porque as políticas educacionais, enquanto políticas sociais perderam recursos onde o neoliberalismo foi implantado, agravando as condições de seu financiamento.

Um dos principais documentos produzidos pelos países centrais, que se tornou o orientador das reformas sociais neoliberais ou neoconservadoras da década de 1990, é o chamado Consenso de Washington¹. De acordo com Frigoto e Ciavatta (2003), os empreendedores destas reformas passaram a ser os organismos regionais ou internacionais, vinculados aos mecanismos do mercado e os responsáveis pela garantia da rentabilidade do capital das grandes corporações.

Vieira (2001) destaca que as políticas internacionais para a educação, neste contexto, se traduzem em propostas que articulam educação e desenvolvimento econômico, num processo

¹ **Consenso de Washington** - Denominação dada ao conjunto de regras neoliberais elaboradas como conclusão do encontro de diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano, convocado pelo *Institute for International Economics*, entidade de caráter privado. O tema do encontro, realizado em 1989, em Washington, foi *Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened*, que tinha como objetivo avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina. Estas regras podem ser assim resumidas:

1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura;
3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;
4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; Taxa de câmbio competitiva;
5. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos á exportação, visando a impulsionar a globalização da economia;

semelhante àquele preconizado pela teoria do capital humano, que predominou na década de 1970. Esta tendência, porém, é revivida, com novas bases, no contexto da chamada revolução do conhecimento, que inaugura a era da informação, assentada nos avanços tecnológicos, que trazem a educação para o centro do processo de desenvolvimento, neste panorama mundial.

Preconiza-se que a formação do profissional e do cidadão deve ser conformada pelas demandas postas pelas novas tecnologias de base física ou organizacional, pois o trabalhador precisa conhecer simultaneamente a qualidade do produto e do processo, bem como o resultado da produção, possuindo habilidades de gestão e espírito para o trabalho em equipe, bem como a sensibilidade para mobilizar seus saberes para refinar a qualidade do processo de trabalho, aumentando a produtividade.

Neste contexto, surge o processo de redefinição das finalidades da universidade, porém sem um amplo debate democrático pode comprometer a identidade histórica da mesma, bem como colocar em risco a sua existência como espaço de exercício do questionamento, do confronto de ideias e da busca de alternativas para a existência da humanidade e para a melhora da qualidade de vida do conjunto da sociedade. Os papéis sociais a serem exercidos pelas universidades devem ser permanentemente objeto de reflexão e estar articulados a um projeto de sociedade democrática, voltada para os interesses e direitos de todos seus cidadãos e não apenas para a satisfação de determinados grupos sociais. O processo histórico do ensino superior no Brasil pode nos dar uma ideia da dimensão do papel social da universidade.

1.3 Processo Histórico do Ensino Superior no Brasil

A origem do ensino superior no Brasil data do século XIX, o que, na opinião de alguns estudiosos como Cunha (1980) e Durham (2005), reflete o seu advento tardio. Para fins de contextualização, neste trabalho pontuaremos algumas características do ensino superior brasileiro, tendo como principal referência a periodização proposta por Durham (2005). A autora aponta que, “As primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando de década de 1930”. (DURHAM, 2005: p. 201).

Apenas em 1808, quando toda a Corte se transferiu para a Colônia, após a ameaça da invasão napoleônica, começou a história do ensino superior no Brasil. Dois anos depois, em 1910, fundou-se a Academia Real Militar, que mais tarde se transformaria na Escola Central e depois em Escola Politécnica, que passaria a Escola Nacional de Engenharia da Universidade

Federal do Rio de Janeiro. Em 1927 foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda.

Até então, havia somente a preocupação de implantar um modelo de escola autônoma que formasse para as carreiras liberais: advogados, engenheiros e médicos, para atender às necessidades governamentais e, ao mesmo tempo, da elite local.

A educação brasileira passa a ser percebida com novos olhares, a partir da segunda década do século XX, quando a formação docente passou a ter uma maior preocupação e até mesmo passou a sofrer exigências dos organismos internacionais, muito embora os mesmos estejam mais voltados à educação como investimento e na obtenção de resultados.

A formação de Professores passou a desenvolver-se com mais intensidade, sobretudo a partir deste marco cronológico. Saviani (2009, p. 143 e 144) define os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). Essa periodização trata apenas da formação do Professor Pedagogo, aquele que realiza o trabalho nos anos iniciais da formação do educando.

Dentro deste cenário, também segundo Laus e Morosini (2005) no período de trinta anos, compreendido entre 1930 (revolução industrial) e 1964 (governo militar assume o poder), foram criadas mais de 20 universidades federais no Brasil. O surgimento das universidades públicas, como a Universidade de São Paulo, em 1934, com a contratação de grande número de professores europeus, marcou a forte expansão do sistema público federal de educação superior. Nesse mesmo período, surgem algumas universidades religiosas (católicas e presbiterianas).

Em 1968, inicia uma terceira fase da educação superior brasileira com o movimento da reforma universitária, que tinham como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições

de Ensino Superior. A Reforma Universitária no ano de 1968 foi a grande Lei de Diretrizes do Ensino Superior. Esta reforma representou um avanço na educação superior brasileira, através da instituição de um modelo de organização único para todas as universidades públicas e privadas do país.

O contexto da década de 70 impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à melhoria da capacitação do corpo docente brasileiro. A partir dos anos 90, inicia uma quarta fase com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior. Havia a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade.

A aprovação da LDB, em dezembro de 1996, incorporou inovações como, a explicitação dos variados tipos de Instituições de Ensino Superior admitidos. Por universidade se definiu a instituição que articulasse ensino, pesquisa e extensão. A Lei então aprovada fixou a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a implantação da LDB/96, para o setor privado representou uma ameaça de perda de status e autonomia.

No contexto das leis que orientam as diretrizes e bases da Educação Nacional, questões relacionadas à formação pedagógica aparecem em face dos ditames do Banco Mundial, onde o Brasil tem adotado um modelo de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos que atuam no sistema educacional e aos futuros professores. (BRZEZINSKI, 2000, p. 170).

O caminho aqui percorrido nos mostra como trilhou a educação brasileira, momentos respondendo aos interesses políticos, outros momentos indo ao encontro das necessidades da economia, pouco preocupada com um planejamento, com continuidade de políticas públicas e alguns interesses da população brasileira. No entanto, necessário se faz analisar quais foram as políticas públicas para a formação pedagógico-didáticas pensadas e aprovadas para a educação no Brasil.

1.4 As políticas públicas para a formação pedagógico-didáticas no Ensino Superior a partir das Leis e Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBs

A Constituinte de 1933 e a Constituição de 1934 trataram, pela primeira vez, da educação como direito do cidadão e função do Estado. Instaurou-se nesse ano, na vigência do Governo Vargas, o período de arbítrio, denominado Estado Novo. Em 1937 entra em vigência a lei que reestrutura o Ministério da Educação e da Saúde Pública, pasta então ocupada pelo Ministro Gustavo Capanema.

Nesse sentido, Saviani (2009, p. 147) destaca que:

[...] a partir do decreto-lei n.1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo considerada referência para as demais escolas de nível superior, o modelo ficou conhecido como “esquema 3 + 1”, sendo três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Evidencia-se então que a formação de professores no Brasil foi instituída pelo Decreto-Lei nº 1190 de 1939, apesar de apresentar uma diversidade de problemas que o acompanharam ao longo do tempo. A formação de professores no Brasil além do aporte legal passa a ter maior visibilidade com a criação do Ministério da Educação e Saúde que exige a partir de 1940 para o ingresso de docentes no magistério de nível secundário, a obrigatoriedade da conclusão do curso superior.

Foi em 1948 que deu entrada na Câmara Federal o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja tramitação no Congresso Nacional se estendeu por volta de 13 anos, gerando um texto normativo voltado a atender os interesses da União e de grupos hegemônicos como o grupo dos católicos e dos liberais por exemplo.

Com o golpe militar de 1964, o Brasil que estava em meio a crise econômica e política, reforça um modelo econômico que já vinha se desenvolvendo no país, centrado na modernização dos hábitos de consumo e consequentes investimentos nos setores que atendiam à classe alta e média. O sistema educacional brasileiro dessa época foi demarcado profundamente por dois momentos: período de implantação do regime e da política de recuperação econômica do país, um padrão não autossustentado, o que acelerou a demanda social pela educação e a consequente crise do sistema.

No que se refere à formação docente, objeto desse estudo, alguns aspectos marcaram esse período: o auxílio das agências internacionais vinculava a escola ao setor produtivo, supervalorizando as áreas tecnológicas. O treinamento específico predominava sobre a formação geral, provocando uma gradativa perda do status das ciências humanas e sociais. O

professor passava a ter a função de mero executor de tarefas, segundo os princípios da concepção taylorista, que promovem a separação entre concepção e execução. Esse foco no setor produtivo visava facilitar a formação de uma mão de obra barata, em sintonia como o modelo econômico vigente. (NUNES, 2006).

O modelo educacional revelou-se inoperante e incapaz de atender não somente às exigências do sistema econômico, mas também à demanda por educação. Desencadeia-se assim, uma crise do sistema educacional, que atingiu seu auge em 1967. No ano seguinte, foi elaborada a Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, chamada Lei de Reforma do Ensino Superior, que, em síntese, visava racionalizar e modernizar a Universidade, ela trouxe alguns avanços, mas também provocou inúmeras críticas.

No campo da formação docente, estas mudanças acarretaram uma certa insegurança, pois as Faculdades de Educação passaram a ser responsáveis pela formação docente, incluindo a formação dos professores polivalentes; as licenciaturas passaram a ser de plena duração, e de curta duração.

A Lei nº 5540/68 determinou ainda, que o ensino superior passasse a ser ministrado, preferencialmente, em Universidades e só excepcionalmente em estabelecimentos isolados; a cátedra fosse extinta; houvesse a previsão de mais de um professor em cada nível da carreira/categoria docente por departamento; fossem instituídos o ciclo básico e a matrícula por disciplina.

Durante o período de 1930 a 1970, o campo das políticas, foi marcado pelo desenvolvimento educacional tecnicista, voltado para o desenvolvimento industrial e tecnológico. Sendo que a última década desse período destacou-se pela forma como os governos militares conduziram o sistema educacional brasileiro, voltado para a imposição, a perseguição e o controle extremo e direto das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Em diferentes momentos, o período militar e os interesses econômicos determinaram a vida social das pessoas e, principalmente, as políticas educacionais. Neste caso, as políticas de formação de professores e suas práticas pedagógicas eram desenvolvidas, quase que exclusivamente, para atender aos interesses do desenvolvimento econômico do país. A reforma universitária alicerçada na Lei nº5540/68, prevê a organização e funcionamento do ensino superior, com relação ao corpo docente no Art.36:

A formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior obedecerá a uma política nacional e regional, definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverá incluir-se representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e

Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Universidades. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 464, de 1969).

A Reforma Universitária neste período tentou inviabilizar um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico, pois nesse sentido reformar significava desmobilizar, travando o crescimento da oposição ao Regime vigente. Notadamente, percebe-se que não houve preocupação alguma com a formação do docente que atuava neste nível de ensino. A preocupação primeira de acordo com Germano (2005, p.109) era de que as universidades recebessem intervenção militar, onde professores e reitores, não favoráveis ao Regime, fossem expulsos com o objetivo de afastar e punir portadores de ideias consideradas marxistas ou subversivas.

Diante desse contexto de inquietude e hostilidade, no final da década de 70, surgem os primeiros movimentos de resistência na educação, em que se lutava pela construção de novos referenciais políticos e pedagógicos, voltados para os princípios democráticos.

A partir do final da década de 70 e início da de 80, Freitas (2002, p.138) enfatiza que “a luta dos educadores pela democratização da sociedade trouxe contribuições importantes para a educação, sobretudo na área do trabalho pedagógico, nas relações entre educação e sociedade, na organização da sociedade, nos objetivos da educação e na organização escolar”.

Marca-se neste período a criação da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade responsável pelo redirecionamento das discussões sobre a formação de recursos humanos para a educação, criticando as propostas tecnicistas então dominantes, abordando o cunho sócio histórico e evidenciando o caráter emancipador da educação. (FREITAS, 2002).

Na década de 80, assegurou-se o caráter profissional do trabalhador em educação, que defendia suas condições de trabalho, além de um ensino democrático e de qualidade, gerando lutas para a reformulação dos cursos de formação e, em 1985, com a Nova República, através de diversos segmentos da sociedade civil, foi exigida a abertura política que culminou com a aprovação da Constituição em 1988, fazendo com que setores da sociedade civil se expressassem com maior autonomia.

Após a instauração da Nova República, em 1985, e a partir do clima de abertura política o caráter democrático da educação e da formação docente foi-se delineando. A Constituição de 1988 foi promulgada, pautada na defesa dos direitos coletivos e individuais. No inciso XXIV de seu art. 22, estabelece que compete privativamente à União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”, e no inciso IX do art. 24, atribui à União, aos estados e ao Distrito Federal competência para legislar “concorrentemente” sobre educação. A Seção I é dedicada à

Educação, onde o art. 205 trata da “educação como direito de todos e dever do Estado e da família”; o art. 206 refere-se à formação do professor destacando: a valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988).

No processo de construção e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996, foram apresentadas duas propostas: uma na Câmara, que contemplava mais os anseios da sociedade civil e dos educadores; outra no Senado, sintonizada com os interesses do Governo Federal e dos organismos financeiros internacionais.

Devido à correlação de forças antagônicas acabou prevalecendo o projeto do Senado, considerado sintético, pleno de proposições vagas e inconsistentes, e aprovado, segundo Cury (1997, p.26) “com um clima advindo dos rumos atuais da economia moderna, da globalização e que prevê a privatização, a desregulamentação, a descentralização e a diminuição dos direitos sociais”, resultando na Lei nº 9.394/96, sancionada em 26 de dezembro de 1996, definindo as diretrizes gerais da educação brasileira.

As diretrizes curriculares são os princípios que direcionam a política educacional brasileira, no entanto, o Plano Nacional de Educação é a principal medida de política educacional decorrente da LDB. Diante deste contexto, Saviani (2000, p. 3) argumenta:

[...] sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos.

A LDB afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Segundo Demo (1997, p. 45), a “LDB favorece grandes avanços, porque, seguindo também progressos notáveis nas teorias e práticas de aprendizagem, trata o professor como eixo central da qualidade da educação”.

A atual LDB, em seu Título VI, trata “Dos Profissionais da Educação”. No que se refere à universalização do ensino e à formação docente é considerada, por muitos educadores, como aligeirada e superficial. Num outro entendimento quanto à aprovação da LDB, Dourado (2001, p. 73) argumenta que:

[...] em que pesem as condições objetivas em que se encontra o professorado, esse segmento tem sido objeto de várias políticas cuja tônica tem-se efetivado

pela continuidade na descontinuidade das ações educativas, mas tendo por eixo político-epistemológico um modelo de formação docente. Trata-se de um modelo voltado para atender simplesmente os indicadores educacionais, sendo na sua grande maioria desprovidos de uma implicação voltada a qualidade de formação e melhoria das condições de trabalho.

A LDB, sancionada em 1996, trouxe consigo muitas satisfações, mas também insatisfações, sofrendo no seu percurso, desde sua elaboração até a sanção, várias interferências de interesses diversos.

Com relação aos artigos da LDB/96, que tratam da formação dos profissionais da educação, Título VI, verifica-se que eles tanto apresentam avanços como retrocessos, sendo que, no que se refere aos avanços, pode-se verificar que na concepção de educação, trata o professor como eixo central da qualidade da educação, ressaltando o aperfeiçoamento profissional continuado.

Para Alves (2009, p.11) a nova LDB de 1996: Foi um avanço, uma vez que possibilitou, de maneira inequívoca, o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação básica, desde o ensino fundamental ao médio, tanto na modalidade regular, como na de jovens e adultos e na educação especial.

A lei admite, de maneira indireta, os cursos livres a distância, neles inseridos os ministrados pelas chamadas universidades corporativas e outros grupos educativos. Já, a proposta de LDB elaborada pela sociedade civil, contrapõe-se totalmente à lei aprovada (Lei 9.496/96). A concepção de educação diverge profundamente, mudando também o entendimento de formação e carreira dos profissionais de educação, uma vez que, com sua aprovação, a lei de 1996, abre as portas para que outros profissionais, que não sejam da educação, após cursarem apenas algumas disciplinas, se tornem licenciados e aptos a seguirem a carreira do magistério, desfavorecendo a definição da identidade dos profissionais da educação.

Para Freitas (2002, p. 141), há tentativas “no sentido de desfigurar o curso de Pedagogia como um curso de formação de professores profissionais da educação”. A partir da referida LDB, foi estabelecida a “Década da Educação”, cujo discurso não vem se consolidando na prática. Políticas conservadoras de cunho neoliberal, voltadas para os interesses do capitalismo central, realizaram uma série de reformas em todos os níveis e modalidades de ensino, para adequá-los aos interesses dos organismos multinacionais. O foco da ação educativa passa a ser o professor no cotidiano da sala de aula.

A política para a formação de professores está sintonizada, sobretudo, com os objetivos postos para a educação básica. Em seu § 4º, art. 87, Título VIII – Das Disposições Gerais – a própria exigência da LDB, de que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos

professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, foi relativizada, pois a formação de docentes em nível médio continua sendo satisfatória.

O que se revela enfim no decorrer de todo este período analisado é a precariedade das políticas formativas, que não estabeleceram um padrão consistente de preparação para fazer face aos problemas enfrentados pela educação em nosso país, notadamente para o Ensino Superior.

1.5 A LDB/96 e a formação docente para a Educação Superior

Na Lei nº 9394/96, o capítulo IV é todo dedicado a Educação Superior, segundo nível na estrutura da educação no Brasil, de acordo com o Art.21 da LDB. Verifica-se neste capítulo quinze artigos referentes a educação superior: do 43 ao 57. O Art. 43 trata exclusivamente das finalidades (não como objetivos deste nível de ensino). Neste artigo, para Carneiro (1998, p.121) torna-se claro que a universidade moderna deverá desenvolver quatro funções essenciais: estimular a criatividade científica, formar profissionais, agregar conhecimentos para responder aos problemas do mundo, cobrindo o universal e o particular, articular o conhecimento (pesquisa, ensino e extensão) e por fim prestar serviços especializados à comunidade. Nessa condição, procura construir respostas-alternativas aos grandes desafios da sociedade contemporânea, marcada por profundas verdades incontestáveis.

Os demais artigos da lei tratam da organização do ensino superior, de onde será ministrado, no público ou privado, com variados graus de abrangência ou especialização, da autorização e reconhecimento de cursos, do mínimo de dias letivos, do reconhecimento dos diplomas de cursos reconhecidos e sua validação, da transferência dos alunos regulares para cursos afins, na hipótese de existência de vagas e mediante processo seletivo. Ainda, abertura da possibilidade de matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares e que apresentem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio, nas instituições de ensino superior credenciadas como universidades que levarão em conta para seleção e admissão de estudantes os critérios de orientação do ensino médio, devendo articular-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

A partir do Art. 52, o foco passa a ser as universidades, vistas como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, caracterizadas pela produção intelectual institucionalizada, existência de quadro docente de avançada qualificação, profissionalização do corpo docente mediante um regime de trabalho estável na instituição, e finalmente a

possibilidade de criação de universidades especializadas por campo do saber. A universidade como consta na Constituição Federal (Art. 207), tem assegurada sua autonomia administrativa e de gestão financeira, tanto nas instituições privadas e públicas.

Os Art. 54, 55, e 56, dizem respeito diretamente às questões de operacionalização da autonomia no âmbito exclusivo das universidades públicas.

Todo o capítulo IV do título V da LDB trata da Educação Superior no Brasil, porém em nenhum dos seus artigos contempla a questão da formação pedagógico-didática dos docentes que irão atuar no referido nível. Apontando desta forma a importância da tão discutida Reforma Universitária, que teve início em 2004, e que até o momento encontra-se apenas no campo dos debates sem perspectiva de implementação, o que é uma pena, pois esta reforma poderia e deveria contemplar a questão da formação pedagógico-didática dos docentes de nível superior, e com isso garantir a melhoria na qualidade do trabalho docente.

Em se tratando do Ensino Superior, a docência emerge como uma questão intrigante, principalmente quando se trata de formar professores para atuar neste nível de ensino, uma vez que a legislação precisa estabelecer diretrizes específicas. Para isto, de acordo com Morosini (2000), a formação do docente para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação. Para a autora, a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio.

2. FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA E A LDB/96

2.1 O que (não) diz a LDB/96?

A Lei de Diretrizes e Base de 1996 no seu título VI, é dedicado aos profissionais da educação, importante citar de que trata cada um destes artigos, e de como está normatizada a formação destes profissionais. No Art. 61, 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 fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O Art. 62º refere que 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. Conforme Carneiro (1999, p. 145):

A formação do professor constitui aspecto angular da educação básica, onde o ideal é que se tenham docentes com formação avançada para atuar num nível de educação onde são definidos os valores e as condições básicas para o aluno aprender o conhecimento mínimo e laborar a visão estratégica imprescindível a compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico.

Quanto à organização dos institutos superiores há uma definição no Art. 63º determinando que:

Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O Art. 64º trata da formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, que deverá ser 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.

Nos Art. 65 e 66 é onde se fazem algumas referências, com relação à formação dos profissionais que atuarão no ensino superior, é explicitado inclusive que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Define-se que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-

graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. E num parágrafo único, destaca que o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Como observam Pimenta e Anastasiou (2002, p 40), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que – resumida à titulação acadêmica ou notório saber – reflete, e termina por sedimentar, a “antiga” crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior (p. 154).

Dentro deste contexto, Carneiro (1999, p. 151), faz uma dura crítica aos artigos anteriormente citados:

Para o desempenho destas funções, exigem-se quadros docentes altamente qualificados, pois que, no ensino universitário, se lida com a ciência e consciência social. Aqui o processo de aprendizagem é essencialmente de recriação do conhecimento complexo. Ora, tal somente se alcançará com adequadas concepções teóricas, com adequada instrumentalização metodológica e técnica, com apoio de estudos e de pesquisas e com recursos pertinentes de avaliação. [...]

A diferença de tratamento que é dado pela legislação com relação à efetiva formação de professores nos diferentes níveis, educação básica e ensino superior, parece afrontar até mesmo o senso comum. A legislação, que explicita de maneira contundente os requisitos para atuação no ensino básico, apresenta-se de maneira extremamente aberta para a atuação dos profissionais docentes no ensino superior. Essa diferenciação na atribuição de requisitos para atuação nos diferentes níveis de ensino no mínimo é capaz de suscitar a dúvida de que a quase inexistência de exigência para atuação no ensino superior pode estar causando uma perda da qualidade de ensino, justo em um momento em que há uma expansão do ensino superior no Brasil.

2.2 Os desdobramentos na docência do Ensino Superior

Atualmente, em nosso país, vive-se um processo acelerado de modernização, exigindo que o desenvolvimento tecnológico acompanhe o crescimento mundial e até mesmo interno, em termos de qualidade, competitividade e aumento de produtividade. Dessa forma, o trabalho e a formação profissional dos bacharéis e licenciados que estão diretamente ligados à tecnologia e ao processo industrial, acaba conduzindo as Instituições de Educação Superior a dinamizar seus currículos, repensar suas práticas pedagógicas para que possam “disponibilizar” para o mercado, profissionais com capacidade de conduzir com qualidade os serviços e melhorá-los cada vez mais diante desse crescente desenvolvimento.

Importante ressaltar que a formação vai muito além do conhecimento técnico voltado para o mercado. Nas palavras de Canan (2009), “o conhecimento é muito mais do que treinamento e o compromisso com a formação docente deve extrapolar o conteúdo específico [...], tendo uma formação ampla que lhe permita constituir-se cidadão”.

A qualidade relacionada ao conhecimento precisa proporcionar aos acadêmicos uma formação que não seja somente técnica, mas, ética e humana. Nessa direção, Dias Sobrinho (2002, p. 187) afirma que,

Competência técnica precisa ser um aspecto da competência ética, da competência humana, entendida como o exercício autônomo e solidário das diversas dimensões da existência e que requer, dentre outras marcas, uma relação permanente e sempre renovável com a produção e reprodução de saberes necessários para a intervenção criativa e crítica da realidade, capacidade de construir e interpretar os sentidos nos horizontes locais e universais, bem como agir na esfera política e social sempre com atitudes de cooperação, solidariedade e compreensão das diversidades.

É fato que os acadêmicos formados na universidade precisam de uma formação ampla, na qual estejam envolvidos aspectos essenciais para o seu desenvolvimento humano no intuito de que se tornem cidadãos participativos no atendimento não apenas das expectativas regionais, mas, também, das globais.

A necessidade de uma formação específica para o exercício da docência superior se faz necessária, pois a formação profissional e qualidade educacional estão amplamente relacionadas, sendo que quanto maior for o nível de formação dos discentes de uma instituição, melhor será o desempenho e o aprendizado e em consequência a melhoria da qualidade da educação.

A avaliação da Educação Superior no Brasil teve seu início na década de setenta através da CAPES voltada para os cursos de pós-graduação. Já as primeiras ideias para sua implementação nos cursos de graduação ocorreram no ano de 1983 através do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que enfatizava a gestão das Instituições de Ensino Superior – IES, a produção e a disseminação dos conhecimentos. Esse programa teve vida curta, durou apenas um ano sendo então substituído pela "Comissão de Notáveis" em 1985, e pelo Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES, em 1986.

Segundo nos apontam, Polidori et al (2006):

Entre o final da década de 80 e início dos anos 90, algumas universidades iniciaram experiências de auto-avaliação, que contribuíram para criar um espaço de interlocução entre o MEC e as instituições federais, representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior – ANDIFES. Pela mediação da ANDIFES, as experiências de auto-avaliação subsidiaram a construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, que teve o apoio da SESu/MEC, de 1993 a 1994.

Em 1996, foi introduzido, em âmbito nacional, o Exame Nacional de Cursos – ENC, popularizado como " Provão", seguido de outros mecanismos avaliativos, tais como a Avaliação das Condições de Ensino – ACE, e a Avaliação para credenciamento de IES privadas, com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade. No entanto, este modelo mostrou-se insuficiente e fragmentado para responder ao questionamento referente ao tipo de educação superior que era oferecido aos brasileiros.

Através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES) com o objetivo de: melhoria da qualidade da educação superior; orientação da expansão de sua oferta; aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; e aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.(Brasil, 2004)

A partir daí novos cursos, estão sendo criados pelas universidades, com currículos mais adequados para cada curso com a utilização de novos recursos didáticos, pois um novo profissional vem sendo exigido pelo mercado de trabalho. Diante desse contexto e dessa nova lei, pouco tem se privilegiado o papel do docente no ensino superior como principal articulador do processo de formação dos futuros profissionais.

De acordo com Canan (2009) existe discussões importantes com relação a formação docente no âmbito do ensino superior:

O grande esforço que entidades como ANFOPE, ANPED, ANPAE e FORUMDIR fazem desde 1997, quando se discutiam as diretrizes da Pedagogia no âmbito da formação dos profissionais da educação - o que implicava no envolvimento de todos os cursos de licenciatura e, também do curso Pedagogia - era em busca da superação da dicotomia entre a formação do bacharel (entendido como formação do educador/cientista da educação) e do licenciado (espaço da formação de professores).

Estudos científicos mostram, que em cursos que não são da área das licenciaturas, os professores que atuam nas disciplinas básicas (matemáticas, físicas e as humanísticas) possuem formação inicial em cursos de licenciaturas e os profissionais que atuam nas disciplinas específicas, os bacharéis, na maioria das vezes, apresentam dificuldades pedagógico-didáticas ao ministrar suas aulas, porque sua formação inicial não os prepara para a docência. O professor bacharel, não tem exigência de nenhum tipo de formação pedagógico-didática a não ser aquelas poucas disciplinas que são oferecidas nos cursos de pós-graduação (Mestrados e Doutorados) e, por vezes, não cursadas por muitos.

Segundo Masetto (2009) é importante repensar a formação do professor de Ensino Superior, pois as Diretrizes Curriculares atuais, aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura para todos os cursos de graduação do Ensino Superior, oferecem abertura nesse sentido.

Os currículos mínimos foram substituídos por explicitação de um conjunto de competências, hoje, fundamentais para cada perfil profissional. Essas competências procuram abranger aspectos de construção de conhecimento, de pesquisa, de abertura para outras áreas de conhecimento para além de sua especificidade, de abertura para inovações, de trabalho em equipe multi e interdisciplinar e outras mais específicas para cada uma das profissões conforme as discussões existentes na área.

Para Ghedin (2008, p.81), “[...] a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passe por uma atitude crítica do educador em face das próprias experiências”.

No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37), na maioria das Instituições de Ensino Superior, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual possam ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula:

[...] não recebem qualquer orientação sobre processo de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Para Cunha (1998), o processo de aprendizagem, que ocorre na Educação Superior, tem sido utilizado apenas como um estudo de validação e produção do conhecimento científico, cujas decisões, deveriam parecer estritamente pedagógicas estar agregadas às decisões sobre as formas de organização e distribuição do conhecimento realizado na sociedade. Muito comum essas decisões não serem evidenciadas na compreensão do professor universitário, pois nem tem sido objeto de investigações sistemáticas. Grande parte dos estudos está voltado unicamente para a universidade, para a perspectiva histórico-política ou ao estritamente didático. Para a autora, o professor deve ser tratado “como articulador por excelência do paradigma de ensinar e de aprender na universidade e daí a importância de estudar sua prática e sua formação.” (CUNHA, 1998, p. 15).

Anastasiou (1998, p. 22) também analisa a prática docente do professor universitário afirmando que:

[...] existe uma didática nas salas de aula, derivada de modelos e/ou esquemas de ação docente que se conservaram e/ou se fixaram. Se assim ocorre, esta ação docente é derivada de quais determinantes? Tal como se dá hoje, ela possibilita o efetivar do que seja realmente ensino e aprendizagem?

A formação de um educador como profissional na área acadêmica fica muito além de sua experiência prática e seus conhecimentos fora dela. É preciso conhecimentos que criem

uma interface entre o empirismo e a arte de como ensinar de forma científica. Segundo Masetto (2001, p. 2):

É muito comum que, ao se falar em renovação pedagógica, imediatamente se associem propostas de reformas curriculares, de novas técnicas em sala de aula, de se mudar o processo de avaliação, de se reverem os textos, de se usarem novas tecnologias ligadas ao computador, à informática e à telemática. E o docente, que é, juntamente com o aluno, um dos elementos mais importantes do processo de mudança, costuma ser deixado de lado, como se ele estivesse preparado para essa alternativa, ou não necessitasse de renovação.

A formação docente dos professores universitários tem se concentrado apenas na especialização dentro da sua área do saber. De acordo com Vasconcelos (1998, p.86) existe “pouca preocupação com o tema de formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido alimentada por docentes titulados, porém sem a menor competência pedagógica”. Apesar de se ter consciência dessas lacunas não há políticas definidoras dessas questões.

Diante disto, devemos nos questionar acerca da relação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria na qualidade na docência dos professores universitários, especialmente na formação dos bacharéis-professores.

Neste contexto, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 190-196), destacam que a atual formação ofertada aos pós-graduandos, separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar. E elaboram uma comparação, entre características dos elementos constituintes de cada atividade que estão apresentados no Quadro 1.

Considerando as diferenças entre as atividades de pesquisar e ensinar, as autoras concluem que não seja difícil compreender por que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico e, conseqüentemente, por que os programas de pós-graduação não oferecem, necessariamente, melhoria na qualidade docente: como a pesquisa e a produção de conhecimentos são objetivos da pós-graduação, os docentes, quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o desenvolvimento do ensino. (PACHANE,2004).

Importante ressaltar que até pouco tempo o Ensino Superior foi considerado como ponto terminal da educação e voltado à formação profissional, a partir de agora assume outras funções

como, por exemplo, a educação permanente, um fenômeno que vem acontecendo não só no Brasil. Estas preocupações nos levam a refletir sobre a formação dos professores para atuar no Ensino Superior e nos remetem aos questionamentos propostos por Morosini (2000, p.1): “quem são (serão) esses novos professores? Estamos preparados didaticamente?”. O Quadro 1, desenvolvido por Pimenta e Anastasiou (2002) também instigam a refletir.

Quadro 1- Elementos constituintes das atividades de pesquisa e ensino.

	PESQUISA	ENSINO
Sujeitos envolvidos	Em geral o trabalho é realizado individualmente; pode haver momentos de trabalho em grupo, mas o pós-graduando, em geral, trabalha apenas ligado a seu orientador.	O professor está constantemente envolvido com outros sujeitos: seus pares institucionais (chefias e colegas docentes), alunos, comunidade, etc.
Tempo	Habitualmente é previsto em blocos, conforme o projeto, e comporta alterações justificadas, submetendo-se, dessa forma, a certa flexibilidade.	O processo de ensino em geral tem de se adequar período letivo, não havendo flexibilidade, constituindo-se um permanente desafio a adequação temporal dos cronogramas curriculares.
Resultados obtidos	Os resultados dizem respeito aos conhecimentos gerados sobre o tema proposto após o término da pesquisa, que podem levar à confirmação da teoria existente ou à revisão total ou parcial do referencial científico existente.	O ensino deve proporcionar novas elaborações e novas sínteses aos professores e aos alunos, ampliando a herança cultural e propiciando ao aluno uma apreensão qualitativamente superior dos quadros teóricos e da própria realidade.
Conhecimentos	Os conhecimentos constituem-se em sínteses provisórias geradoras de novas propostas de trabalho	Trata-se, em geral, do trabalho com o conhecimento já existente e sistematizado, a ser “apropriado” pelo aluno sob a orientação do professor
Método	É definido ao se propor o problema, tendo em vista a estreita relação entre o objeto, o campo do conhecimento e a metodologia a ser trabalhada.	Depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor.

Fonte: Pimenta e Anastasiou (2002, p. 190-196).

As pesquisas sobre pedagogia que tem direcionado o foco para a profissionalização do professor passam a ser consideradas peças chaves nos processos de transformação do ensino e, o professor passa a ser reconhecido enquanto sujeito do conhecimento. O professor é aquele que tem um saber sobre a atividade docente, passível de ser ressignificado na prática. Nesse campo de investigação, Nóvoa (1995) e Tardif (2000) têm contribuído significativamente, como aporte teórico e metodológico para pesquisas sobre formação docente.

A indissociabilidade das dimensões pessoais e profissionais do professor, defendidas por Nóvoa (1995) argumenta sobre a importância que as histórias de vida adquirem nos estudos sobre a profissão docente e as práticas de ensino, pois a formação docente se inicia antes mesmo do ingresso na docência e a experiência escolar e familiar, seus valores, atitudes, representações e crenças vão influenciar a construção de sua identidade profissional docente. O autor afirma: “a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores”. (NÓVOA, 1995, p. 33).

Estudos sobre a formação dos profissionais nas universidades, especialmente dos bacharéis como docentes, colocam como contraponto a formação dos graduados em licenciaturas, que supostamente recebem a referida formação pedagógico-didática, mas que na realidade também apresentam problemas quando estão em sala de aula. Considerando-se o que foi exposto até então, pode-se dizer que a realidade aponta para a necessidade urgente de formação pedagógica dos professores, podendo até vir a se constituir numa exigência do sistema educacional. Como concluem Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) “a docência universitária é importante e a formação de seus profissionais já não admite demora” (p. 186-187).

A docência no ensino superior emerge como uma questão intrigante, principalmente quando se trata de formar professores para atuar no nível de ensino superior, uma vez que a legislação precisa estabelecer diretrizes específicas. Na Lei há a explicitação, apenas, de que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, mas não há uma definição da compreensão do termo. Aqui se apresenta uma flexibilidade de processo. Contudo, no que se refere ao sistema de avaliação da educação brasileira já não se deixa margem para interpretações. Fica evidente a ausência de uma política diretamente voltada para a formação dos professores universitários. “Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação”. (MOROSINI, 2000, p.17).

O grande desafio a ser enfrentado é “a síndrome de um ensino para a sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade de informação ocupa lugar de destaque”. (MOROSINI, 2000, p.17).

A formação para o exercício do ensino superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas. Quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino esta se encontra circunscrita:

Há uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas”. Situa-se nesta disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência. (ANASTASIOU, 2002, p.1).

Essa ausência da formação dos professores para a docência no ensino superior acaba por justificar que este seja um lugar de atividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação. Segundo Garcia (1999, p.248) “não existiu até hoje tradição de treino profissional no ensino superior, e os professores jovens sempre foram deixados sós, exceto talvez um breve curso de iniciação”. Ele se mostra pouco confiante na possibilidade de que se construa um currículo de formação inicial do professor universitário. Acredita que seria mais plausível se falar em “programas de iniciação na profissão docente”. (GARCIA, 1999, p.249).

Entretanto Veiga (2000, p. 190), afirma:

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

No âmbito da política pública “a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, marcada por omissões a respeito do processo de ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente.” (MOROSINI, 2001, p.15).

A instituição compreende o espaço da formação como o lugar de autonomia do profissional; e o profissional se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para o ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar, que já se encontram estabelecidas, os professores que ingressam no ensino superior percorrem o caminho do ensino solitariamente.

De acordo com Masetto (2003), a formação para o exercício da docência, mais especificamente para o ato de ensinar no ensino superior, não tem uma longa história de investimento tanto por parte dos profissionais quanto de espaços e agências formadoras. Surge,

no Brasil, somente, cerca de duas décadas atrás, em decorrência de uma autocrítica por parte de diversos membros do ensino superior, principalmente dos professores. Isso quer dizer que há um jogo de responsabilidades, cuja omissão sobre o ensinar procura justificativa na defesa da autonomia.

Ainda a LDB/96 no título VI, no Art. 67, trata e normatiza a forma como os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.

Na realidade, pouco se percebe o respeito às cláusulas dos contratos de trabalho que exigem a busca de formação pedagógica dos professores que ingressam na instituição superior. A universidade deveria ter como papel prioritário a viabilidade dessa prática, “estimulando e propiciando condições para que os professores se preparem para o exercício do magistério”. (VEIGA, 2000, p. 190-191).

Tal opinião é partilhada por diversos teóricos da área que, de maneira geral, defendem a formação pedagógica dos docentes universitários a partir da concepção de desenvolvimento profissional docente. Apesar de algumas divergências, seja quanto à nomenclatura, seja quanto à organização sugerida para diferentes programas, os autores estudados buscam enfatizar a necessidade de que o processo de formação de professores seja entendido como um processo contínuo, na medida do possível particularizado e pautado por dois elementos centrais: pensamento e ação.

Por um processo contínuo, compreende-se que a formação dos professores universitários não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém começa antes mesmo do início de sua carreira, já nos bancos escolares quando o futuro professor, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de conduta docente, estendendo-se ao longo de toda sua carreira, num processo de constante aperfeiçoamento é o que expressam autores como Garcia (1999), Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), Pimenta e Anastasiou (2002).

Pensamento e ação relacionam-se à abordagem reflexiva, que se destaca como a orientação conceitual predominante na maioria dos programas de formação de professores propostos na atualidade e que busca, entre outros aspectos, a superação da visão da formação

de professores como uma atividade meramente técnica. A partir destes elementos, enfatiza-se que a formação pedagógica do professor universitário deva ser compreendida a partir da concepção de práxis educativa, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

Ênfase deve ser dada ao fato de que a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, mas engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência (Pachane,2003) onde cada vez mais, a formação dos professores é responsabilidade das universidades ou dos institutos de ensino superior.

De acordo com Gil (2005), a preparação do professor universitário ainda é bastante precária. Seguramente a maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de ensino superior não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. Porém esse cenário vem aos poucos sendo mudado, há estabelecimentos isolados de ensino superior oferecendo cada vez mais cursos de Metodologia do Ensino Superior em nível de especialização.

Percebe-se que pelo quadro atual é necessária uma mudança drástica no aspecto da formação docente no ensino superior, e que estas instituições estipulem critérios claros a respeito de admissão de professores em seus quadros, e que passe necessariamente, pela valorização da prática desses professores.

Para Pimenta (2002), é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação. Diante destas considerações, entende-se a necessidade e talvez a possibilidade de que estas afirmações possam se constituir como políticas públicas para o ensino superior no Brasil, com vistas a melhoria da qualidade de ensino.

Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade, e isso quase sempre não acontece no ensino superior. Segundo Libâneo (1998), cada docente deverá ter uma diretriz orientada da prática educativa, por isso é que, conforme Paulo Freire (2002), na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Os docentes do ensino superior necessitam compreender a dimensão do campo em que atuam, não olhando apenas para a profissionalização dos educandos, mas terem a preocupação

de ultrapassar esse campo profissionalizante no intuito de formar também cidadãos críticos e conscientes.

Importante que as universidades tenham como política institucional a capacitação de seus professores de forma continuada, enquanto não acontece a reforma universitária preparando de uma nova maneira os professores que atuam neste nível de ensino, estando os mesmos no mínimo aptos a ministrarem aulas em suas respectivas disciplinas específicas, como também em Metodologia do Ensino Superior onde os mesmos poderiam se apropriar de procedimentos para alcançar seus objetivos. Estariam aptos na elaboração de planos de ensino, na seleção de conteúdos, na escolha de estratégias de ensino e instrumentos de avaliação e aprendizagem e desta forma capacitados na arte e na ciência do ensino que é como os pedagogos costumam definir a Didática.

Diante de tantas reflexões acerca das políticas públicas ou a ausência delas e da formação docente para o ensino superior, chegamos ao momento de analisar e conceituar qualidade em educação, bem como avaliação da qualidade na educação superior. Hoje no Brasil, esse conceito é passível de muitas interpretações, bem como os critérios para a realização de uma avaliação de qualidade, pois estas dependem dos fins e dos rumos dados ao processo educativo na busca da formação humana de cada docente. Porém, todo o sistema educacional brasileiro tem o objetivo de alcançar a máxima qualidade educacional, e a busca através da formação e do aperfeiçoamento dos seus professores.

3. QUALIDADE DE EDUCAÇÃO

3.1 Conceitos e diferentes visões

Expressar adequadamente o conceito de qualidade da educação é problema complexo, porquanto alguns dos aspectos básicos, relativos ao tema, comportam simultaneamente não apenas a semântica e a definição, senão também emoções e crenças, tanto quanto perspectivas e valores. A qualidade é difícil de definir não somente na educação. Defini-la é tarefa difícil em qualquer área.

Qualidade é definida no dicionário Aurélio como, maneira de ser, boa ou má, de uma coisa; [...] superioridade, excelência em qualquer coisa, preferir a qualidade à quantidade. Dessa maneira, qualidade é comparar elementos onde um é melhor, pior ou igual. Qualidade é um conceito subjetivo, e o termo vem do latim *qualis*.

Qualidade está relacionada às percepções de cada indivíduo, e diversos fatores como cultura, produto ou serviço prestado, sendo que necessidades e expectativas influenciam diretamente nesta definição.

Qualidade pode ser qualidade de vida das pessoas de um país, qualidade da água que se bebe ou do ar que se respira, qualidade do serviço prestado por uma determinada empresa, ou ainda qualidade de um produto no geral. Como o termo tem diversas utilizações, o seu significado nem sempre é de definição clara e objetiva.

Rios (2006, p.64) esclarece:

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.

A expressão “qualidade em educação”, explicada por Davok (2007), aponta para variadas interpretações. A autora enfatiza que uma educação de qualidade vai desde aquela que possibilita o domínio de conteúdos, ou aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária, indo até aquela que desenvolve a capacidade de servir ao sistema produtivo e ainda aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso de transformar a realidade. “O conceito de qualidade está presente em tudo e não poderia ser diferente no espaço das práticas educacionais brasileiras das décadas mais recentes, em que a perspectiva política de que ele se reveste pode variar conforme o modo como é utilizado.” (Canan, 2009). A autora ainda exemplifica tal situação, na forma como são definidas as diretrizes para a formação de professores a posição ideológica que está implícita no conceito de

qualidade, e conseqüentemente no de competência, é o de uma visão consensual que elimina a contradição.

Para Bertolin (2007), no que se refere à qualidade no ensino superior, inevitavelmente é reconstruída conforme as especificidades de cada instituição de educação, tais como a autonomia acadêmica e aspectos que impedem a formalização das atividades acadêmicas e científicas. Quando se trata da educação superior não tem como se adotar plenamente os conceitos e programas de qualidade originários da indústria e da iniciativa privada, por exemplo.

Nas ciências sociais e humanas, o conceito mais usual é que qualidade significa a perfeição de algo diante da expectativa das pessoas. Demo (2001) entende que qualidade converge com a ideia de bem feito e completo, sobretudo quando o termo se aplica à ação humana: nessa condição, qualidade é o toque humano na quantidade. Esse autor refere-se à qualidade como a dimensão de intensidade de algo em dualidade com a quantidade, que é a dimensão de extensão.

Para que se entendam os processos de avaliação da qualidade dos objetos educacionais, precisa-se compreender mais precisamente o que seja “qualidade em educação”. Para que isso seja possível, traremos os conceitos de qualidade formal e política de Demo (2001); os conceitos de qualidade acadêmica, social e educativa do mesmo autor, porém em obra anterior (1985).

Para Demo (2001, p. 14) qualidade formal é a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, ressaltando o manejo e a produção do conhecimento como expedientes primordiais para a inovação. A qualidade política tem como condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Refere-se “[...] a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”. Nesse sentido, tem-se a qualidade formal como meio e a qualidade política como fim. Essas duas dimensões da qualidade não podem ser entendidas como diferentes, mas sim como partes do mesmo todo: a qualidade.

Para esse autor, a educação é o que resume a qualidade nas áreas social e humana, pois para ele não há como chegar à qualidade de fato sem educação. Ressalta ainda, que o termo educação é mais abrangente que conhecimento, porque o conhecimento fica restrito ao aspecto formal da qualidade, enquanto que educação abrange também a qualidade política. A educação, que supõe qualidade formal e política, exige construção e participação, pois “[...] precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo de bons professores,

de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo, sobretudo de alunos construtivos/participativos”, para se concretizar. (DEMO, 2001, p. 21).

Os conceitos de qualidade formal e qualidade política assemelham-se com os de qualidade acadêmica, qualidade social e qualidade educativa, que Demo (1985) cita referente à qualidade da educação superior e à qualidade da universidade. Para ele a qualidade acadêmica é definida como “[...] a capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência” (Demo, 2001, p. 35). O cultivo da criatividade científica através da pesquisa, pode ser o elo entre conhecimento e a prática.

Portanto, percebe-se que a qualidade do ensino superior depende da capacidade que o docente possui em instigar os alunos a construírem seus conhecimentos a partir do que ele próprio construiu por meio de suas atividades de pesquisa e de orientação aos alunos, a forma como trabalha o teórico, a forma como trata a pesquisa e a apresentação de soluções práticas a problemas específicos da sociedade.

Dentre os fatores que fazem com que se perceba se uma instituição possui qualidade acadêmica estão: a receptividade do mercado pelos profissionais formados, os resultados nos concursos públicos, o reconhecimento da qualidade da iniciação científica pelos órgãos oficiais de avaliação e o número de alunos recém-formados que ingressam na pós-graduação.

A qualidade social é entendida como “[...] a capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como com relação ao problema do desenvolvimento. [...] Trata-se de colocar à universidade a necessidade de ser consciência teórica e prática do desenvolvimento” (Demo 2001, p.38). A qualidade social se refere às funções que as Instituições de Ensino Superior (IES) assumem ao realizarem atividades de extensão, descobrindo e modificando a realidade social que as cerca, visando assim, o desenvolvimento da sociedade.

Percebe-se desta forma, que a qualidade do ensino superior está ligada também às oportunidades que os alunos têm de entrar em contato com a prática, contextualizando as teorias vistas em sala de aula. Verifica-se através de estágio curricular e outras atividades acadêmicas extraclasse e de extensão universitária, pelas quais o conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa é tornado concretamente utilitário para o desenvolvimento da sociedade.

Já a qualidade educativa se refere à “[...] formação da elite, no sentido educativo. A universidade também educa” (Demo 2001, p. 39). A qualidade educativa é transposta através da capacidade de cada Instituição exercer influência na formação plena do cidadão, o que implica, a exemplo, a educação dos educadores no sentido da formação dos professores para todos os níveis de ensino, dos planejadores e administradores públicos, dos profissionais para o sistema econômico, dos dirigentes políticos, dos que produzem ideologias e as manipulam,

dos líderes comunitários, enfim, do cidadão que cuida para que a sociedade seja democraticamente organizada e se desenvolva em seus aspectos econômico, institucional, político e cultural. Demo (1985, p. 40) fala que: “[...] o aspecto educativo coloca essencialmente a questão política, porquanto, educação é principalmente a formação da cidadania, o cultivo da capacidade de autopromoção, a impregnação da identidade cultural e comunitária, a instrumentação da participação política”.

Pensando de forma a relacionar os conceitos de qualidade apresentados por Demo (2001, 1985), a dimensão formal está integrada a dimensão política, assim como a dimensão acadêmica está integrada à dimensão social, e que ambas estão integradas pela dimensão educativa. Do mesmo modo, os conceitos de qualidade acadêmica, social e educativa podem ser associados aos conceitos de qualidade política e formal.

Já em seus estudos e pesquisas, Morosini (2001), defende a ideia de que a noção de qualidade na educação apresenta três tipos ideais, que poderiam ser encarados como modelos para a realidade brasileira, são elas: qualidade isomórfica, qualidade da diversidade e a qualidade da equidade.

Segundo a autora, a qualidade isomórfica trata-se de um modelo único, congregando estudos sobre os princípios financeiros e os que discutem o conceito central de qualidade, além de estudos de avaliação da qualidade. Incluem, ainda, aqueles cujo objetivo é o credenciamento de instituições e/ou cursos, aí compreendida a auditoria, bem como aqueles que se destinam à avaliação de programas de estudos e os de avaliação institucional. A qualidade da especificidade é caracterizada pela presença de indicadores estandardizados, em paralelo à preservação do diferente. Aceita a ideia de que não há um único padrão de qualidade da educação superior, admitindo-se aqueles que melhor se adaptam a cada país. Nesta perspectiva, estão presentes estratégias como a autonomia de agências ou órgãos governamentais de realizarem recomendações sobre qualidade na educação superior, bem como o estabelecimento de redes provedoras de orientações sobre o tema.

A qualidade da equidade, por fim, está concentrada na concepção da necessidade de dispensar tratamento diferenciado para quem é diferenciado. Entre seus fatores chave estão o tratamento da diversidade, autonomia escolar, currículo/autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros escolares, direção escolar, professorado, avaliação e inovação e investigação educativas. Nesta concepção, a qualidade vai além da simples padronização de indicadores, abarcando estudos qualitativos e quantitativos. A autora observa que tende a permanecer, embora com força menor, a concepção da qualidade isomórfica, em paralelo à tendência de junção da qualidade da especificidade com a qualidade da equidade.

Estas três perspectivas estão presentes nas políticas internacionais, sendo que a fronteira entre elas está cada vez mais atenuada, no campo das proposições, contudo aparentemente mais distante na perspectiva da realidade, principalmente entre a noção de qualidade para a diversidade e qualidade para a equidade.

Desta forma, as pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam que uma educação de qualidade e eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origens socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação.

Isso significa dizer que não só os fatores e os elementos indispensáveis sejam determinantes, mas que os envolvidos no processo da educação, quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma educação de qualidade ou educação que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem.

Isto posto, na tentativa de objetivar o conceito de qualidade para fins específicos de podermos analisar a proposta da pesquisa dessa dissertação, tomaremos como parâmetro definidor de qualidade a dimensão cinco do SINAES, através do qual são avaliada as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho, explicita as políticas e os programas de formação e aperfeiçoamento e capacitação docente do pessoal docente e técnico- administrativo, associando-os com planos de carreira condizentes com a magnitude das tarefas a serem desenvolvidas e com condições objetivas de trabalho.

3.2 Legislação educacional no Brasil e o conceito de qualidade

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 3º, inciso IX, diz que a educação deve garantir o padrão de qualidade, indicando uma preocupação de que esse atributo acompanhe a oferta dos serviços educacionais. Entretanto, não define claramente o que seria o padrão de qualidade, ainda que seus dispositivos apontem desdobramentos que revelam concepções e valores.

No Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, no Art. 4º, inciso IX, encontra-se expresso que o dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino”. Assim, o dever do Estado para com o

atendimento da demanda da educação constitui o padrão mínimo de qualidade de ensino. Os demais patamares vão se explicitando, posteriormente, por indicadores, em geral numéricos, como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. A tentativa de garantir o direito de todos à educação, induz a Lei a tomar o acesso como um componente da qualidade, mas tem dificuldade de ampliar esse conceito para planos mais elevados. No Capítulo IV – Da Educação Superior, o Art. 43 explicita com mais clareza o entendimento de qualidade, por meio da caracterização dos compromissos desse nível de ensino:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento [...]; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica[...]; 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[...].(Brasil, 1996)

A Lei nº 9.394/96 ainda aponta para a qualidade da educação superior, esclarecendo que seria essa condição básica de credenciamento de uma instituição pelo Ministério da Educação. Nesse caso, a qualidade é dimensionada por alguns fatores, tais como o corpo docente, a infraestrutura e a proposta curricular. A avaliação processual da instituição ou curso, entretanto, precisa levar em conta o movimento que se dá no percurso de formação na sua relação com os resultados obtidos. Através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES) com o objetivo de: melhoria da qualidade da educação superior; orientação da expansão de sua oferta; aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; e aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O SINAES acabou assumindo um caráter regulatório, cuja análise dos parâmetros de qualidade são delineados nos quesitos a serem avaliados em cada uma das dez dimensões. Ainda que haja as dimensões que podem servir como indicadores da desejada qualidade, não podemos negar que eles são avaliados por professores que tem suas caminhadas acadêmicas e profissionais a partir das quais avaliam. Dessa forma, novamente, vemos que não há caráter

objetivo como definidor do conceito de qualidade, já que, os indicadores são examinados, também, à luz da subjetividade humana.

Esforços nesse sentido vêm sendo feitos, ainda que de maneira pontual e restrita. Os processos que têm em vista a construção da base teórica da pedagogia universitária têm tomado os saberes experienciais de professores e estudantes que se arriscam a protagonizar transgressões epistemológicas na construção de inovações. (CUNHA, 2005) Registram e analisam a constituição dessas trajetórias à luz de teorias que contemplam uma nova forma de compreender o conhecimento. Creem que esse intento pode auxiliar a mudança paradigmática e constituir padrões de qualidade que se identificam com a qualidade social.

A qualidade do ensino pressupõe um julgamento de mérito que se atribui tanto ao processo quanto aos produtos decorrentes das ações educacionais. Implica, pois, um juízo de valor, mas não qualquer tipo de juízo.

Observando por este viés, Rosipatron (1991) alerta que para definir qualidade do ensino se está diante de um desafio teórico, a medida em que o conceito de qualidade é um significante e não um significado, daí sua inerente ambiguidade e a dificuldade de abordá-lo com clareza e objetividade. “A consciência da ambiguidade deste termo surge porque se espera que ele seja definido a partir de um único significado. Sem dúvida, o conceito de qualidade - assim como do belo, do bom e da morte - são significantes que podem adquirir muitos significados (...)”. (ROSIPATRON, 1991, p.15).

O conceito de qualidade, enquanto significante, é historicamente produzido e, neste caso, não pode ser definido em termos absolutos. Pressupõe uma análise processual, uma dinâmica, a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais.

É, portanto, um conceito fixado a partir de um arbitrário sociocultural e orientado por diferentes expectativas que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo dos tempos.

Além disso, não é um conceito neutro. Ao contrário, reflete um posicionamento político e ideológico perceptível tanto na definição de qualidade do ensino quanto no encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores.

Assim para que a qualidade de ensino realmente se efetive é necessário que nosso sistema de ensino seja primeiramente revisto, reconcebido, reorganizado, pois, é preciso ocorrer mudanças significativas nos diversos eixos de ensino, para que a qualidade repercuta melhores resultados, além disso, para que o desenvolvimento da cidadania seja consolidado, a participação de todos os envolvidos na educação é fundamental.

De acordo com Demo (2008), a qualidade está ligada com aquilo que é bem feito e completo, sendo que o conceito está relacionado à ação humana, ou seja, nessa condição a qualidade está influenciada pelo toque humano na quantidade. Assim, a ação humana, no caso a ação docente constitui diferencial na melhoria da qualidade de ensino.

Segundo Demo (1985, p. 39) a qualidade educativa se refere à “[...] formação da elite, no sentido educativo. A universidade também educa”. A qualidade educativa é revelada pela capacidade das Instituições de Ensino Superior, empenharem seus esforços na formação plena do cidadão, o que implica, a exemplo, a educação dos educadores no sentido da formação dos professores para todos os níveis de ensino, dos planejadores e administradores da coisa pública, dos profissionais para o sistema econômico, dos dirigentes políticos, dos que produzem ideologias e as manipulam, dos líderes comunitários, enfim, do cidadão que cuida para que a sociedade seja democraticamente organizada e se desenvolva em seus aspectos econômico, institucional, político e cultural.

Neste estágio de desenvolvimento da educação formal no país, aonde um sistema de avaliação vem sendo implementado no qual ninguém é deixado de lado, instituições, docentes, discentes e demais partícipes da comunidade acadêmica, é incompreensível que, passados cerca de dezessete anos da promulgação da LDB, continuemos silenciando a respeito de políticas públicas relacionadas à formação de professores para atuação no ensino superior.

A última reforma universitária ocorreu no ano de 1968 e há dez anos se está discutindo uma nova reforma sem previsão de conclusão. A sensação que se tem é de que está tudo bem, entretanto, essa não parece ser a realidade, apesar de algumas ações implementadas com a criação do SINAES. A qualidade do ensino está vinculada de maneira direta à atuação docente e se isso é um fato, como melhorar a qualidade, se professores continuam chegando para atuar no Ensino Superior sem formação adequada para tanto? Essa é uma questão chave que precisa de uma solução que passa também por uma legislação que não silencie, mas que proporcione ferramentas que definam a implantação efetiva de políticas públicas referentes à formação dos docentes para atuação no Ensino Superior.

4. FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: EXIGÊNCIA OU NECESSIDADE?

A formação continuada de professores tem-se apresentado como um dos avanços nas últimas décadas. Apesar de ser considerada como uma área de pesquisa relativamente nova, no Ensino Superior, passou a despertar especial atenção no Brasil com o advento do SINAES, por sua relação com o processo de avaliação institucional. Pesquisadores dessa temática, como resultado de seus estudos, refletem além de preocupação, a complexidade que envolve a profissão docente e o ofício de ensinar pela fertilidade de seus questionamentos e constatações.

Suas contribuições na busca por novos referenciais teórico-metodológicos centram-se nos processos de construção do conhecimento profissional, profissionalização docente, desenvolvimento profissional, identidade do professor, entre outros.

4.1 Importância da Formação Continuada

Parece haver um certo consenso que o desenvolvimento profissional ocorre durante a vida do professor, na sua interação com a sua prática, com o coletivo escolar e com os contextos organizacionais no qual estão inseridos. Segundo Nóvoa (2003 p.23) “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”. Para este estudioso a formação continuada se dá de maneira coletiva e dependem de experiência, reflexões como instrumentos de análise.

O docente não pode se privar de estudar, grandes são os desafios que o profissional enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver prática pedagógica é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores, faz-se necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo.

Para Romanowski (2009, p. 138):

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.

O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado, valorizando o saber e sua experiência.

Nesse sentido para Nóvoa (1997.p.26), “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”. Estudos indicam que existe necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e as necessidades dos alunos.

Freire, (1996, p.43) ao afirmar que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”, reforça o pensamento de que há uma necessidade de o educador adequar o conteúdo ao nível cognitivo e a experiência para que os mesmos possam ser compreendidos por qualquer aluno, trata-se de um processo que se retroalimenta continuamente.

Os estudos em questão articulam-se pela discussão e problematização que fazem acerca do SINAES, tendo como horizonte o aprimoramento das políticas públicas de educação superior, em prol da melhoria da qualidade da educação, que, concordando com Dourado e Oliveira (2009, p. 202),

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.

A perspectiva de construção da qualidade social da educação traz à tona a responsabilidade social das instituições de educação superior que implica atender às demandas da sociedade, em prol da dignidade humana (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011).

Estudiosos como Nóvoa (1992), Zeichner (2000), Contreras (1997), Imbernón (2000), apontam a escola ou a Universidade como local preferencial à formação e ao desenvolvimento profissional do professor. Na mesma linha indicam e chegam até a exigir uma mudança, uma inovação quanto ao seu papel, de instituições organizacionais aprendentes, entendidas como um terreno fértil à qualificação não somente daqueles que nela estudam, mas também dos que nela ensinam. Assim, ao articular os referidos estudos e pesquisas, busca-se contribuir para a reflexão sobre questionamentos e possíveis caminhos que gerem ações efetivas nas Instituições de Educação Superior (IES), em virtude do seu compromisso e responsabilidade social com a qualidade da educação, dentre essas ações, os programas de qualificação docente vêm se constituindo em uma prática frequente no Ensino Superior.

4.2 O SINAES e os Programas de Qualificação Docente

Em resposta às mudanças e inovações exigidas das escolas e Universidades por estudiosos da temática da formação continuada, que resultam no consenso de uma nova perspectiva de escola reflexiva e de que o desenvolvimento profissional ocorre durante a vida

do docente, na sua interação com a sua prática, com o coletivo escolar e com os contextos organizacionais no qual estão inseridos, os programas de qualificação docente em serviço se apresentam como uma realidade recente no país.

Para além de se compreender os processos de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, é considerá-lo detentor de uma profissão na qual o próprio sujeito histórico é capaz de produzir o seu próprio ofício. O desafio atual, segundo Nóvoa (1992) está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (pág. 27).

Entre os indutores que estimularam a criação de programas de qualificação docente destaca-se a Lei Federal nº 10.861/2004. Esta lei, que instituiu o SINAES, explicita as suas finalidades com ênfase para o aspecto da melhoria de qualidade da educação superior e da promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES. Ressalta-se, portanto, o seu caráter, por um lado, de regulação e, por outro, de emancipação. Sousa Santos (2005) enxerga que o paradigma da modernidade assente sobre estes dois pilares – o da regulação e o da emancipação – cada qual com princípios que atuam em busca de um equilíbrio.

A regulação se traduz pela imposição de limites à liberdade dos indivíduos em nome de uma convivência harmoniosa e próspera em sociedade e ocorre por meio da ação do Estado, pela regulação dos mercados e pelas regras de convívio social. A emancipação impõe-se no pleno desenvolvimento da liberdade e das potencialidades dos indivíduos, quer no plano estético-expressivo, no racional-cognitivo, quer no da ação prática de caráter moral.

O SINAES fundamenta-se na avaliação das instituições, na avaliação dos cursos e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Na avaliação institucional externa e interna faz-se uma avaliação do conjunto, considerando dez dimensões, que são: 1. Missão e PDI (Programa desenvolvimento institucional); 2. Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; 3. Responsabilidade social da IES (Instituição de Ensino Superior); 4. Comunicação com a sociedade; 5. Políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; 6. Organização de gestão da IES; 7. Infraestrutura física; 8. Planejamento de avaliação; 9. Políticas de atendimento aos estudantes; 10. Sustentabilidade financeira. Nas avaliações de cursos se analisam três dimensões: organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas. E o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), aplicado periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano do curso, a avaliação será expressa por meio de conceitos, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

O SINAES propõe uma avaliação institucional integrada por diversos instrumentos complementares: auto avaliação que é conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação); avaliação externa; censo e cadastro. No SINAES, a integração dos instrumentos (auto avaliação, avaliação externa, avaliação das condições de ensino, ENADE, censo e cadastro) permite a atribuição de conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

De maneira específica, a dimensão cinco: Políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo, avalia aspectos como a existência de programas ou atividades que sejam capazes de promover o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional tanto de professores quanto do corpo técnico administrativo. Outra questão levada em consideração é a existência de planos de carreira.

Por este motivo, neste trabalho, a atenção se volta ao instrumento de avaliação institucional interna e externa, apenas na dimensão cinco, que avalia as políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho, focando especificamente às questões atinentes ao corpo docente.

A avaliação institucional está associada à ideia de planejamento das atividades administrativas e acadêmicas. Fica claro, portanto, que constitui um elemento primordial para orientar a gestão das IES. No entanto, as instituições seguem os parâmetros atuais do SINAES, a avaliação de qualidade apresenta certas especificidades, em razão da história e das características de instituição acadêmica, bem como da missão de cada uma.

5. A UNIVERSIDADE VISTA POR DENTRO: DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E O PROGRAMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender como a Instituição pesquisada contempla essas questões em seus documentos institucionais, a partir dos quais emana a proposta do Programa Pedagogia Universitária. Nesse viés faremos um breve relato das políticas implícitas nos documentos.

5.1 Plano de Desenvolvimento Institucional

A Universidade pesquisada, em seu PDI (Programa de desenvolvimento Institucional) expressa a sua missão como a razão de ser da Universidade, que é o de produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, visando à formação de cidadãos livres, capazes e solidários, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Tem como visão, ser uma Universidade comunitária e democrática, reconhecida por relevantes contribuições ao desenvolvimento, capaz de responder de forma criativa e dinâmica às transformações do contexto social.

Os valores institucionais indicam a maneira de ser ou de agir que a Universidade aponta à comunidade acadêmica como desejável para a realização de sua missão, são eles: ética, humanismo, democracia, cidadania, participação, compromisso comunitário, solidariedade e cooperação, qualidade, criatividade, criticidade e autonomia.

A concepção de universidade e a missão da referida instituição, articuladas aos seus princípios norteadores, apontados no seu PDI, sustentam um conjunto de compromissos básicos que são o substrato de sua operação e de seu funcionamento, destaca-se dentre os vários compromissos, o com a qualidade universitária, que se expressa através de uma política de ensino, pesquisa e extensão, alicerçada num programa permanente de avaliação institucional e num programa de capacitação docente em constante aperfeiçoamento, e de uma política de gestão de pessoas que assegura boas condições de trabalho e qualidade de vida a docentes e técnicos administrativos.

Ainda observa-se que as políticas, indicam a linha geral de atuação da instituição nas diferentes dimensões institucionais, desdobrando-se em diretrizes e ações, detalhadas em seu PDI. As diretrizes explicitam a linha de atuação indicada nas políticas, contendo orientações sobre a sua efetivação. As ações explicitam a operacionalização da política, atendendo às diretrizes, através de programas, projetos e atividades. As ações vinculadas à diretriz

Qualificação da ação pedagógica e apoio aos docentes, estão elencadas no Quadro 2 - Resumo de Políticas, Diretrizes e Ações.

Quadro 2 - Resumo das Políticas, Diretrizes e Ações de Graduação.

POLÍTICAS, DIRETRIZES E AÇÕES DE GRADUAÇÃO		
POLÍTICAS	DIRETRIZES	AÇÕES
1. Qualificação da ação pedagógica e apoio aos docentes.	1.1 Planejamento e oferta de ações voltadas para a qualificação da atividade docente na IES, comprometidas com o perfil e a identidade institucional.	1.1.1 Consolidação do Programa de Pedagogia Universitária, com a oferta de encontros, palestras e assessorias voltadas para a qualificação da prática docente.
	1.2 Construção de espaços que possibilitem a troca de experiências entre docentes, buscando o aprendizado da interdisciplinaridade.	1.2.1 Implementação de encontros bimestrais por áreas do conhecimento. 1.2.2 Otimização de fóruns como espaços internos de formulação de estratégias e alternativas acerca da ação pedagógica entre os docentes.
	1.3 Promoção de atividades integradoras que garantam a contínua discussão e reflexão didático-pedagógica da graduação.	1.3.1 Oferta de atividades e acompanhamento pedagógico, tendo como foco as necessidades apontadas pelos resultados da Avaliação Docente.
	1.4 Apoio a iniciativas de formação pedagógica oriundas das necessidades específicas dos cursos/áreas de graduação.	1.4.1 Planejamento conjunto para a realização de atividades de formação pedagógica dos cursos e de áreas de graduação.
	1.5 Planejamento, implantação e/ou implementação de ações de ensino-pesquisa-extensão, de modo a qualificar a ação docente.	1.5.1 Organização de seminário integrador de ensino-pesquisa-extensão com relatos de experiências relacionadas à indissociabilidade.
	1.6 Formação e acompanhamento de novos docentes.	1.6.1 Capacitação pedagógica e acompanhamento dos novos docentes.
	1.7 Implantação de iniciativas de intercâmbio, de formação continuada e de experiência docente de abrangência internacional.	1.7.1 Incentivo à participação de docentes em atividades internacionais. 1.7.2 Criação de estrutura institucional de capacitação e compartilhamento de contatos e experiências de mobilidade docente.

Fonte: Adaptado do Projeto de Desenvolvimento Institucional da Universidade a ser pesquisada, 2013 – 2017.

Temos ainda no PDI, as políticas de qualificação que se expressam em atividades de capacitação docente que compreendem a realização de pós-graduação *stricto sensu*, *lato sensu*

e atividades de atualização e desenvolvimento na forma do Plano de Capacitação Docente. É obrigatória a participação do docente nas atividades de formação pedagógica continuada, que são realizadas de acordo com a programação anual.

O Plano de Carreira do Pessoal Docente da IES dispõe sobre os enquadramentos, as promoções, a remuneração, a qualificação e o regime de trabalho do pessoal dessa categoria. Estão previstos os seguintes regimes de trabalho:

- Tempo Integral - é enquadrado neste regime o docente que cumpre uma carga horária mínima de quarenta horas semanais, distribuída ou não nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, gestão acadêmica ou administrativa;
- Tempo Parcial - é enquadrado neste regime o docente que cumpre uma carga horária de vinte ou trinta horas semanais, distribuída ou não nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, gestão acadêmica ou administrativa; e
- Regime Especial - é enquadrado neste regime o docente contratado para uma carga horária inferior a vinte horas semanais em atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão.

5.2 Projeto Pedagógico Institucional

A Pró-Reitoria de Graduação realizou, em 2007, um Diagnóstico dos Cursos de Graduação, caracterizado como um espaço/tempo de ampla participação de gestores, docentes e estudantes para a identificação das necessidades dos cursos de graduação da IES. A partir da reflexão sistematizada da realidade vivida, seguida da análise crítica, ocorreu a projeção das políticas e diretrizes a serem realizadas, na busca do ideal desejado/projetado, integrando PPI e PDI na IES em estudo.

Tal trabalho resultou na produção de um referencial comum voltado à construção de uma unidade e não uniformidade enquanto linha norteadora da formação dos cursos da graduação da IES. Esse referencial assume um importante papel no processo balizador e orientador da construção e reconstrução dos projetos pedagógicos dos cursos e da concretização dos mesmos, mediante ações efetivas a serem propostas.

São conceitos orientadores das Políticas e Diretrizes para o Ensino da Graduação: Educação Superior é conceituada como um espaço de geração de conhecimento, local onde a criatividade do estudante, na sua formação generalista, produz o novo. Por meio dessa educação deve-se propiciar o desenvolvimento da criticidade dos estudantes e criatividade, problematizando a realidade. Disso decorre a necessidade de ir além do ensino da técnica e ter

o enfoque na humanização do profissional, na ética e no respeito pelo outro. (PPI - Instituição pesquisada).

A articulação Ensino, Pesquisa e Extensão, no PPI, são destacadas como alicerce da formação universitária. Pesquisa e extensão devem retroalimentar-se de modo que as experiências/ vivências da extensão sejam registradas e utilizadas em pesquisas na Instituição e também que o entrelaçamento de saberes e fazeres da pesquisa e extensão faça parte da construção do conhecimento em sala de aula. Desse modo, esse diálogo entre ensino, pesquisa e extensão proporciona a participação do aluno de maneira questionadora e criativa na construção de seu aprendizado, tanto quanto uma desacomodação do docente, no sentido de instigá-lo constantemente a novos questionamentos, contribuindo assim para a sua qualificação profissional. Esse vínculo entre ensino, pesquisa e extensão, quando fortalecido, proporcionará uma relação de cooperação com a comunidade, que poderá ocorrer de maneira dialógica, tornando muito mais interessante e produtiva a relação entre universidade e comunidade.

O PPI, no que diz respeito à Formação Integral do estudante, pressupõe uma visão humanista, e a mesma deverá estar voltada para o desenvolvimento da sua capacidade de autonomia, da consciência de si e do exercício da cidadania. A formação integral é científica, técnica, humanista, crítica e reflexiva, capacitando o profissional a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística em atendimento às demandas da sociedade.

Quando tratada a Flexibilização Curricular e, conseqüentemente, o Núcleo Flexível no PPI, estas representam uma possibilidade de aprofundamento que vai além da formação geral e específica (oferta institucional), permitindo ao acadêmico a construção da sua formação (opção pessoal). Cabe às áreas desenvolverem esforços no sentido de otimizar a matriz curricular dos cursos, permitindo uma maior flexibilização dos currículos.

Quanto à Prática Pedagógica, há uma relação dinâmica em que o docente aprende com o estudante a ensinar e vice-versa, descartando qualquer concepção que remeta à ideia de “passagem de conhecimento”, pois se acredita que desse encontro decorra a produção de conhecimentos e de subjetividades numa leitura/intervenção crítica na realidade. A prática pedagógica envolve o processo de ensinar-aprender na dimensão do coletivo, através da troca e dos canais de comunicação entre os sujeitos.

Dessa forma, dentro do PPI, a Aprendizagem é compreendida como algo pessoal; é atribuição de significados; é construção interna do sujeito. A aprendizagem é um processo complexo e idiossincrático que ocorre de forma particular em cada indivíduo, de acordo com a

sua história e as suas relações. Aprender é transformação do conhecimento, é reflexão na ação. O estudante aprende quando modifica a sua prática frente às realidades, antecipando problemas a partir da inserção nas questões do contexto, ou seja, a criação de conceitos para os cenários.

Ensinar é um processo de troca mútua de informações em diferentes níveis, revisto cotidianamente. É um processo dinâmico, em constante mutação, decorrente do contexto social e técnico e dos anseios de quem ensina e de quem aprende. Ensinar é mostrar o caminho, induzir ao pensamento e ao ato de reflexão como ciclo contínuo.

Na instituição, há em seu PPI, uma referência importante sobre o perfil do Estudante que deve estar atrelado ao desenvolvimento da consciência crítica/criticidade, da criatividade, da leitura/problematização da realidade, da intervenção e ação consciente no contexto, além de uma postura ética. Destaca-se, ainda, o perfil de Estudante-Trabalhador na IES, que via de regra dispõe de pouco tempo para as atividades de pesquisa e extensão. Embora as áreas apontem dificuldades com relação a esse perfil, ele pode configurar-se como uma oportunidade de compreensão do aluno real dos cursos, servindo como referência para a adequação das práticas pedagógicas.

Já com relação ao docente, o PPI aponta que, este é destacado como um facilitador/mediador, mostrando caminhos e auxiliando no ato de transpor os obstáculos e de vencer limites. O docente procura sensibilizar o aluno para a valorização e o prazer de conhecer, no exercício da crítica e da criatividade, não limitando os cenários de ensino-aprendizagem à sala de aula.

A Proposta Pedagógica da IES pesquisada define que o perfil geral dos cursos de graduação, deve contemplar, em suas trajetórias curriculares, a preocupação com a Formação Integral do estudante, a partir de uma visão humanista, voltada para o desenvolvimento da capacidade de autonomia, da consciência de si e do exercício da cidadania. A formação integral do graduando da IES é científica, técnica, humanista, crítica e reflexiva, capacitando o profissional a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética em sua interação com a sociedade. Há a necessidade de um trabalho conjunto que tenha como referência um perfil de egresso comprometido com a atuação ética, com respeito ao outro; capacidade de discernimento, criticidade, participação, criatividade com a sociedade e com suas necessidades de transformação.

Quanto ao profissional egresso desta IES, o mesmo deve estar capacitado a compreender a realidade e desenvolver novas habilidades, tendo como base a identificação e resolução de

problemas considerados em seus múltiplos determinantes, quais sejam: políticos, econômicos, culturais, sociais, tecnológicos, científicos e ambientais.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico da IES, que contemplam as políticas e diretrizes para o Ensino de Graduação objetiva proporcionar um processo ensino-aprendizagem coerente com os valores institucionais e os desafios do contexto sócio-histórico. Para a avaliação das políticas e diretrizes atuais e a prospecção da graduação na IES para os próximos 05 anos, foram também consideradas as diretrizes e os programas do Fórum de Pró-Reitores de Graduação – ForGRAD nacional e regional; as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional da Educação – PNE; e os referenciais de qualidade dos instrumentos de avaliação do INEP/MEC.

5.3 Plano de Gestão

A gestão no ensino, na pesquisa e na extensão, da IES pesquisada, orienta-se fundamentalmente pelos seguintes aspectos: a legislação brasileira, particularmente as normas que regem a educação superior; a Missão, a Visão, os Objetivos, os Compromissos e os Valores da Instituição; as normas internas da Instituição (Estatuto, Regimento Geral, Resoluções e demais regramentos) e as deliberações dos conselhos superiores e dos colegiados; o planejamento e a avaliação institucional; e as demandas e os incentivos da comunidade regional, dos órgãos de Estado, das organizações da sociedade civil e das entidades representativas de Instituições de Ensino Superior.

O Plano de Gestão da IES, nas várias dimensões é o resultado da inter-relação desses diversos elementos e fatores. As suas ações não decorrem mecanicamente de premissas teóricas, de regulamentos técnicos ou das decisões da administração superior. Os aspectos normativos, o planejamento e a ação dos dirigentes têm um papel importante, como também as posições dos diversos atores que compõe a vida universitária e as contingências do dia-a-dia. Consta no referido Plano, que gestão é por um lado cálculo, previsão e decisão, e, por outro, negociação, ajuste e adequação às incertezas e novidades.

As políticas de pessoal da IES pesquisada orientam-se pelo objetivo de oferecer boas condições de trabalho, inclusão social e qualidade de vida, oportunizando trabalho sustentável a docentes e técnicos administrativos, e pela criação de condições para a realização dos objetivos institucionais, contemplando mecanismos de remuneração digna, oportunidades de formação e aperfeiçoamento, e de avaliação periódica de desenvolvimento.

Assim, as Políticas de Gestão de Pessoas estão dirigidas para todos e, por outro lado, são realizadas por todos, pois em algum grau todo empregado vivencia essas práticas de forma

atuante, independente se o mesmo é gestor ou não. Nesse âmbito, o olhar torna-se sistêmico e a visão de futuro está voltada para que todos os empregados possam fazer a diferença na sua prática, adotando uma postura madura de colocar-se frente às demandas, antecipando-as, pensando o fazer e tornando as diferentes ações resolutivas para si e para a Instituição. No Quadro 3 apresenta-se as principais diretrizes e ações que se referem à Gestão de Pessoas.

Quadro 3 – Políticas, Diretrizes e Ações da Gestão de Pessoas

POLITICA	DIRETRIZES	AÇÕES
40. Gestão de pessoas	40.1 Análise sobre condições especiais de trabalho para docentes seniores que atuam em Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> .	40.1.1 Estudo sobre a viabilidade do estabelecimento de condições diferenciadas de trabalho para professores seniores vinculados a Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , cuja permanência tenha relevância para a manutenção e qualificação dos respectivos Programas.
	40.2 Manutenção dos Planos de Carreira de docentes e de técnicos administrativos.	40.2.1 Remuneração e condições de trabalho estabelecidas nos planos de carreira do pessoal docente e do pessoal técnico-administrativo. 40.2.2 Ingresso e observância de docentes no plano de carreira mediante habilitação em Concurso Público de Provas e Títulos. 40.2.3 Manutenção da sistemática de destinação anual de regime de trabalho a docentes. 40.2.4 Ingresso e observância de técnicos administrativos no plano de carreira mediante processo seletivo.
	40.3 Manutenção do Plano de Capacitação do Pessoal Docente e Técnico-Administrativo.	40.3.1 Continuidade e ampliação dos programas de capacitação e desenvolvimento do pessoal docente e técnico-administrativo.
	40.4 Incentivo à qualificação docente.	40.4.1 Implantação de plano de apoio à qualificação de docentes em nível de doutorado em áreas de necessidade institucional.
	40.7 Avaliação periódica do desempenho de docentes e técnicos administrativos.	40.7.1 Manutenção e atualização da sistemática e dos processos de avaliação.
	40.9 Aferição periódica, da percepção de docentes e técnicos sobre as condições de trabalho, as relações interpessoais e outros aspectos Institucionais.	40.9.1 Realização periódica de pesquisas sobre o ambiente e as condições de trabalho na Universidade, proporcionando subsídios para o seu aprimoramento.

Fonte: Adaptado do Projeto de Desenvolvimento Institucional da Universidade a ser pesquisada - PDI, 2013 – 2017.

A IES concebe a gestão, como um dos elementos do êxito da Universidade ao longo da sua trajetória, pois trata-se de uma instituição democrática, com forte caráter participativo e transparência, que soube conquistar um significativo patamar de qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão, sem abrir mão da sustentabilidade, num contexto de dificuldades econômicas e de rápidas transformações sociais.

5.4 Programa de Pedagogia Universitária

A Instituição pesquisada possui um Programa de Pedagogia Universitária, constituindo-se num espaço de estudo e reflexão sobre a docência em sala de aula, possibilitando a construção e reconstrução de conhecimentos relacionados à prática pedagógica. O programa emerge da política de qualificação da ação pedagógica de apoio aos docentes.

Os objetivos deste programa, objeto de estudo, são: consolidar os princípios pedagógicos definidos no Projeto Político-Pedagógico Institucional - Dimensão Graduação; qualificar o perfil do docente; promover a troca de experiências acerca da ação pedagógica entre os docentes; organizar atividades institucionais sobre a pedagogia universitária; articular o programa com as diferentes áreas e seus respectivos cursos, detectando necessidades específicas para o desenvolvimento de ações de qualificação pedagógica; articular o programa com a avaliação interna e externa, nas suas diferentes dimensões.

O referido programa proporciona as seguintes possibilidades de formação continuada: palestras e debates sobre a Pedagogia Universitária: aspectos históricos, políticos e legais da educação superior do Brasil; gestão do ensino e da sala de aula; relação ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade; questões éticas; avaliação; oficinas pedagógicas de cunho geral: projeto pedagógico; avaliação; ensino e aprendizagem; profissionalização da docência; relações interpessoais na sala de aula; cursos de EAD, entre outros; cursos de atualização didático-pedagógica por área: atualização e valorização do conhecimento técnico e pedagógico.

Cada área pode articular-se e propor, à Pró-Reitoria de Graduação, temáticas e atividades de interesse da mesma; assessoria pedagógica de caráter específico a professores e cursos, conforme necessidade e demanda dos mesmos; encontro de orientações para professores novos: encontro no início de cada semestre, objetivando apresentar aos novos docentes a estrutura organizacional da Instituição e as rotinas administrativas pertinentes à função, além de instrumentalizá-los sobre aspectos operacionais da dinâmica docente; espaço interativo EAD: espaço de formação e interação à distância, através da sala virtual da Pedagogia Universitária.

O Programa Pedagogia Universitária se articula com o PPI da instituição na medida em que deve atender a necessidade de buscar proporcionar ao docente, condições para que ele possa suprir sua carência no sentido de atender as expectativas de formação integral dos estudantes. No que se refere ao Plano de Gestão, o mesmo deve prever condições e recursos suficientes para que o programa pedagogia universitária possa desenvolver suas atividades afim de que tenha condições de cumprir com sua finalidade.

Essa articulação é importante na medida em que a instituição assume um compromisso com a qualidade universitária, que se expressa através de uma política de ensino, pesquisa e extensão, alicerçada num programa permanente de avaliação institucional e no programa de capacitação docente, aliado aos valores que indicam a maneira de ser ou de agir que a Universidade aponta à comunidade acadêmica como desejável para a realização de sua missão. Cabe ressaltar o valor da qualidade que para a instituição significa

“o desempenho das atividades de forma competente, buscando colocar-se à altura do “estado da arte” no âmbito em que se atua. Ela requer a promoção da melhoria constante de métodos, técnicas e procedimentos, através do estímulo à capacitação profissional permanente e da utilização de tecnologias adequadas.”

Para essa IES, a qualidade não se reduz à competência técnica (o saber fazer) nem à dimensão racional, mas abarca também a dimensão ético-política (a finalidade do fazer, condizente com os objetivos institucionais) e psicoafetiva. A qualidade da educação é demonstrada pela formação de pessoas que sejam profissionais competentes e inovadores, cidadãos participativos e indivíduos equilibrados.

6. O CAMINHO PERCORRIDO

6.1 Opção e Concepção da Pesquisa

A pesquisa é a prática central da Ciência, que possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanente e inacabado. Esta se aproxima da realidade, a partir de elementos de estudo para uma possível intervenção no real.

Segundo Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como o [...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

A partir desta definição, a pesquisa científica apresenta um caráter de investigação minuciosa, desenvolvida com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. Lehfeld (1991) refere-se à pesquisa como sendo a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade. Todo o trabalho de pesquisa pressupõe-se, resulta em algo novo ou confirma algum conhecimento já estabelecido. Diante dessa constatação, afinal o que é conhecimento científico? Segundo Fonseca (2002, p. 11):

O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público.

Para Ander-Egg (1978, p. 28), a pesquisa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos e dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Já Fonseca (2002) vai além ao afirmar que, a ciência fornece um conhecimento provisório que possibilita a interação com o mundo.

Como a pesquisa científica requer um procedimento formal, é importante a definição de uma metodologia adequada, Minayo (2007, p. 44) define metodologia de forma abrangente e concomitante (...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que

o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

A partir destes conceitos buscou-se, através da pesquisa, responder a seguinte indagação: É possível estabelecer relações entre a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes e de políticas definidoras dessa formação e a qualidade de ensino, no Ensino Superior? A questão em foco nos leva a buscar respostas para uma lacuna importante no processo formativo do Ensino Superior no Brasil. Morosini (2001) analisa que a legislação de educação superior apresenta limites quanto à formação didática do professor, constituindo-se, este, num campo de silêncio. Na Lei há a explicitação, apenas, de que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, mas não há uma definição da compreensão do termo.

Como é sabido, para ministrar aulas nos cursos de Graduação não há qualquer exigência ou diretriz quanto à necessidade da formação para a docência, a não ser a preferência pelo *stricto sensu*. Existem poucos projetos no sentido de oferecer ao docente universitário maior preparo em relação à sua prática educativa, embora existentes, são ainda poucos e necessitam talvez, de maior aprofundamento teórico.

Num momento em que o Brasil se propõe a discutir os rumos da Universidade por meio da Reforma Universitária, consideramos de suma importância abordar esta temática e alertar para a necessidade de que – em meio a discussões sobre financiamento, cotas, relação público-privado e autonomia universitária – maior atenção seja dada à formação desse que é, talvez, o principal ator na construção do fazer universitário: o professor. (PACHANE, 2004, p. 2).

No âmbito da política pública “A docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos”, marcada por omissões a respeito do processo de ensinar, “ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente”. (Morosini, 2001, p.15). Isso quer dizer que há um jogo de responsabilidades, cuja omissão sobre o ensinar procura justificativa na defesa da autonomia. Como não há uma exigência mais criteriosa de conhecimentos básicos sobre o ensinar, ao professor que se insere na universidade, ainda que haja quando do concurso uma avaliação que se afirma, prova didática, depois que ele se encontra dentro da instituição continuam as omissões e ou os poucos momentos voltados à formação docente.

A instituição compreende o espaço da formação como o lugar de autonomia do profissional; e o profissional se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua

permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para o ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais.

Referindo-se as estruturas curriculares dos cursos de graduação em bacharelado, estes não apresentam componentes que preparem os futuros bacharéis em questões pedagógico-didáticas, não os qualificando, desta forma, para a docência. Conforme a Resolução CNE/CP² 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, assim definida, no Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Há, portanto, nas licenciaturas uma preocupação explícita em relação a formação do professor em todos os seus aspectos, sejam de conhecimentos científicos, sejam pedagógico-didáticos, sempre é estreitamente vinculado à relação entre teoria e prática.

Nos cursos de Pós Graduação, *stricto-sensu*, muito embora se saiba que um grande contingente dos que nele ingressam é para habilitar-se à docência universitária, sabe-se que, pouco ou quase nada de conhecimentos pedagógicos são trabalhados. Existe neste contexto uma lacuna muito grande na questão da qualificação pedagógica dos possíveis docentes do Ensino Superior.

Esses profissionais que tem ingressado nas Instituições de Ensino Superior a cada ano, apresentam uma limitação importante, que afeta por vezes, seu desempenho em sala de aula, estes têm o conhecimento técnico, e conhecem de modo superficial como se dá o processo de aprendizagem. Essa limitação, decorrente em grande parte de preparação para a prática docente

² Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno

em questões pedagógicas (didática, metodologia de ensino, psicologia do desenvolvimento humano, as questões éticas, afetivas e político-sociais) fazem em diversas situações, com que o professor fique aquém do que poderia apresentar. Nesse entendimento, há possibilidade de que a qualidade do ensino e da aprendizagem tenham resultados muito abaixo do que poderia se obter.

Na tentativa de compreender melhor essa questão desenvolveu-se este trabalho de pesquisa que teve um enfoque qualitativo, pois está diretamente ligado ao contexto em estudo, uma Universidade Comunitária do interior do Estado do Rio Grande do Sul, buscando retratar a realidade da forma mais completa possível e profunda, realidade esta, voltada a formação pedagógico-didática do ensino superior na referida Instituição, pois a pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, o processo é o foco principal, é descritivo e utiliza o método indutivo.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, igualmente, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 16).

Ao pesquisador cabe “servir como veículo inteligente e ativo” confrontando os conhecimentos acumulados de áreas afins “e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”, resultando daí, caminhos alternativos que contribuirão para o pensar e o repensar de conhecimentos específicos (MENGA & ANDRÉ, 1986, p.5).

Tendo em conta tratar-se de uma investigação de natureza qualitativa torna-se pertinente analisar as suas características principais. Bogdan e Biklen, citados por Tuckman (2005, p. 507), apresentam-nos as cinco principais características da investigação qualitativa: a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; os dados são analisados intuitivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle (quebra-cabeças); diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “por quê” e ao “o quê”.

Para Gil (1999), um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social. É igualmente

importante a humildade para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência. Diante deste universo, devemos pensar os caminhos metodológicos para a pesquisa em educação que, são construídos a partir da ideia da impossível neutralidade, e que estejam comprometidos com um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

Há estudos que apontam que um dos maiores problemas da pesquisa, na perspectiva das ciências humanas e sociais, não se trata do método, ao contrário do que afirmam outras áreas do conhecimento, mas da interpretação da realidade. Os pesquisadores ao fazerem suas escolhas com relação as suas atividades de pesquisa, precisam ter claro que, estas não dizem respeito somente aos aspectos metodológicos do trabalho científico, mas primeiramente, fazem-no quanto aos aspectos filosóficos, éticos, sociais, políticos e culturais do processo de produção de conhecimento.

Ao realizar este estudo de caso, nesta Instituição de Ensino Comunitária, buscou-se identificar e conhecer melhor o Programa Pedagogia Universitária, como forma de contribuição ou não, para a melhora da qualidade de ensino. Neste contexto também, buscou-se pesquisar se há outros elementos envolvidos no processo de formação dos docentes da referida Instituição.

Mediante esta proposta, utilizou-se as palavras de Gamboa, (1987) onde aponta “a dialética como método apropriado, que aproxima o campo escolar ao entendimento crítico, trazido pelo confronto do concreto, da inter-relação, do todo e as partes, dentre outras categorias”, para justificar a escolha da abordagem filosófica.

Seguindo esta linha de pensamento e como forma de justificativa se utiliza ainda, as palavras do mesmo autor que salienta:

É importante superar os riscos de modismo. Uma análise aprofundada da aplicação do método e fundamentos filosóficos, tomando uma constante vigilância epistemológica que permitirá detectar as dificuldades e limitações dessa abordagem. Enfim, a autocrítica dentro da abordagem dialética, conduzirá certamente ao aprimoramento teórico e metodológico necessário no atual estágio de desenvolvimento da pesquisa em educação. (GAMBOA, 1987.)

Numa linguagem mais simplificada, entendemos a dialética como a arte do diálogo. Uma discussão na qual há contraposição de ideias, onde uma tese é defendida e contradita logo em seguida; uma espécie de debate. Sendo ao mesmo tempo, uma discussão onde é possível vislumbrar e defender com clareza os conceitos envolvidos, conservando o valor, mas buscando a superação sempre.

Dentro do conhecimento científico, buscou-se no Dicionário Básico de Filosofia (Japiassú e Marcondes, 2001) um conceito para dialética de onde tem-se que: dialética (lat.

dialectica, do gr. *dialektike*: discussão). Em nossos dias, utiliza-se bastante o termo, dialética, para se dar uma aparência de racionalidade aos modos de explicação e demonstração confusos e aproximativos. Mas a tradição filosófica lhe dá significado bem preciso.

O homem é tido como um ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformadora desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura, ou seja, a educação é o espaço da reprodução das condições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formas sociais.

Para Marx, só importa:

[...] descobrir a lei do fenômeno de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as consequências por meio das quais ela se manifesta na vida social [...]. Por isso Marx só se preocupa com uma coisa: provar mediante escrupulosa pesquisa científica a necessidade de determinados ordenamentos de relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irreprensível os fatos que lhe servem de ponto de partida e de apoio. (Posfácio à Segunda Edição de *O Capital*, p. 19-20)

Esta citação destaca a preocupação principal com a contemplação e a análise do fenômeno para, através da compreensão de como se procede as suas alterações durante um horizonte temporal, possibilitar ao pesquisador uma síntese da investigação, a qual pode prognosticar uma transformação futura ou explicar uma transformação presente ou passada. Uma das dificuldades que surge neste processo é explicitada por Frigotto (2000):

Um primeiro aspecto a ser caracterizado nesta compreensão de método é que a “dialética” é um atributo da realidade e não do pensamento.... É preciso, então, não confundir o movimento do real com suas contradições, conflitos e antagonismos, com o movimento do pensamento no esforço de apreender esse movimento da forma mais completa possível.

Para superar este problema, o autor sugere que o ponto de partida deve ser a análise dos fatos empíricos que são dados pela realidade. A esse respeito Trivinhõs (1979) cita que o pesquisador deve se utilizar de pesquisa histórica, tratamentos estatísticos, levantamento de informações através de questionários, entrevistas, observações, dentre outros. Ao contrário do que diz o senso comum e também os críticos, o método dialético não trabalha somente com análises qualitativas, devendo prescindir de técnicas utilizadas em qualquer pesquisa científica.

6.2 O Desenho Metodológico da Pesquisa

Segundo Bruyne (1991), a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos e colabora no seu entendimento e, especialmente, no seu próprio processo. Para Strauss & Corbin (1998), o método de pesquisa é um conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para coletar e analisar dados. O método fornece os meios para se alcançar o objetivo proposto. A metodologia de uma pesquisa ainda é definida como: atividade básica da ciência na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p. 23).

Segundo a tipologia apresentada em Vergara (1990), a pesquisa desenvolvida neste trabalho é classificada quanto aos fins, como pesquisa descritiva, uma vez que objetiva expor as características da política de formação pedagógico-didática para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o Programa Pedagógico Universitário, como possibilidade de qualificação docente.

As pesquisas descritivas caracterizam-se frequentemente como estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas.

Ainda pode-se classificar esta pesquisa como exploratória, pois este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

A partir do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, quanto aos meios, a pesquisa pode ser classificada como Estudo de Caso será conduzida junto aos docentes e coordenadores de curso do Departamento de Engenharias, Arquitetura e Ciências Agrárias, de uma Universidade Comunitária do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Considera-se o estudo de caso um excelente instrumento para propiciar o entendimento de questões complexas, como a questão em estudo em resposta às perguntas: É possível estabelecer relações entre a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes e de políticas definidoras dessa formação e a qualidade do ensino, no Ensino Superior? E ainda identificar se o programa pedagógico universitário, proposto aos docentes como forma de

qualificação na instituição, objeto de pesquisa, pode ser considerado um espaço de formação docente com vistas à melhora da qualidade de ensino?

Um estudo de caso é capaz de ampliar experiências já realizadas ou conferir robustez ao que se sabe com base em pesquisas anteriores, realizadas por outros estudiosos. Para justificar este meio utilizam-se as palavras de Ludke e André (1986) onde afirmam que o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Estas autoras (Ludke e André (1986)) acrescentam ainda que se deve escolher este tipo de estudo quando se quer estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo. A questão de quando se deve utilizar ou não este tipo de metodologia é respondido por Yin (2005) quando refere que os estudos de caso se usam para compreender melhor a particularidade de uma dada situação ou um fenômeno em estudo. Por outro lado, um estudo de caso deve utilizar-se quando se pretende observar e descrever de maneira detalhada e aprofundada um determinado fenômeno (MERRIAM, 1988).

Ainda quanto aos meios de investigação, utilizou-se a Pesquisa de campo, pois foi conduzida uma investigação com a finalidade de obter informações sobre as dificuldades ou não, pela falta de formação pedagógico-didática, na atuação docente e também sobre a importância, ou não, do programa pedagógico universitário nesta formação. Importante salientar que [...] utiliza-se a entrevista para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

O questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo, e foi dos meios utilizados. Para tal, colocou-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os respondentes.

Existem dois tipos de questões: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta permitiram ao respondente, construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o respondente apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião. Também é usual aparecerem questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este considerado misto.

A pesquisa bibliográfica, também utilizada, que conforme Lakatos (1992, p.44), “permite compreender que se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta)

exigem, como premissa, o levantamento do estudo em questão que se propõem a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica”. Para tanto utilizaram-se livros, revistas, dicionários, publicações, teses e dissertações que permitirão a contextualização do tema, bem como servirão como referencial teórico para a análise do processo de formação pedagógico-didática e seus interferentes na qualidade de ensino da Universidade pesquisada.

6.3 O Espaço, a escolha dos sujeitos e as questões de ética da Pesquisa

Para uma melhor contextualização, entende-se que se faz necessário buscar uma definição do conceito de espaço. Para tanto, após algumas leituras entendeu-se que o melhor conceito está proposto por Milton Santos (2002 [1996], p. 63) que afirma que o espaço geográfico é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

Ampliando um pouco este conceito, Brunet (2001 [1990], p. 33) define que “o espaço não é nada sem seus criadores, que são ao mesmo tempo seus usuários”; ele é produzido por um conjunto de atores que possuem interesses convergentes ou divergentes, são cooperativos ou concorrentes. Cada ator possui sua estratégia, interesse e representação na produção do espaço. Seus objetivos se cruzam e são fonte de conflitos. Esses atores têm poderes desiguais e uma avaliação adequada dos pesos respectivos e das interações dos atores é necessária para compreender um espaço.

A escolha da Instituição deu-se a partir de uma criteriosa investigação nos sites das Universidades do interior do Rio Grande do Sul. Nesta busca o objetivo era identificar a instituição com um programa de formação continuada ou em serviço, ofertada aos docentes, na tentativa de identificar qual o programa que mais se aproximava do problema em questão. Após a identificação das instituições, realizaram-se visitas as mesmas, buscando espaço para a pesquisa.

Uma das Instituições identificadas, e que mais se aproximou do foco de estudo, aceitou a pesquisa e mostrou interesse, abrindo a possibilidade do trabalho de investigação e pesquisa. A Instituição de Ensino Superior, a qual pertence o grupo pesquisado, não está identificada, entretanto é possível localizá-la no interior do Estado do Rio Grande do Sul, na mesoregião do Centro Oriental Riograndense como uma Instituição comunitária, privada sem fins lucrativos, de médio porte, a qual oferta aos seus docentes uma possibilidade de aperfeiçoamento e

formação em serviço, através de um programa de pedagogia universitária, que será também objeto de estudo.

Explicando como se deu a definição dos sujeitos envolvidos na pesquisa, utilizam-se as palavras de Bakhtin, quando diz que: “[...] a palavra se dirige. Para compreender a palavra é necessário compreender a quem ela se dirige. Se por um lado o pesquisador, ao definir o perfil dos sujeitos, escolhe a quem sua palavra se dirigirá no decorrer do processo da pesquisa, por outro os sujeitos, ao aderirem à pesquisa, também escolhem o pesquisador como outro a quem dirigirão sua palavra”.

A opção pelo Departamento de Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias, deu-se pela minha experiência como Coordenadora Pedagógica durante alguns anos de experiência docente na educação básica e mais tarde na educação profissionalizante, em instituições pública e privada, onde surgiu a inquietação ou talvez a constatação, de que os professores bacharéis apresentavam dificuldades com relação ao trabalho em sala de aula, nestes níveis de ensino. Dificuldades estas que, como Coordenadora Pedagógica, chegava através de relatos dos próprios professores, de alunos e até dos gestores destas instituições.

No início pensava que o problema estava apenas nos professores bacharéis (engenheiros num primeiro momento, pois como envolvia mais as ciências exatas pensava ser provável que os problemas fossem maiores), com os quais tinha uma convivência direta, os comentários dos alunos, acabou gerando inquietações sobre o que de fato acontecia, mas ao longo do trabalho, percebi que o problema ia além, as dificuldades também estavam presentes nos professores das diversas áreas, inclusive nos provenientes das licenciaturas, que teoricamente possuem formação docente.

Diante deste problema, como Coordenadora Pedagógica, o trabalho passou a ter foco na formação pedagógica em serviço, porém, comecei a inferir que o problema poderia estar na formação inicial, quer dizer, na graduação. A partir deste ponto, surge a ideia de pesquisar e aprofundar conhecimentos a cerca destas dificuldades e da possibilidade de melhoria da qualidade da educação ofertada em nosso país, partindo dos docentes universitários que são os formadores iniciais. A área das engenharias foi escolhida pelo contato próximo a instituição e as pessoas dessa área.

A escolha dos sujeitos na totalidade, docentes e gestores (Coordenadores dos cursos), do Departamento de Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias, justifica-se pela opção de se fazer um Estudo de Caso, nesta Instituição, por ter um diferencial na sua qualificação docente em serviço (formação continuada), através do qual se irá retratar a realidade de forma completa e profunda, na expectativa de mostrar esta experiência como possibilidade de melhoria na

qualidade de ensino, apesar da ausência de qualificação pedagógico- didática, na formação inicial do grupo docente.

No caso desta pesquisa, os sujeitos participantes do estudo são todos os docentes do Departamento de Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias da Instituição de Ensino Superior, espaço da pesquisa. Num total de 71(setenta e um) profissionais, envolvendo todos os cursos vinculados a este Departamento, sendo eles: Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Engenharia Agrícola, Engenharia Química e ainda o Curso de Arquitetura e Urbanismo.

Neste Departamento são 71(setenta e um) bacharéis, sendo, 4(quatro) especialistas, 53(cinquenta e três) mestres, 14 (quatorze) doutores e dentre esses apenas 3(três) com formação pedagógica, ainda temos os docentes de outros departamentos em especial das licenciaturas que também atuam nos cursos, que não serão sujeitos da pesquisa. Nesse universo, ainda temos uma diferença de carga horária, que se faz importante ressaltar: são 43 (quarenta e três) docentes com regime especial (menos de 20 horas e carga horária variável); 16 (dezesesseis) docentes com tempo integral (40horas); 4 (quatro) docentes com tempo parcial de 30 horas e 9 (nove) docentes com tempo parcial de 20 horas.

Neste trabalho, foram respeitados os princípios morais que fornecem base e parâmetros para a conduta ética na pesquisa. Estes princípios são: beneficência e a não maleficência, respeito e justiça, assim definidos:

- Beneficência. O princípio da beneficência envolve a maximização dos benefícios possíveis e a minimização de danos. O trabalho não trará nenhum tipo de maleficência aos sujeitos envolvidos à pesquisa, através do não constrangimento aos sujeitos com utilização de perguntas, atos jocosos ou exposição de qualquer natureza.
- Respeito. O princípio do respeito reflete uma preocupação moral de que os participantes da pesquisa sejam tratados como pessoas autônomas. Este princípio aparece nos códigos de ética no mundo todo, geralmente com prescrições referentes a consentimento informado dos participantes.
- Justiça. O princípio de justiça refere-se ao valor moral da distribuição equitativa de benefícios e custos sociais.

A Resolução CNS nº 196/96 exige que "toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que manifestem sua anuência à participação na pesquisa." Neste contexto, os participantes desta pesquisa em questão foram informados em linguagem inteligível sobre a justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa, desconfortos ou riscos previsíveis. Bem como os sujeitos foram informados sobre seu

direito de não participar ou interromper sua participação a qualquer momento sem qualquer penalização, receberam uma garantia efetiva de sigilo que assegure sua privacidade.

As entrevistas e os questionários não constrangeram os sujeitos com perguntas ou atos vexatórios que possibilitassem algum incomodo ou descontentamento ao objeto de pesquisa. Os questionamentos foram feitos (tanto nas entrevistas como no questionário), contextualizadas e explicadas de tal forma que os sujeitos não se sentissem impossibilitados, constrangidos ou retraídos em responder conforme suas convicções.

A finalidade da pesquisa foi de coleta de dados para a análise, através de questionários e entrevistas, e ficaram guardados sob sigilo e manipulados apenas pela pesquisadora, e não serão utilizados para outros fins, bem como os termos de consentimento (Anexo C) livre e esclarecido (assinados por todos os participantes), que serão guardados por cinco (5) anos e depois, incinerados.

6.4 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados

A coleta e análise de dados foram qualitativas tendo como instrumento a entrevista individual com os coordenadores de curso e questionário para os docentes da IES pesquisada. Em um estudo de caso com o objeto de estudo desta pesquisa, “a política de formação pedagógico-didática para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo de caso sobre o programa pedagógico universitário como possibilidade de qualificação docente”, o pesquisador levantou e analisou o máximo possível de informações sobre o caso, com o objetivo de conhecer melhor seu objeto de estudo e, assim, desempenhar seu papel com a máxima eficiência.

Na fase da coleta dos dados primários foram realizadas entrevistas (Anexo A) com os gestores (Coordenadores dos cursos) do Departamento de Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias da Universidade a ser pesquisada. Estas ocorreram em data, local e horários previamente agendados e sem tempo de duração pré-estabelecido. O pesquisador aplicou o roteiro da entrevista de acordo com as orientações apresentadas na carta de apresentação. As gravações das entrevistas aconteceram com a concordância dos coordenadores envolvidos na pesquisa e também foram feitas anotações dos dados relevantes. Fez-se necessário ainda: Planejamento da entrevista: Conhecimento prévio do entrevistado; Oportunidade da entrevista; Condições favoráveis; Contato com gestores; Conhecimento prévio do campo; Preparação específica.

Triviños (1987, p. 146 - 152) reforça estas colocações, ao indicar que a entrevista semi-estruturada apresenta-se como um instrumento que mantém a presença do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do entrevistado. Favorece, então, não só a descrição dos fenômenos estudados, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade.

Para o entrevistado, o pesquisador enviou uma carta de apresentação com informações gerais, um resumo dos objetivos e do desenho da pesquisa, bem como, foi encaminhado um termo de consentimento para a concordância ou não do docente na participação da referida pesquisa. Desta forma, os entrevistados puderam organizar a documentação e as informações com antecedência e, conseqüentemente, fornecer respostas mais precisas.

Foi utilizada a investigação documental com estudo de documentos, currículos dos docentes que atuam na instituição, relatórios de reuniões, dentre outros, que registram e regulam o trabalho realizado pela Instituição, objeto de estudo. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

A observação foi um dos instrumentos de coleta utilizado, de maneira assistemática (informal), e aconteceu, em diferentes ambientes da Instituição em estudo (laboratórios, biblioteca, secretaria do departamento, sala e reuniões de docentes).

Segundo Freitas (2003), a observação, numa pesquisa com abordagem sócio-histórica se constitui [...] em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e retratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social (FREITAS, 2003, p. 33). Nessa perspectiva o observador - que, para Bakhtin (1997, p. 355) “não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado” - é partícipe dos eventos que observa. Como parte integrante da realidade que produz no campo de pesquisa, sua voz se encontra com as vozes dos sujeitos, produzindo novos sentidos para as experiências vividas.

Utilizou-se o questionário (Anexo B) com o grupo de docentes ligados ao Departamento ambiente de estudo, que é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Com o objetivo de levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário foi simples e direta, para que quem responde compreenda com clareza o que está sendo perguntado. As questões foram mistas, abertas (resposta livre) e fechadas (escolha de resposta entre as constantes de uma lista predeterminada, indicando aquela que melhor corresponda à que deseja fornecer), pois dentro de uma lista predeterminada, há um item aberto, por exemplo, outros.

Importante salientar que uma das características dos estudos de caso é a possibilidade de obter informação a partir de múltiplas fontes de dados. O investigador deve ter em conta o formato em que vai recolher os dados, a estrutura (Vázquez e Angulo, 2003). O estudo de caso faz recurso a uma diversidade de formas de recolha de informação, dependente da natureza do caso e tendo por finalidade, possibilitar o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise (HAMEL, 1997).

Entre os instrumentos de recolha de informação encontra-se o diário de campo, o questionário, as fontes documentais, a entrevista individual e outros registos que as modernas tecnologias da informação e comunicação nos permitem obter.

O diário é um bom instrumento para registo dos processos e procedimentos de investigação. Dada a vulnerabilidade da nossa memória, o diário, como salienta Vázquez e Angulo (2003), é o local onde permanecem, com vida, os dados, os sentimentos e as experiências da investigação.

O diário é a expressão diacrónica do percurso da investigação que mostra não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento; recolhe informação do próprio investigador/a y capta a investigação em situação (VÁZQUES & ANGULO, 2003, p. 39).

Para Rodríguez et al. (1999), o diário é um instrumento reflexivo e de análise, onde o investigador regista, não apenas, as notas de campo, mas também as suas reflexões sobre o que vê e ouve. É assim um registo da observação direta, mas também pode haver grelhas de observação, onde os registos são feitos de forma mais sistematizada.

Finalmente, encerrada a coleta de dados, teve início a fase final: a organização de todo o material levantando pelo pesquisador para a constituição da base de dados. Incluiu anotações do pesquisador; artigos de jornal, informações obtidas na internet; enfim, todo o material coletado pela pesquisadora durante o estudo do caso.

Para Yin (2005) a análise de dados consiste em examinar, categorizar, tabular e, muitas vezes, recombina as evidências no sentido de atender às proposições iniciais do estudo. Sugere, especificamente para estudos de caso, que esta fase seja baseada na releitura das proposições teóricas, seguida pelo desenvolvimento da descrição do caso estudado para, no confronto entre as realidades teóricas e práticas, proceder às conclusões cabíveis.

O estudo de caso exige e torna imprescindível um desenho metodológico de pesquisa minucioso com objetivos claros e bem definidos, com uma base teórica de investigação complementar, bem fundamentada. Juntamente com o problema da pesquisa, se apresentaram as questões norteadoras, e serão utilizadas como referência na análise das informações coletadas. Os registros feitos no diário e as informações coletadas através da triangulação de dados, se possível, deram respostas às questões norteadoras, e por fim submeteu-se de forma crítica a problemática estudada, no caso o programa pedagógico universitário, como possibilidade de melhoria na qualidade docente, confrontando com o referencial teórico que fundamenta este estudo.

7. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os achados da presente pesquisa permitiram uma aproximação com a realidade vivenciada pelos docentes-bacharéis pesquisados. Os conhecimentos prévios sobre a instituição e sobre aqueles que nela atuam foram significativamente ampliados, visto que a investigação permitiu a pesquisadora problematizações, análises e interpretações.

De acordo com Gil (2010, p. 122), a análise e a interpretação dos dados constituem um processo “que nos estudos de caso se dá simultaneamente à sua coleta [...]. A análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação e a primeira leitura de um documento”. Nessa perspectiva, a pesquisa utilizou como instrumentos de coleta, questionário com docentes, entrevista com os Coordenadores de cada curso do Departamento de Engenharia Arquitetura e Ciências Agrárias de uma Universidade Comunitária do Interior do RS, com perguntas abertas e fechadas e análise documental.

A análise teve por objetivo responder ao questionamento: “É possível estabelecer relações entre a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes e de políticas definidoras dessa formação e a qualidade do ensino, no Ensino Superior?”

Inicialmente, pensou-se a pesquisa com um enfoque qualitativo, porém no momento da análise dos dados percebeu-se e optou-se pelo enfoque quali-quantitativo, devido a necessidade de envolver dados numéricos e estatísticos, bem como informações textuais. Os estudos de Creswell (2007), sobre o desenvolvimento da pesquisa nas ciências sociais e humanas, realçam a expansão de investigações que articulam abordagens quantitativas e qualitativas, os procedimentos mistos. Para o autor esses procedimentos decorrem da necessidade de reunir dados quantitativos e qualitativos na coleta e análise de dados em um determinado estudo.

Para a apresentação e interpretação dessas análises e visando manter coerência com os objetivos propostos, bem como facilitar a compreensão dos achados da pesquisa, apresenta-se inicialmente a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e na sequência, os eixos que contemplam os objetivos da investigação: formação pedagógico-didática; qualidade de ensino e o Programa de Pedagogia Universitária.

7.1 A construção da pesquisa e as principais características de seus participantes: dados gerais da universidade pesquisada

A educação brasileira vive um momento, no qual se impõem transformações significativas, na organização e desenvolvimento das práticas da universidade, necessitando de

uma ênfase maior em relação à formação dos docentes que atuam neste nível de ensino, uma vez que esses se tornam sujeitos responsáveis pela formação do discente, futuros profissionais, que devem possuir um conjunto de competências e conhecimentos que são enriquecidas por habilidades conceituais e técnicas, sempre baseados no conhecimento científico.

Frente a este universo e com o tema Políticas de Formação Pedagógico-Didática para Professores do Ensino Superior e Qualidade de Ensino, realizou-se um estudo de caso, numa Universidade Comunitária do interior do Rio Grande do Sul, no Departamento de Engenharia, Ciências Agrárias e Arquitetura, que conta com um Programa Institucional de Formação Continuada, espaço esse de estudo e reflexão sobre a docência em sala de aula, construção e reconstrução de conhecimentos relacionados à prática pedagógica, como forma de qualificar seu corpo docente.

Importante enfatizar que a escolha desta Instituição, deu-se a partir de uma criteriosa investigação nos sites das Universidades Comunitárias do interior do Rio Grande do Sul. Nesta busca o objetivo foi identificar a instituição com um programa de formação continuada ou em serviço, ofertada aos docentes, na tentativa de identificar qual o programa que mais se aproximava do problema em questão.

A Instituição de Ensino Superior, a qual pertence o grupo pesquisado, não será identificada, entretanto é possível localizá-la no interior do Estado do Rio Grande do Sul, na mesorregião Centro Oriental Riograndense como uma Instituição comunitária, privada sem fins lucrativos, de médio porte, a qual oferta aos seus docentes uma possibilidade de aperfeiçoamento e formação em serviço, através de um programa de pedagogia universitária, que será também objeto de estudo.

Todos os docentes e coordenadores do Departamento foram convidados a participar, como respondentes de questionário e de entrevista respectivamente, após serem devidamente esclarecidos a respeito das questões éticas da pesquisa.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Participaram da pesquisa, como respondentes do questionário, quatorze (14) docentes de um total de sessenta e três (63) docentes, conforme o Gráfico 1, correspondendo a uma participação de vinte três por cento (23%) dos docentes que atuam no departamento pesquisado da referida instituição.

Gráfico 1 – Docentes que responderam ao questionário.

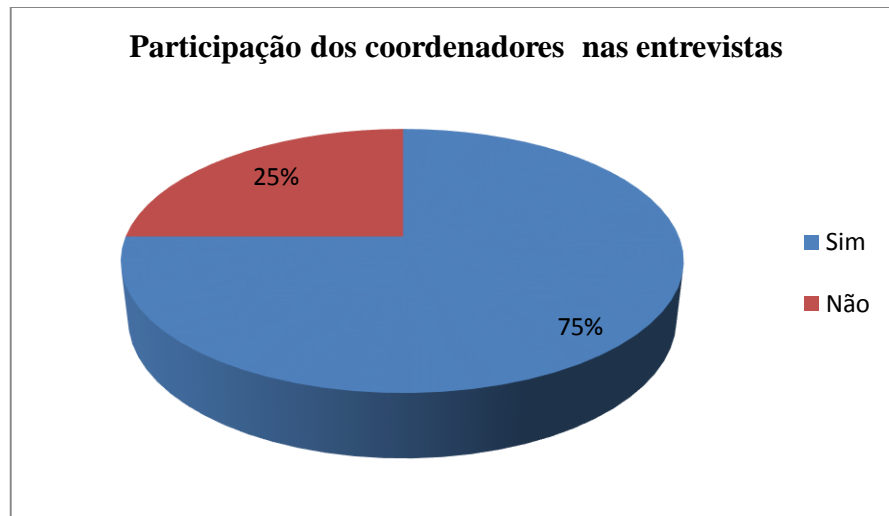
Fonte: Dados coletados pela autora.

Com relação aos coordenadores realizaram-se entrevistas como um procedimento de pesquisa qualitativa que, para Gil (2009, p. 109), possui técnicas bem definidas que possibilitam a coleta de dados: “é uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

A entrevista com os coordenadores foi registrada com o apoio de gravador, mediante seu consentimento livre e esclarecido. No momento da entrevista, foi utilizado um roteiro semiestruturado, cujo modelo pode ser verificado no Anexo A, considerando aspectos da formação inicial, de interesse pela docência, do trabalho do professor, do trabalho como coordenador, da avaliação institucional docente, da formação continuada, da qualidade da educação no ensino superior, dos saberes docentes, das políticas públicas de formação docente para os engenheiros, e do programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente.

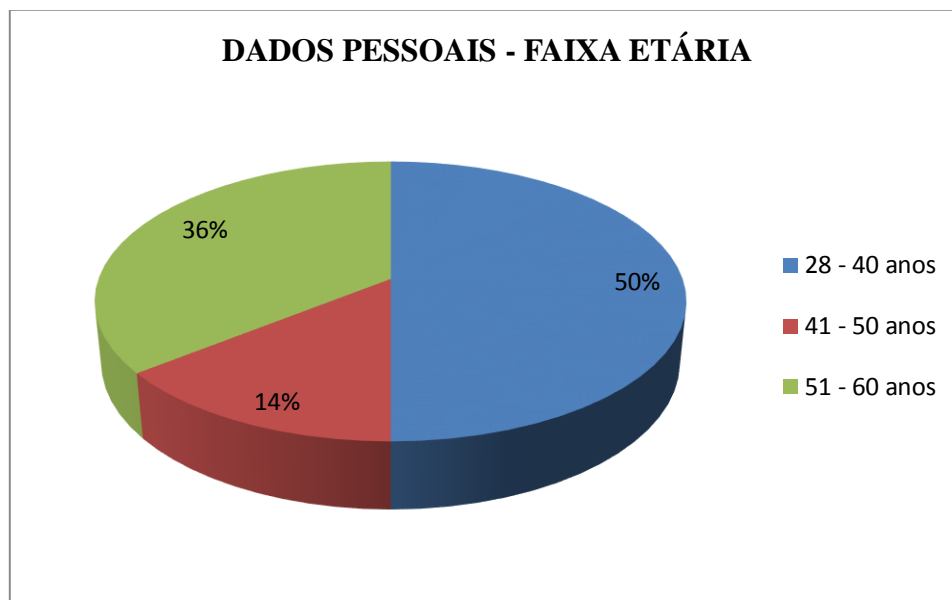
Todos os oito (8) coordenadores foram convidados a participar, entretanto, apenas seis (6) se dispuseram a conversar com a pesquisadora, conforme apresentado no Gráfico 2, correspondendo a setenta e cinco (75%) dos coordenadores participantes.

Os próximos gráficos (do Gráfico 3 até o Gráfico 11) apresentam dados que contribuem para estabelecer o perfil dos professores que responderam ao questionário e dos coordenadores entrevistados da IES pesquisada.

Gráfico 2 - Coordenadores que participaram da entrevista.

Fonte: Dados coletados pela autora.

Com relação à idade dos docentes do Departamento de Engenharia, Ciências Agrárias e Arquitetura, visualizada no Gráfico 3, cinquenta por cento (50%) dos docentes situa-se na faixa etária dos vinte (20) aos quarenta (40) anos de idade, quatorze por cento (14%) na faixa etária dos quarenta e um (41) aos cinquenta (50) anos de idade e trinta e seis por cento (36%) na faixa etária dos cinquenta e um (51) aos sessenta (60) anos de idade.

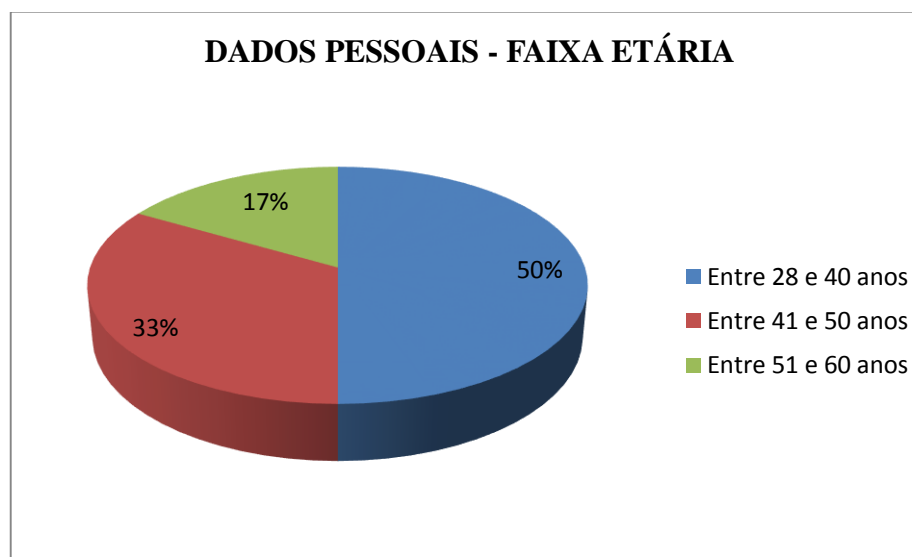
Gráfico 3 – Perfil dos professores que responderam o questionário – Dados Pessoais – Faixa Etária

Fonte: Dados coletados pela autora.

Com relação aos Coordenadores entrevistados (gráfico 4) tem-se cinquenta por cento (50%) com idade igual ou inferior a quarenta (40) anos, trinta e três por cento (33%) com idade

igual ou inferior a cinquenta (50) anos e dezessete por cento (17%) com idade superior a cinquenta e um (51) anos.

Gráfico 4 – Perfil dos coordenadores de curso que participaram da entrevista Dados Pessoais – Faixa Etária.



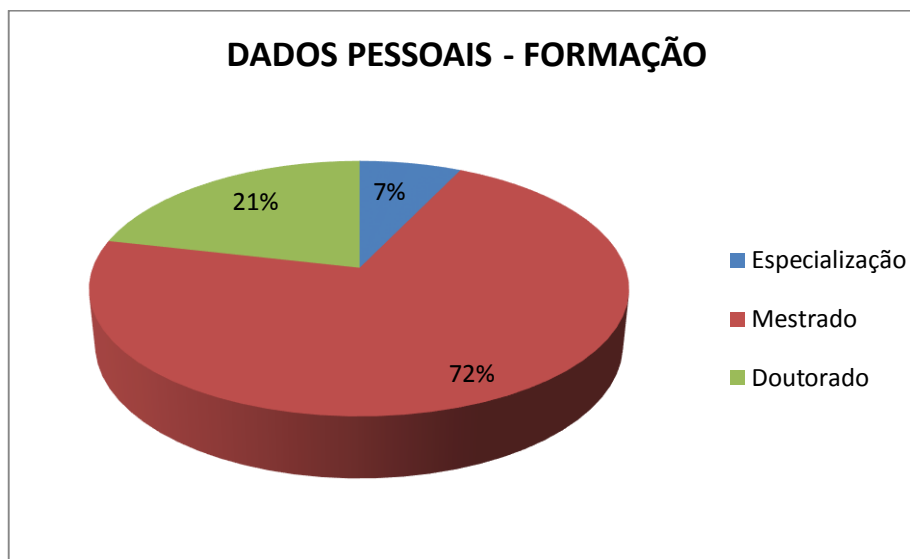
Fonte: Dados coletados pela autora.

No tocante à titulação dos professores da IES pesquisada, a pesquisa apontou que vinte e um por cento (21%) dos docentes possui o título de Doutor, sete por cento (7%) possui apenas especialização e setenta e dois por cento (72%) o título de Mestre. Há uma orientação do MEC quanto à qualificação do profissional para a docência no ensino superior, contemplando especialistas, mestres e doutores. Nesse quesito, o perfil do corpo docente do Departamento em estudo, conforme demonstra o Gráfico 5 é composto, em sua maioria, por Mestres, setenta e dois por cento (72%).

Ainda se tratando de Formação Acadêmica, em relação aos Coordenadores, tem-se sessenta e sete por cento (67%) com título de Mestre e trinta e três por cento (33%) com título de Doutor, conforme apresentado no Gráfico 6.

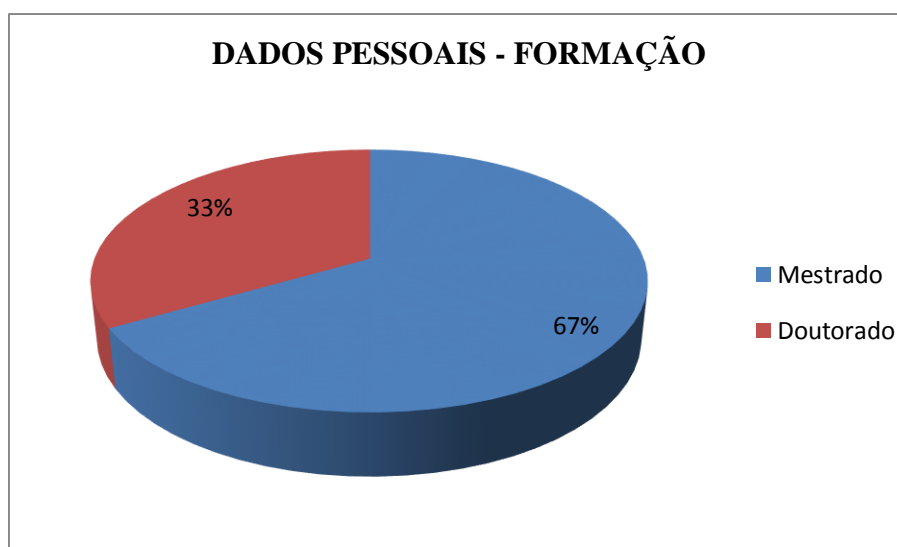
A questão da formação tornou-se importante, a medida que a própria LDB/ 9394/96, consequentemente, as IES têm utilizado como parâmetro de qualidade para o trabalho docente a competência profissional em sua área de formação, e no que se refere a formação para a docência, valoriza-se a obtenção de títulos acadêmicos. Por força da lei e em decorrência da formação, o título dos docentes que atuam no ensino superior passa a suprir a ausência da formação pedagógica levando a crer que esta titulação seja suficiente para que se desenvolva uma prática pedagógica de qualidade.

Gráfico 5 - Perfil dos docentes que participaram da pesquisa. Dados pessoais – Formação Acadêmica.



Fonte: Dados coletados pela autora.

Gráfico 6 - Perfil dos coordenadores entrevistados. Dados pessoais – Formação Acadêmica.



Fonte: Dados coletados pela autora.

Os dados apresentados nos Gráficos 5 e 6, evidenciam desse modo, que mesmo em um número pequeno, ainda existem docentes, que atuam no ensino superior apenas de posse do certificado de especialista em alguma área específica e dos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial. Em observância aos princípios legais expressos no art. 66 da LBD 9394/96, a maioria dos docentes e coordenadores pesquisados já possuem títulos, com maior ênfase ao mestrado, representando mais da metade dos docentes.

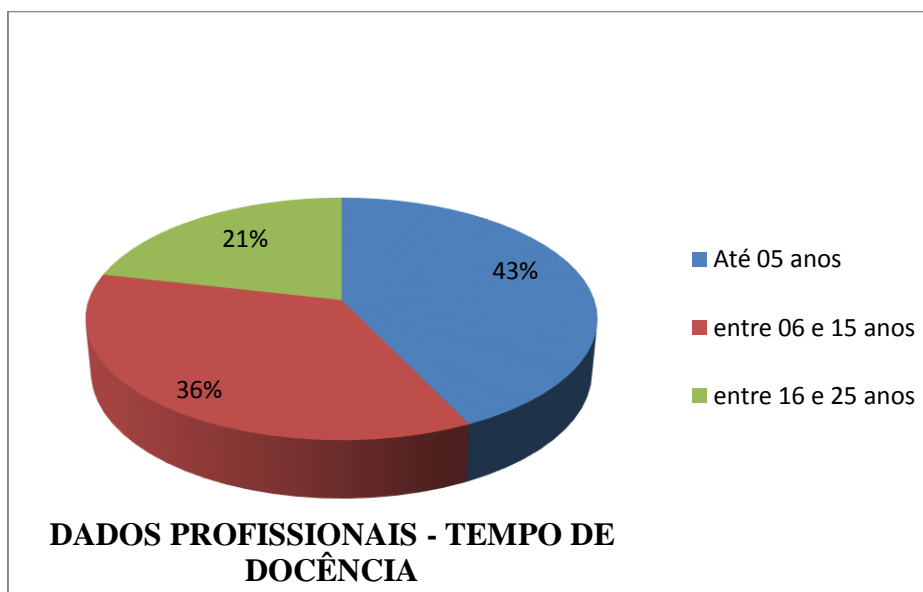
É necessário enfatizar também, que ao serem questionados sobre quais cursos de mestrado e doutorado haviam frequentado, todos os docentes responderam, que frequentaram

cursos referentes à área da sua formação inicial, ou seja, engenharia. Essa realidade, também caracteriza uma possível ausência de formação pedagógica, visto que tais cursos dão prioridade à pesquisa em detrimento a formação docente.

Também dado muito relevante diz respeito à formação pedagógico-didática, onde num universo de quatorze (14) docentes e seis (6) coordenadores participantes da pesquisa, apenas dois docentes-bacharéis possuem a formação em nível de especialização que contempla conhecimento pedagógico-didáticos.

Na questão seguinte, solicitou-se aos docentes, que informassem o tempo de atuação no ensino superior. Desse modo, foi possível constatar que dos 14 (quatorze) engenheiros docentes que responderam ao questionário, quarenta e três por cento (43%) estão na docência a menos de cinco (5) anos, trinta e seis por cento (36%) estão na faixa dos seis (6) aos quinze (15) anos e vinte e um por cento (21%) estão na faixa dos dezesseis (16) aos vinte e cinco (25) anos de docência, como demonstra o Gráfico 7.

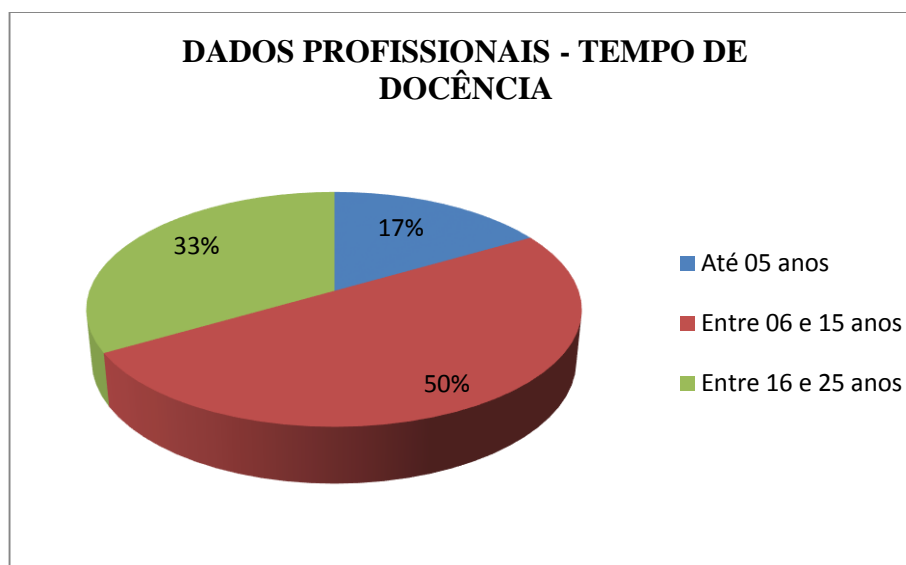
Gráfico 7 – Perfil dos docentes que participaram da pesquisa. Dados profissionais – Tempo de docência no Ensino Superior



Fonte: Dados coletados pela autora.

Na sequência, solicitou-se aos coordenadores durante a entrevista, que informassem o tempo de atuação no ensino superior. Desse modo, foi possível constatar que dos seis (6) coordenadores respondentes, dezessete por cento (17%) estão na docência a menos de cinco (5) anos, trinta e três por cento (33%) estão na faixa dos seis (6) aos quinze (15) anos e cinquenta por cento (50%) estão na faixa dos dezesseis (16) aos vinte e cinco (25) anos de docência, como demonstra o Gráfico 8.

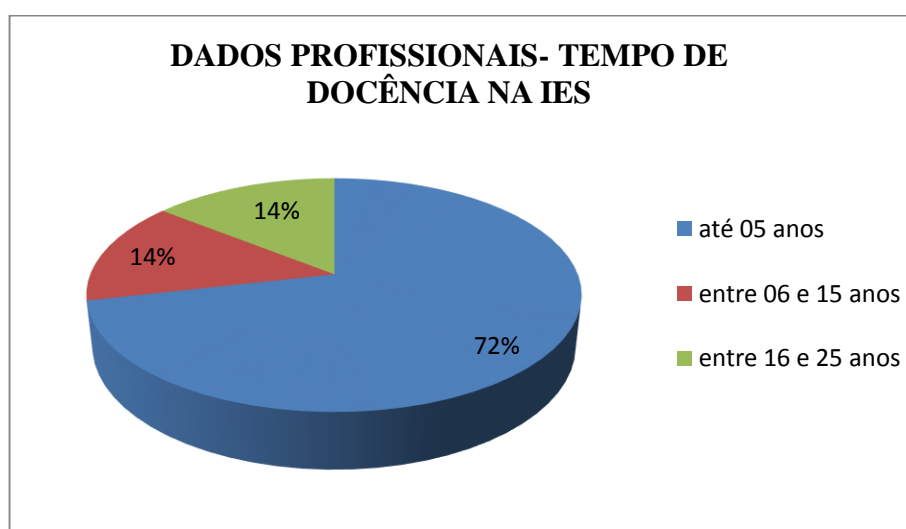
Gráfico 8 – Perfil dos coordenadores entrevistados. Dados profissionais – Tempo de docência.



Fonte: Dados coletados pela autora.

Outro dado relevante, trata-se do tempo de docência na IES. De acordo com o Gráfico 9, dos participantes da pesquisa, setenta e dois por cento (72%) estão vinculados à instituição num tempo de até cinco (5) anos, quatorze por cento (14%) estão entre seis (6) e quinze (15) anos e os outros quatorze por cento (14%) estão entre dezesseis (16) e vinte e cinco (25) anos de vínculo com esta IES. Estes dados denotam que para o universo pesquisado a instituição conta com a grande maioria dos docentes em anos iniciais da carreira.

Gráfico 9 – Perfil dos docentes que participaram da pesquisa. Dados profissionais – Tempo de docência na IES.



Fonte: Dados coletados pela autora

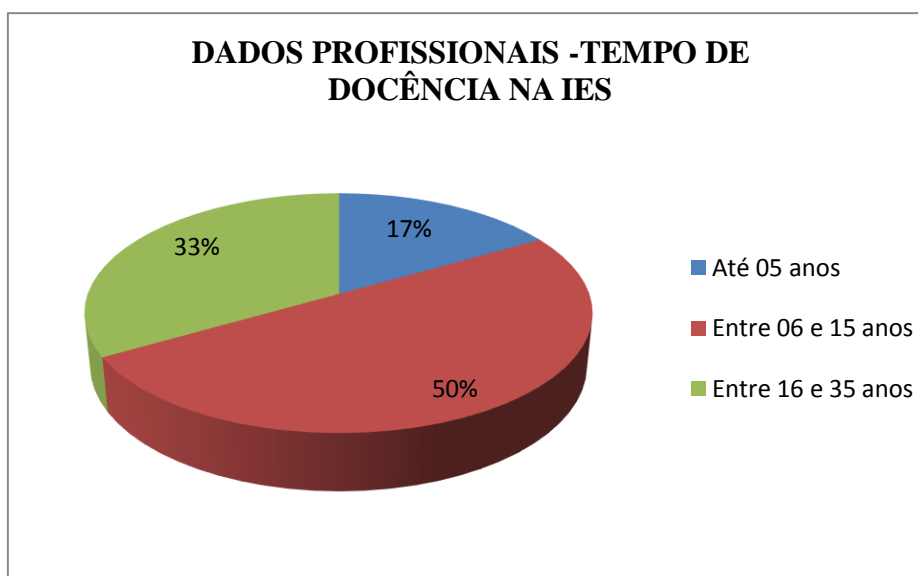
A partir da observação desses dados, pode-se inferir que a instituição poderá adotar uma política de desenvolvimento profissional docente capaz de qualificar e formar seus professores

de acordo com o ideal formativo emanado de seu Plano Pedagógico. Por outro lado, pode-se fazer a leitura de que isto é um problema para a IES, o pouco tempo de docência aliada com o tempo que o profissional necessita para amadurecer sua prática, pode significar uma perda de qualidade no trabalho desenvolvido.

Este número alto de profissionais com menos de cinco anos de docência na IES, também pode significar a alta rotatividade destes profissionais, já que os mesmos têm como formação inicial a engenharia e, como se sabe, o mercado está aquecido nesta área, oferece oportunidades em atividades específicas de engenharia com salários atrativos capazes de seduzir profissionais qualificados. Outro processo presente na atualidade é o da expansão do Ensino Superior, especialmente em instituições públicas. Muitos professores são atraídos pelas oportunidades de docência oferecidas motivados pela garantia de estabilidade e dedicação exclusiva com salários considerados atrativos.

Com relação aos Coordenadores têm-se dezessete por cento (17%) com um tempo de até cinco (5) anos de vínculo, cinquenta por cento (50%) estão entre seis (6) e quinze (15) anos, e trinta e três (33%) encontram-se na faixa de dezesseis (16) a vinte e cinco (25) anos de docência nesta IES, conforme o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Perfil dos coordenadores entrevistados. Dados profissionais – Tempo de docência na IES.



Fonte: Dados coletados pela autora.

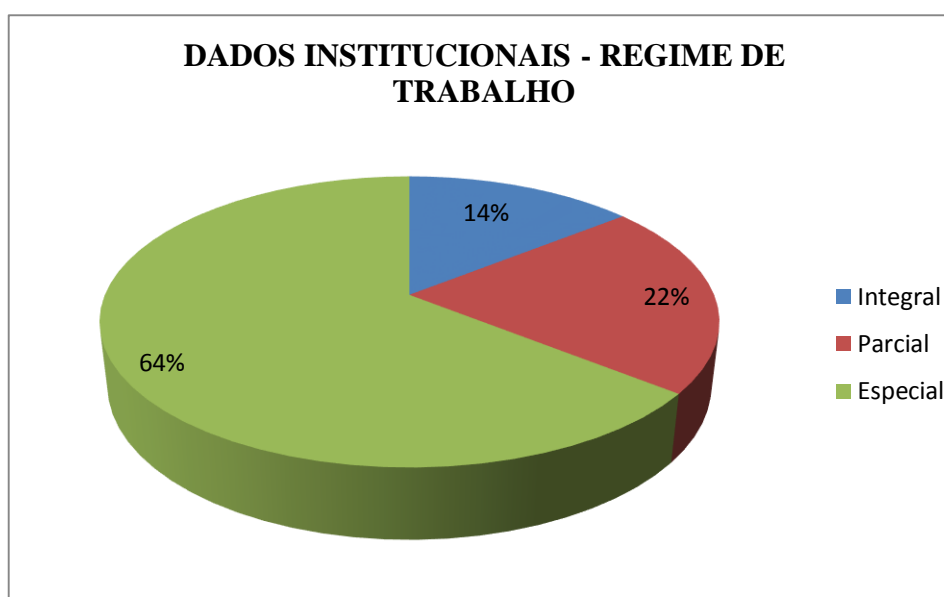
Este grupo encontra-se em uma fase de diversificação de atividades e, embora exercendo a docência, alguns começam também a exercer funções gestoras/administrativas, passando a trocar experiências com aqueles que estão iniciando como docentes dado relevante, uma vez

que configura um grupo de profissionais com experiência e que pode oferecer muito à formação do grupo de docentes e alunos com os quais se relacionam.

A interpretação referente ao tempo de docência foi feita com base nos estudos sobre o ciclo de vida dos professores (HUBERMAN, 1995). Este autor reconhece que a constituição da vida profissional não pode ser tratada como um processo linear em que se passa normalmente de uma fase para outra. Ele faz considerações aproximativas e assinala que a progressão vai depender das circunstâncias ambientais, do apoio e acompanhamento que o docente recebe. Levando em conta cada etapa em que o docente se encontra, compreendemos que em todas há exigências que requerem condições para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Um dos aspectos relevantes a ser analisado, com relação ao desenvolvimento dos docentes, diz respeito à carga horária de cada participante da pesquisa. Dados relativos ao regime de trabalho são apresentados no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Perfil dos docentes que participaram da pesquisa. Dados profissionais – Regime de trabalho



Fonte: Dados coletados pela autora.

Numa análise dos dados, o que chama atenção com relação aos pesquisados, refere-se justamente à carga horária de trabalho na universidade, onde se constatou que: três docentes possuem tempo parcial (um com 20 horas semanais; dois com 30 horas semanais), representando vinte e dois por cento (22%), dois docentes possuem tempo integral (com 40 horas semanais), representando quatorze por cento (14%), e nove docentes são de regime especial (horistas com carga horária variável) representando sessenta e quatro por cento (64%) dos docentes. Com relação aos coordenadores, todos possuem tempo integral, dedicados à

docência e a gestão acadêmica ou administrativa dos cursos. Importante salientar que dos quatorze (14) participantes da pesquisa, onze deles exercem outras atividades profissionais paralela à docência.

Destaca-se que no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (PDI 2013-2017), da universidade pesquisada, com relação ao Plano de Carreira do Pessoal Docente, o mesmo dispõe sobre os regimes de trabalho onde estão previstos os regimes de Tempo Integral, Tempo Parcial e Regime Especial. Os docentes enquadrados no regime de Tempo Integral cumprem uma carga horária de quarenta horas semanais, o regime de Tempo Parcial abarca os docentes com carga horária de trabalho de vinte ou trinta horas semanais e, no Regime Especial enquadram-se os docentes contratados para uma carga horária inferior a vinte horas. O Plano prevê que os docentes incluídos nos Regimes de Tempo Integral e Parcial podem exercer atividades de ensino, pesquisa e extensão, gestão acadêmica ou administrativa, já os docentes em Regime Especial, contratados com carga horária inferior a vinte horas semanais para exercer atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão.

A maioria dos professores horistas (em Regime Especial) trabalha não somente na área do ensino, dificultando e até impossibilitando, o trabalho colegiado, a participação nos projetos pedagógicos dos cursos e nos programas de formação pedagógica continuada. Percebe-se que grande parte dos professores horistas atua no ensino superior como uma atividade complementar ao seu salário. Ou seja, um docente que faz uma parte do processo de ensino, mas não se envolve com o todo da universidade, é pago unicamente para dar aulas, descaracterizando de certa forma o trabalho docente e transformando-o em um “dador de aulas” como chama Pedro Demo (2000), absolutamente o oposto do que hoje é necessário e desejável.

Dentre muitos estudiosos sobre o tema, Wolf (1993) aponta que em certas áreas do conhecimento professores preferem investir e manter relações mais intensas com o mercado e não com a educação propriamente dita. Essa parte do corpo docente talvez não possa ou não deseje comprometer-se com a IES de modo integral e incondicional, isto é, com toda sua energia e dedicação, outros até gostariam, mas não lhes é dado espaço para tal. Será esta uma realidade da instituição pesquisada? Quais as reais consequências dessas constatações?

Talvez se esteja frente a uma banalização da docência no ensino superior, frente a problemas com relação à melhora da qualidade do ensino oferecido pela universidade, e precisa-se considerar ainda que as consequências vêm se delineando de forma implacável, pois aqueles que não aceitam tais condições são excluídos dos quadros de docentes e facilmente substituídos.

Conforme Ferreira (2010, p.97):

Nesse contexto da educação concebida como mercadoria, da sociedade, da informação e da banalização do trabalho docente, o professor universitário perde o privilégio de ser tratado como intelectual orgânico, para ser encarado, muitas vezes, como um mero colaborador dentro de uma empresa educacional. O trabalho docente está sendo cada vez mais solitário, portanto, perdendo o seu caráter coletivo e sua intencionalidade educativa [...] Como enfrentar esses desafios e resistir a essas forças?

Nas entrevistas com os Coordenadores, estes foram unânimes em afirmar que existe um grande número de professores horistas atuando na universidade pesquisada, o que dificulta o trabalho de troca de experiências, planejamento, discussões, enfim de participação efetiva nas atividades que não sejam a docência.

Um dos coordenadores, na entrevista foi categórico ao afirmar:

É um grande problema não ter corpo docente fixo, ou seja, docentes com regime de trabalho de tempo integral [...] Existe uma grande luta diante da reitoria. Em nossa Universidade quem “ganha” regime (tempo integral), muito provavelmente irá ficar até se aposentar na função, se cumprir as normas da instituição e desenvolver suas atividades com competência e responsabilidade. A Universidade de certa forma dá uma estabilidade que não está na lei. Preocupação com os custos faz com que não se contrate docentes em tempo integral. Porém a rotatividade traz problemas [...]

Percebe-se uma contradição quando se confronta a realidade apresentada pelos dados coletados e nas falas dos coordenadores, com o que prevê o PPI – Projeto Pedagógico Institucional onde se afirma que “[...] A prática pedagógica envolve o processo de ensinar-aprender na dimensão do coletivo, através da troca e dos canais de comunicação entre os sujeitos, [...] Ensinar é um processo de troca mútua de informações em diferentes níveis, revisto cotidianamente”, e ainda, no Plano de Gestão afirma [...] A gestão é por um lado cálculo, previsão e decisão, e, por outro, negociação, ajuste e adequação às incertezas e novidades”.

Ao que parece se está diante de um dos fatores que dificultam o aperfeiçoamento pedagógico-didático dos docentes e a melhora da qualidade de ensino nesta IES, já que qualidade é um dos compromissos assumidos e preocupação constante. A grande maioria dos docentes é do regime especial, ou seja, contratados apenas para o trabalho em sala de aula, não havendo tempo para dedicar-se a outras atividades relacionadas ao meio acadêmico, não se envolvendo com o coletivo da IES.

A importância da reflexão não apenas individual, mas também coletiva é reforçada por, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 199): “A profissão do professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. [...] Assim o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos”.

Mesmo o fato de a grande maioria dos respondentes do questionário serem docentes horistas, percebe-se em algumas respostas o gosto pela docência, a preocupação em fazer os seus alunos terem aulas de qualidade, oportunidade de crescimento, de ampliação e constante atualização de conhecimentos técnicos específicos.

7.2 Opção pela docência e a formação pedagógico-didática.

A formação pedagógico-didática do professor é um assunto que tem merecido uma atenção especial. Sabe-se que hoje, as universidades precisam ir além do que é exigido pela LDB, onde explicita que a qualificação do professor universitário fica a cargo dos cursos de mestrado e doutorado. Porém, segundo Pimenta e Anastasiou:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. (2008, p.77).

Nessa linha de reflexão, uma das indagações realizadas com o público alvo da pesquisa, buscou compreender quais os motivos que levaram, ou levam os engenheiros a se tornarem docentes, e a atuar na Educação Superior. Alguns alegaram que se identificam com o público adulto, pois estes estão cientes da realidade do mercado de trabalho e tem maior capacidade de produção; outros apontam a “vontade de aprender mais e ensinar o que sei” como o motivo da opção e outros ainda, vêm como uma oportunidade de emprego, aprendizado e atualização.

Em outra resposta em relação ao que motivou a docência foi à busca por novos desafios e possibilidades de “transmitir” os conhecimentos adquiridos em vinte e quatro (24) anos de trabalho em indústrias. Outra explicação pela opção da docência, tratando-se de atuação como docente-bacharel, “foi o mestrado concluído logo após a graduação, no início da década de 1980, que definiu minha vida profissional, no início como pesquisador e depois como professor, o fato de gostar de aprender e ser pago para isso também foi relevante”.

Também foram alegados como motivos para atuação na docência da Educação Superior: o gosto e a paixão por ensinar, “vocação”, atualização constante, ajuda à sociedade, oportunidade de crescimento e uma remuneração atraente.

Diante das respostas dos pesquisados percebe-se que os motivos que levaram, ou levam um profissional docente-bacharel, a ministrar aulas na Educação Superior são variados. Isso confirma que há aqueles que têm a Educação Superior como um “bico”, um ganho a mais, mas observa-se também que muitos estão na Universidade pelo gosto de ser educador, um

“transformador de opiniões”, um “motivador” (expressões retiradas dos relatos do questionário aplicado aos professores).

Pimenta (2005, p. 36) indica que “o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos”, porém complementa que “muitas vezes está ali como uma concessão, como um favor, como uma forma de complementar salário, como um abnegado que vê no ensino uma forma de ajudar os outros, como um bico (p. 36)”. O verdadeiro educador é aquele que mostra aos acadêmicos as diversas possibilidades que a profissão ensinada na graduação pode lhe trazer, bem como o sucesso e a realização profissional.

O educador deve ser o primeiro a proporcionar a si próprio e a seus alunos o diferencial tão necessário para que todos se comprometam com o aprendizado que está ocorrendo, em sala de aula. O aprendizado é uma via de mão dupla, tanto o aluno quanto o professor aprendem, quando o processo é participativo.

Para complementar a caracterização e as concepções da opção pela docência, os docentes foram questionados a respeito dos motivos, que os levaram a ser contratados pela IES como docente neste Departamento. As respostas foram bastante variadas, tais como: a qualificação profissional, conhecimentos específicos na área de atuação, talvez necessidade de docentes na época da contratação, conhecimento do trabalho profissional desempenhado aliado à formação e experiência prévia na docência, oportunidade de emprego, capacidade e habilidade como docente e o tempo de experiência prática na indústria.

Diante deste quadro, percebe-se que a docência universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única, o que corrobora os questionamentos feitos por Medeiros (2007) ao fazer importante reflexão:

[...] o que é ser docente? Em que consistem as diferenças entre a docência e as outras profissões? Que saberes se fazem imprescindíveis aos docentes? [...] Percebe-se que são inúmeros os questionamentos em torno do docente e de sua identidade profissional. Também não são poucas as iniciativas de respostas.

A seguir destaca-se algumas concepções dos docentes engenheiros sobre a sua formação e os saberes docentes a partir das respostas do questionário respondido pelos mesmos e as falas dos coordenadores entrevistados, que também atuam como docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, definiu, no Art. 66, que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (Brasil, 1996) Os docentes foram questionados a respeito do que pensam a respeito dessa exigência, sua própria

formação, se é suficiente ou não e, abriu-se a possibilidade de os mesmos apresentarem sugestões.

Ao analisar as respostas, constatou-se que um docente preferiu não responder, cinco (5) docentes, pensam que a exigência da lei é suficiente para o exercício da docência, porém, apenas um docente faz um breve comentário “Na verdade considero que a lei esteja definindo o mínimo, se for isso, considero adequado (Docente F)”. É interessante a posição assumida pelos oito (8) docentes participantes da pesquisa que dizem não ser suficiente esta formação prevista na atual legislação, pois mostra outra maneira de pensar a docência, não muito comum em cursos das áreas chamadas “duras”.

Em minha opinião, o simples repasse para as universidades, da maneira como foi feito pela LDB, é querer se livrar de um problema, ser omissivo. A lei não pode se omitir em um aspecto tão importante e fundamental para a qualidade da educação. Na minha visão, a Legislação deveria estabelecer requisitos mínimos para a docência em nível superior que contemple a prática e conteúdos compatíveis com o exercício profissional. A docência deve ser encarada como profissão e não como possibilidade pelos cursos de graduação e pós-graduação. Para que isso ocorra, deve ser criado um currículo mínimo para o exercício da docência em qualquer nível, para que o futuro docente tenha o preparo mínimo necessário ao exercício profissional. Da mesma maneira, ciclos de reciclagem devem ser previstos e contemplados em lei. (Docente A)

Formação pedagógica é fundamental para preparar um profissional com o mínimo de competências para assumir a função de docente. A formação existente, nestes cursos (Mestrado e Doutorado), não forma a competência mínima necessária para a vida profissional de um professor. Existem inúmeros cursos que auxiliam nesta formação, inclusive de forma EAD. (Docente B).

Constante aperfeiçoamento, atualização e debates entre docentes e discentes. (Docente H).

A formação deveria ser opcional e já na graduação para quem quisesse seguir esta carreira e com atualizações constantes. (Docente M).

Alguma formação pedagógica e de sistemas de avaliação. Porém manteria a necessidade da pós, caminhando para exigência de doutorado de todos os professores do ensino superior. (Docente O).

Um dos coordenadores (CC3) apontou que “deveria ser obrigatório ter uma formação pedagógica específica e mais humildade em reconhecer as nossas deficiências”, na opinião de outro coordenador (CC6) “Era preciso incluir uma formação em pedagogia ou didática, como aperfeiçoamento para complementar a preparação técnica. Os mestrados e os doutorados das áreas das engenharias são estritamente técnicos. Aprofundam conhecimentos, mas não preparam para o magistério”.

A partir da constatação de que, a formação mínima exigida pelas políticas públicas para o ensino superior, não dá suporte para a prática docente, questionou-se os docentes e os Coordenadores sobre a forma como constroem os seus saberes pedagógico-didáticos na

docência. Alguns afirmam que com: a atualização constante (às vezes esbarrando na disponibilidade de horários); participando de seminários, feiras industriais e Congressos na área da engenharia: através de experiências vividas e da formação pedagógica disponibilizada pela instituição. Outros foram enfáticos em afirmar que:

Com preparação antecipada das competências técnicas a serem construídas durante os períodos em sala de aula, atendendo o plano de curso e com estudos e pesquisas que atualizem o assunto a ser desenvolvido. (Docente B).

Escutando a necessidade do aluno e avaliando o mercado de trabalho. (Docente D).

Através da cópia de bons exemplos de professores que marcaram minha vida e fazendo o contrário do que faziam os maus professores (Docente J).

Entender a dinâmica interna geral de cada novo grupo de estudo ou turma é essencial para seleção de técnicas e métodos capazes de incentivar a construção conjunta do conhecimento. Outra questão que considero muito relevante é a troca de experiências didática- pedagógicas com outros colegas professores. (Docente L).

Ao analisar a relação dos docentes com a construção de seus saberes, o conceito de saber didático-pedagógico revela-se uma ferramenta teórica de grande potencial. Traz como pressuposto, o reconhecimento da existência de saberes que são próprios dos professores, ou seja, de que os docentes são sujeitos, com suas próprias histórias de vida, pessoal e profissional, que produzem e mobilizam saberes na sua prática profissional em que a dimensão educativa representa uma dimensão estratégica e fundamental.

Esses saberes são possíveis de serem identificados, mas são saberes sobre os quais os docentes encontram muitas vezes, dificuldade para explicar, teorizar, incorporar e até mesmo vivenciar, o que é perfeitamente compreensível entre docentes-bacharéis. Parece consensual nas respostas dos docentes pesquisados que a tarefa de ensinar na educação superior, a exemplo de outros níveis de educação, compreende a determinação de buscar e perseguir objetivos, e nesse caso, os saberes da experiência advêm, dentre outras fontes da trajetória como aluno, e das importantes referências, positivas ou negativas, que tiveram ao longo da sua formação através dos seus próprios docentes.

Apontam nas respostas, também como fonte de referência: o aprendizado com os próprios alunos, com os colegas de profissão, os exercícios de ensaio-erro que, a rigor, todos vivenciamos. Os saberes pedagógicos vêm também de estudos individuais, da participação em eventos pedagógicos entre outros.

Os docentes participantes quando questionados a respeito da necessidade de desenvolver outros saberes, que não os específicos, tiveram diferentes opiniões: para uns, o

fundamental é conhecer o assunto específico; para outros a experiência gera um saber importante e para outros ainda, a pedagogia é considerada uma ferramenta muito útil.

Importante, destacar dentro deste contexto as dificuldades e ou as necessidades que os docentes encontram no seu fazer pedagógico, sempre lembrando que a pesquisa deu-se com docentes-bacharéis. Destaca-se algumas opiniões para caracterizar este aspecto:

Sou de uma geração de engenheiros em que a profissão de professor era percebida como de segunda categoria. Um caminho trilhado por engenheiros que não conseguiram ter sucesso na sua formação específica. Um preconceito que ainda persiste, porém com menos intensidade, aliás, um preconceito que diz respeito à classe dos professores em todos os níveis.

As maiores dificuldades recaem sobre a falta de formação didático pedagógica para atuar. Meu curso de bacharelado seguiu uma linha dura de disciplinas específica para a formação profissional sem espaço para conteúdos de outras áreas. A mesma coisa com a pós-graduação (mestrado e doutorado). A única disciplina voltada para a docência chamava-se docência orientada. Nessa disciplina você era abandonado em uma sala de aula para substituir o professor. Uma situação muito aquém daquilo que poderia ser o ideal. Enfim, na graduação se quer formar engenheiros, na pós-graduação se quer formar pesquisadores. A docência está relegada a um segundo plano e destinada a um contingente que está fadado a aprender na marra a arte de dar aulas. Essa falta de preparo parece ser a realidade da grande massa de professores que chega para dar aulas nos cursos superiores do país e imagino que os medos, os receios sejam os mesmos. Minha dificuldade maior foi não saber dar aula e ter que aprender durante o exercício da atividade docente. Acho isso um erro temerário que infelizmente ocorre em todas as universidades do Brasil. (Docente A)

Apenas como bacharel em engenharia teria muitas dificuldades em fazê-lo, mas como também sou graduado em pedagogia e tive um convívio de muitos anos com orientações pedagógicas, consigo realizar esta identificação de forma mais natural. (Docente B).

Sim não existe no Brasil uma preocupação nos cursos de bacharelado em formar pedagogicamente os profissionais de ensino, portanto aprendemos com a prática cotidiana. (Docente C).

Os cursos e as pós-graduações em engenharia, praticamente não formam docentes, com raras exceções devido ao contato com docência orientada em determinados mestrados e doutorados. Ainda assim, muitas vezes as cadeiras deixam a desejar pela pouca importância dada pelos cursos e orientadores. (Docente D).

Cada dia é uma nova descoberta e aprendizado, ou seja, é um aprendizado constante, e sempre surgem novos desafios. (Docente E).

Com certeza, o professor muitas vezes é cobrado didaticamente, mas raras vezes recebe apoio institucional neste sentido. Quando há, se resume a questões burocráticas. (Docente M).

Os coordenadores em suas considerações apontam que “com certeza precisamos atualização constante, não só com cursos, no mercado inclusive. Deixar os alunos se expressarem e ouvi-los [...]” (CC2).

Já o coordenador CC3, faz referência à importância e necessidade de uma visão mais pedagógica e humanista, no fazer diário: “relacionamento interpessoal; visão do engenheiro – pessoa com certa dificuldade de se relacionar, pessoa muito prática, pensamento muito cartesiano; o engenheiro não tem formação para a docência, o que somos no curso, todos nós aprendemos na hora de entrar na sala de aula, na “marra”. Tenho certeza de que o incentivo, a motivação, os elogios dos alunos fazem o docente melhor...a coordenação tem papel importante nesta mediação entre docente e alunos. [...]”.

O coordenador CC5, defende que os docentes-bacharéis necessitam conhecer ou aprofundar “muito de relação humana, muito de psicologia, a gente teria que ter isso, na nossa área falta. Metodologia de ensino, eu não tive e o primeiro dia que eu entrei numa sala de aula pensei: Meu Deus o que estou fazendo aqui? Tem áreas que as pessoas são preparadas e a gente não tem isso... e penso que é essencial, faria toda diferença...”.

A educação é e sempre foi uma prática social complexa, que demonstra e determina a formação da sociedade, seu estudo não se esgota. Estudos apontam que algumas disciplinas podem dar suporte ao docente no desenvolvimento de suas práticas, entre elas: as Políticas Educacionais, a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a História, a Antropologia, entre outras. Elas podem instrumentalizar o educador no desenvolvimento de sua profissão, de competências e habilidades a serem utilizadas na preparação das aulas, no relacionamento entre professores e aluno, entre outras situações educativas. A partir disso,

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa) que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (PIMENTA, 2005, p. 71).

Reforça-se, mais uma vez, a importância da formação pedagógica para o exercício da docência universitária, neste caso específico, nos cursos de engenharia, pois são profissionais altamente técnicos e com grande defasagem de conhecimentos pedagógicos.

Faz-se necessário ressaltar que, em relação às necessidades e ou dificuldades identificadas pelos docentes na sua atuação pedagógica, um docente optou por não responder, outro afirmou que não tem dificuldades ou necessidades no momento e outros três docentes apenas responderam que possuem dificuldades optando por não defini-las ou apresenta-las.

Conforme se verifica na pesquisa e os teóricos apontam, existe uma importante lacuna na formação inicial dos docentes-bacharéis. Lacuna esta, que no mundo globalizado e na emergência de uma nova sociedade, designada como sociedade do conhecimento e da informação, exige dos profissionais, em todas as áreas, formação continuada, visto que tal cenário envolve inúmeras transformações em todos os setores da vida humana. Do educador, espera-se também que esteja – segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) – em permanente formação para o seu aprimoramento profissional. Atende-se, assim, às novas demandas sociais e até do próprio mercado, que solicita uma sólida formação.

Com base nos depoimentos de docentes e coordenadores, parece haver contradições entre o que se espera de um professor, seu processo de formação e a necessidade de formação para a docência, fato que é reforçado por alguns e negado por outros.

A formação continuada não é uma prática nova, ela existe desde longos tempos, orientando a preparação dos professores e sua prática. É algo vivenciado pelos homens como maneira de se reconstruírem ou se modificarem. É ato de formar-se. A palavra continuada, segundo Ferreira (2004), significa não ter interrupção; seguido, continuado.

A formação contínua é dada como processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento, “não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor” (LARANJEIRA, 1999, p. 25).

Confirmando a importância e a necessidade da formação continuada, Sudbrack aponta:

Com efeito, a profissionalidade docente vai além da aula, envolvendo reflexão, contextualização social, atitudes e valores, congregando, ainda, sua aplicação nos cotidianos educativos. A profissionalidade deve ser buscada em um continuum, em um vir a ser permanente. (p.73,2013)

Evidencia-se a partir da análise dos relatos apresentados até aqui, a existência de uma lacuna, a falta de preparação pedagógico-didática dos participantes da pesquisa.

Uma das alternativas encontrada pela IES pesquisada, para minimizar as dificuldades foi o programa de capacitação docente ou de formação continuada, que emerge da política de qualificação da ação pedagógica de apoio aos docentes, e constitui-se como um espaço de estudo e reflexão sobre a docência em sala de aula, possibilitando a construção e reconstrução de conhecimentos relacionados à prática pedagógica, com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

7.3 Qualidade de ensino.

Como já apontamos anteriormente, as pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam que uma educação de qualidade e eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo. Neste contexto, a avaliação institucional está associada à ideia de planejamento das atividades administrativas e acadêmicas. Fica claro, portanto, que constitui um elemento primordial para orientar a gestão das IES. Por este motivo, ressalta-se que, a atenção desta pesquisa se volta ao instrumento de avaliação institucional interna e externa, apenas na dimensão cinco, que avalia as políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho, focando especificamente às questões atinentes ao corpo docente.

A qualidade do ensino superior, hoje tão discutida, finalmente partiu do discurso à prática. Procura-se medir a qualidade do ensino que está sendo oferecido nos diversos cursos das Instituições de Ensino Superior, quer através da avaliação no processo ou fora dele, quer pelo próprio estabelecimento de ensino ou órgãos externos, ou ainda pela análise dos egressos desses cursos.

É certo que a qualidade de um processo educativo não pode ser aferida num único momento, nem tomado sob uma só medida. É preciso que se tenha controle sobre o processo antes, durante e mesmo após a sua conclusão. Importante, portanto, que se avalie também o próprio processo de mensuração que está sendo utilizado, pois não se pode correr o risco de pressionar as IES de tal forma que elas se tornem mais um setor burocrático do que um centro de excelência acadêmica.

Há de se considerar a necessidade de respeito à identidade das Instituições que se dedicam à nobre tarefa de educar, que se propõem à formação de profissionais de nível superior. Quando se avalia uma IES, quer-se saber de sua eficiência, se quer saber se está funcionando dentro das expectativas que se tem para a formação do profissional e se está oferecendo condições técnicas, de infraestrutura e pedagógica para todos os sujeitos envolvidos nesta formação. Se está analisando variáveis, tidas como certas, que medem a qualidade do ensino oferecido.

7.3.1 Breve panorama sobre como os docentes desta IES percebem a questão da qualidade no cenário da Educação Superior.

Há muito, vêm nos inquietando múltiplas variáveis do processo educativo superior que afetam tanto os docentes quanto os alunos nesse nível de ensino. Desvelar as diferentes percepções de parte desses protagonistas em relação ao cenário nos parece um bom começo para conhecer parcela da realidade do meio acadêmico.

Analisando os questionários respondidos pelos docentes do Departamento de Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias, identificamos que 50% dos respondentes avaliaram a qualidade do ensino superior no Brasil como regular, um docente avaliou como ruim, três docentes disseram não ter condições de responder e que observam os resultados do Sistema Nacional de Avaliação do ensino Superior e o Docente D afirma que “ainda carecemos de mais estrutura e investimento em material e principalmente na qualificação dos docentes”. Temos ainda o Docente B que pensa que a educação superior é “dependente de um tripé baseado na instituição, docente e aluno e este último apresentando, normalmente, maior interesse no diploma do que no conhecimento”.

Ainda com relação as respostas dos docentes, colocação importante a do Docente G, que faz a seguinte afirmação “o ensino superior está mais democrático, porém precisa muito mais do que a distribuição de diplomas, precisamos formar cidadãos com capacidade reflexiva capaz de gerar desenvolvimento mais igualitário”, e do Docente E, que demonstra uma preocupação com o tipo de aluno que está se formando: “[...] Estamos ampliando o número de alunos no ensino superior e diminuindo a qualidade destes estudantes, que chegam péssimos em português e matemática. Começamos a fechar o ciclo destes alunos formando-os e os mesmos começando a lecionar pela falta de bons professores, abrindo espaço para toda sorte de tipos de professores”.

Os coordenadores ao serem questionados sobre a qualidade do ensino superior no Brasil foram unânimes em afirmar que poderia ser melhor, e demonstram grande preocupação com relação a expansão do Ensino Superior, como se percebe nas palavras do Coordenador CC4 “[...]o governo tem se preocupado bastante em formar números o que por vezes acaba prejudicando a qualidade da educação e eu sinto uma certa decadência no ensino da graduação nas federais comparando com o passado e por outro lado as privadas estão em ascensão, é verdade que existem muitas universidades de “fundo de quintal” e nesse aspectos acho que as avaliações do MEC são bem vindas para coibir isso, no que pese que as vezes elas restringem

um pouco que a gente contribua com inserções de caráter regional dentro da formação, o outro lado que é mais relevante é manter um padrão mais equilibrado”.

A postura dos participantes desta pesquisa em tentar avaliar tal nível de expansão é relevante, porém através de estudos sabe-se que se trata de um complexo processo. A esse respeito, Dias Sobrinho (2004) destaca que não há como compreender as transformações da educação superior nos últimos anos, sem levar em conta as práticas de avaliação, porém, para o autor, avaliar a educação constitui-se um dos temas mais complicados e complexos processo dessa natureza, devido às questões epistemológicas, éticas, ideológicas e políticas envolvidas.

Sobre a percepção dos docentes e coordenadores em relação à instituição no cenário da educação superior, entre todos os interlocutores, o Docente C demonstrou uma percepção muito positiva: “Acredito que um modelo a ser seguido por grande parte das instituições de nível superior na área das engenharias”. O docente não deixa claro em que aspectos a instituição tem se tornado modelo, se no tamanho das instalações, na qualidade dos equipamentos dos laboratórios, algum atributo ligado a qualidade de ensino, ou mesmo no conjunto desses aspectos. No entanto, sua observação sobre a instituição ser um modelo, parece ir de encontro às observações de outros docentes, que destacam a Instituição como muito boa, mas com alguns entraves ou algumas limitações:

É uma instituição que busca o aprimoramento, entretanto, como tantas outras no Brasil, encontra dificuldades para se manter e quando isso acontece é sempre muito difícil melhorar a qualidade daquilo que faz. Se houvesse condições, com certeza, o número de profissionais com dedicação exclusiva seria maior. Em sua região, exerce um papel fundamental para o desenvolvimento da mesma. (Docente A)

Apresenta pontos positivos acima da média, mas ainda carecendo de um impulso, parte disto devido a localização fora dos grandes centros. Ainda não podemos comparar nenhuma Instituição privada localizada no Sul principalmente com as públicas do Sudeste (leia-se SP). (Docente E).

A universidade desenvolve um esforço para oferecer uma educação de qualidade estando bem acima da média brasileira. Como universidade particular recebe estudantes com desempenho médio inferior às universidades públicas e o entrega no final do curso com desempenho médio quase igual ao das universidades públicas, confirmando a qualidade do ensino. (Docente J).

Boa infraestrutura, mas a meritocracia deixa a desejar. (Docente J).

A visão apresentada pelos docentes é reforçada pelos depoimentos dos Coordenadores quando estes falam da instituição no contexto da educação superior no Brasil:

Boa qualidade, boa estrutura, egressos com habilidades suficientes para se inserir no mercado, biblioteca uma das maiores do interior do estado e condições para o aluno crescer como profissional (CC1)

Tem grande preocupação de se inserir na comunidade, e no RS está bem vista como referência e aceitação importante, tem qualidade e credibilidade. (CC2)

A Instituição prega muito um trabalho de qualidade, temos uma boa estrutura física, talvez o que “peca” ainda é com relação ao quadro de pessoal, ao regime de trabalho. (CC3).

Encara com muita seriedade, universidade democrática com relação às discussões, está em amplo processo de crescimento e o que pode travar o crescimento é a estrutura física, a área territorial construída. (CC4).

Regramento superior, como as demais universidades, tem que cumprir determinados quesitos e exigências, o nosso aluno, por exemplo, possui diferencial a maioria já está no mercado trabalho. (CC5).

Em plena luta para atingir os níveis de excelência em qualificação. Muito comprometida com a melhoria do ensino neste país. (CC6).

De forma geral, pode-se afirmar que a instituição pesquisada, tem uma tradição em educação, e as posições dos participantes da pesquisa, vão de encontro ao Plano de Gestão, onde se revela a instituição como: democrática, com forte caráter participativo e transparência, que soube conquistar um significativo patamar de qualidade de ensino, na pesquisa e na extensão, sem abrir mão da sustentabilidade, num contexto de dificuldades econômicas e de rápidas transformações sociais.

Dentro deste contexto, a instituição pesquisada em busca da excelência em qualidade, a muito tempo instituiu na sua rotina a avaliação institucional que está associada à ideia de planejamento das atividades administrativas e acadêmicas. A avaliação institucional constitui um importante elemento para orientar a gestão da IES.

7.3.2 Qualidade e a avaliação institucional

A temática da qualidade em educação certamente é motivo de inúmeras discussões e reflexões acerca do próprio termo “qualidade”, pois se trata de um conceito múltiplo e que se expressa através de juízos de valor. Historicamente, de acordo com Bertolin (2007), nas décadas de 1960 e 1970, a preocupação com a educação se dava, basicamente, no sentido quantitativo e foi na década de 1980 que começaram a surgir, nos EUA e na Europa, as primeiras reflexões acerca da qualidade da educação.

A ênfase na avaliação, presente nas reformas políticas realizadas, sobretudo, a partir do final da década de 1990, envolve os diversos sistemas, níveis de ensino, instituições, cursos e estudantes nos processos de avaliação que repercutem ou não na qualidade da educação e nas práticas curriculares. Conforme elucida Dias Sobrinho (2003, p. 54),

A avaliação da educação superior ganhou importância central em todos os países que, no contexto da reforma dos Estados e com a finalidade de alcançar maior competitividade internacional, empreenderam políticas de transformação desse nível educativo. Entendida como elo importante das reformas, a avaliação da educação superior transborda os limites da economia e da política.

Contudo, os programas de avaliação e, sobretudo, a publicização dos resultados sob forma de ranqueamento, pressionam docentes e gestores, distorcendo o foco do trabalho pedagógico, passando a valorizar apenas os resultados, mais alinhados às lógicas neoliberais.

No Brasil, a preocupação formal com a avaliação da Educação Superior, iniciada pelas universidades, fez-se mais presente a partir das décadas de 1980 e 1990. Os programas de avaliação da educação superior introduzidos pelo MEC, com mais repercussão nesse período, foram o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993, e o Exame Nacional de Cursos, o popular “Provão”, implantado em 1996.

Na sequência, a política de avaliação superior apresenta significativa mudança com o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que foi instituído, sob forma da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, mediante articulação entre avaliações internas e externas.

A proposta do SINAES foi aprovada depois de árdua disputa sobre o modelo a ser adotado. Apesar das influências dos modelos internacionais, a concepção de educação superior e de avaliação presente nas políticas implantadas foi gestada por acadêmicos envolvidos com comissões governamentais inseridas no Ministério da Educação durante as décadas de 1980 e 1990. (LIMA; AZEVEDO, 2008, p. 132).

O processo de avaliação do SINAES leva em consideração 10 dimensões para analisar as condições institucionais de ensino, pesquisa, extensão e gestão com a finalidade de:

[...] melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

A complexidade das análises das inúmeras avaliações atuais é refletida na sociedade, como exemplo, algumas IES conseguem nota máxima na avaliação externa de credenciamento, uma vez que as instituições são avaliadas em dez dimensões, considerando seus processos e infraestrutura, mas não significa que seus cursos têm o mesmo conceito. Por outro lado, os conceitos em si não são capazes de apontar se os cursos estão materializando os critérios de desempenho na perspectiva da eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

Observa-se que tanto as práticas de avaliação desenvolvidas no interior das IES como as realizadas em larga escala, em muitos casos, restringem-se à organização de bancos de dados, contudo, com o aprimoramento das avaliações, é necessário refletir sobre os resultados para se conhecer e aprimorar a qualidade, gerando ação coletiva de melhora dentro das IES.

Avaliar é mais que elaborar um banco de dados, medir os graus de possíveis aprendizagens, inventariar resultados ou demonstrar desempenhos, embora tudo isso seja importante e deva fazer parte do processo. É mais que medir, selecionar, controlar e fiscalizar, embora essas funções tenham estigmatizado toda a história da avaliação e sob muitos argumentos se justifiquem. A avaliação democrática, no sentido de uma ampla ação do coletivo universitário, deve priorizar seu potencial formativo e proativo. Deve levar a instituição educativa a se interrogar de forma radical e de conjunto sobre os significados de seus serviços e atividades e de suas relações com a ciência e com a sociedade. Essencialmente, a avaliação deve suscitar interrogações de sentido ético, político e filosófico sobre a formação que está promovendo e engendrar reflexões sobre o significado mais profundo da missão e da visão de cada instituição, segundo os princípios da equidade e da pertinência. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 135).

A avaliação torna-se cultura educativa quando ultrapassa a mera quantificação e procura compreender os significados das relações e processos, levantando questões filosóficas, éticas e políticas a respeito da universidade na formação superior que tenha simultaneamente, eficiência, eficácia, efetividade e relevância social.

Há muito, vem-nos inquietando múltiplas variáveis do processo educativo, entretanto a complexidade dos cotidianos leva a gerar uma maior inquietação para o campo pedagógico, se está ou não contribuindo com a qualidade educativa. Num contexto de descentralização e de maior flexibilização das ações, a avaliação institucional funciona como medida reguladora do processo de transferência de funções, sem que o Estado perca a capacidade de controle sobre as políticas estratégicas.

O Docente A, faz uma colocação crítica e nos aponta caminhos para reflexão:

Durante muito tempo a qualidade da educação superior no Brasil foi dependente das próprias instituições e do padrão criado pelas mesmas. Esse fato considero responsável pela grande diversidade de padrões de qualidade, ou seja, a inexistência de diretrizes nacionais nos levaram a níveis diferentes de qualidade de ensino com instituições produzindo bons resultados, outras aceitáveis e outras no mínimo questionáveis. Se formos comparar a qualidade da educação superior no Brasil com outros países, entendo que estamos bem distantes da excelência. Acredito que o SINAES veio muito tarde, deveria ter sido implantado a muito tempo. Embora discorde de alguns pontos utilizados para referenciar os padrões de qualidade, trata-se de um sistema que pode ser aprimorado com o tempo e convergir para indicadores que realmente sejam capazes de medir uma qualidade que a sociedade espera da Educação Superior. Acredito que um dos fatores fundamentais para melhoria da qualidade do ensino, em qualquer nível, é a capacidade do professor atuar em alto nível e, infelizmente isso não ocorre. Para atuar em alto nível, o professor

precisa estar em primeira instância, muito bem preparado e isso significa investimento nesse profissional. Investimento na sua formação básica para atuar (graduação e pós-graduação), incluindo os aspectos relacionados à sua área específica de conhecimento, mas também em questões antropológicas, pedagógico- didáticas. Hoje, o professor conclui a pós-graduação e é jogado em uma sala de aula para atuar sem qualquer preparo. Aprende-se a ser professor na marra. A formação continuada, que proporciona o aprimoramento profissional em todos os aspectos, é outro fator que deve ser considerado como relevante. Acredito que os indicadores contidos nas ferramentas do SINAES, que avaliam esses aspectos, precisam ser repensados para que tenham capacidade de direcionar as Instituições e o próprio MEC na construção de políticas públicas que gerem condições ao aprimoramento da atividade da docência. Enquanto isso não acontece, continuaremos a ter cursos de pós-graduação preparando técnicos e não professores. Com atual política, acho muito difícil uma melhoria significativa nos níveis de qualidade da Educação Superior no Brasil. Continuaremos em patamares que não nos colocam entre àqueles que estão na ponta, em suma, estamos mal e precisamos melhorar muito.

O atual SINAES procede à avaliação das IES brasileiras nas dimensões interna (auto avaliação) e externa (realizada por comissão externa). A auto avaliação, deve ser um processo permanente de reflexão sobre as ações globais da instituição que inclui o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades de ensino, pesquisa e extensão, segundo sua missão institucional.

Ao realizar a leitura e análise dos documentos oficiais da instituição e até mesmo alguns relatórios a que se teve acesso, constatou-se que a Avaliação institucional, nesta Universidade é um processo incorporado às suas práticas diárias, faz parte da rotina da instituição e acontece de maneira sistemática desde o ano de 1986. O documento que norteou as práticas avaliativas da instituição foi o PAI *** Programa de Avaliação Institucional da *** (utilizado para preservar o nome da instituição), cuja primeira fase se deu no ano de 1994.

Como apresentado no Quadro 4, observa-se a evolução desta Avaliação Institucional nesta IES, que antecedeu o SINAES, importante destacar que ao longo destes anos a instituição realizou vários encontros e seminários para discutir a Avaliação Institucional.

Quadro 4 - Avaliação institucional – Cronologia.

ANO	AÇÃO
1992	Institucionalização do processo de Avaliação Institucional
1994	Criada a comissão de Avaliação Institucional
2002	Universidade cria – AAinst – Assessoria de Avaliação Institucional
2003	Criação do Informativo da Avaliação Institucional
2004	Criação da CPA- Comissão Própria de Avaliação

Fonte: Dados coletados pela autora.

Em seu marco de referência, o processo de avaliação institucional da universidade pesquisada, constitui-se em um eixo de ideias-práticas-agentes que visam atender às necessidades institucionais no que diz respeito à manutenção do compromisso com a qualidade universitária e com a comunidade.

Nesse contexto, entendem que a avaliação institucional é concebida como um processo sistemático de busca de subsídios para a melhoria e o aperfeiçoamento da qualidade institucional, incidindo sobre os processos, fluxos, resultados e estruturas, Visa garantir que o processo de planejamento seja cada vez mais eficiente e eficaz, por meio da identificação, de potencialidades e de oportunidades de melhoria da sugestão de diretrizes e critérios para políticas e metas. É um processo indispensável para a tomada de decisão por parte das instancias da instituição.

O principal objetivo deste modelo de avaliação é subsidiar o planejamento e a tomada de decisão da gestão universitária por meio da verificação das possibilidades e das oportunidades de melhoria, visando a excelência da qualidade formal e política no cumprimento do Projeto Pedagógico Institucional – PPI e do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade.

A avaliação institucional na Universidade pesquisada apresenta uma longa caminhada, já experimentaram erros e acertos, sempre em busca da melhoria da qualidade e desempenho da Instituição. Conclui-se que a Universidade tem como objetivo aprimorar cada vez mais o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, e vem desenvolvendo ações de avaliação institucional. De ações isoladas, passou-se a um processo sistemático ao longo dos dezoito anos de Universidade.

Em 2010, no período de 10 a 14 de agosto, com vistas ao processo de credenciamento, a Universidade recebeu a visita da Comissão de Avaliação Institucional Externa. O relatório da Comissão demonstrou que, em todas as 10 dimensões contidas no instrumento de avaliação externa do Sistema Nacional da Educação Superior-SINAES, a mesma tem conceito “*além*” ou “*muito além do referencial mínimo de qualidade*” exigido pelo MEC.

Para ilustrar apresentamos parte do relatório:

[...] parecer final da Comissão Avaliadora – Resultado 2011.

Considerações finais da Comissão de Avaliadores e Conceito Final da Avaliação:

A Comissão realizou as ações preliminares de avaliação, as considerações sobre cada uma das dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, todas integrantes deste relatório. Considerou, também, os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente (diretrizes da CONAES e este instrumento) e atribuiu os seguintes conceitos, por dimensão:

DIMENSÃO CONCEITO

Considerações finais da Comissão de Avaliadores e Conceito Final da Avaliação:

Dimensão 1: **5**

Dimensão 2: **5**

Dimensão 3: **5**

Dimensão 4: **5**

Dimensão 5: **5**

Dimensão 6: **5**

Dimensão 7: **5**

Dimensão 8: **5**

Dimensão 9: **4**

Dimensão 10: **5**

Portanto, a IES, apresenta um perfil MUITO BOM de qualidade.” (Parecer MEC/2011)

A partir deste parecer observou-se que a Dimensão cinco avaliada, nosso parâmetro de qualidade, na instituição pesquisada tem conceito cinco, o que teoricamente representa nota máxima, excelência em qualidade. Vale ressaltar que o Programa Pedagogia Universitária, programa de formação continuada, está inserido nesta dimensão e é um dos indicadores avaliados.

7.4 Programa de Pedagogia Universitária.

O Programa de Pedagogia Universitária para Docentes constitui-se num espaço de estudo e reflexão sobre a docência no ensino superior, no que diz respeito à dinâmica da sala de aula, possibilitando a construção e a reconstrução de conhecimentos relacionados à prática pedagógica.

7.4.1 A Instituição pesquisada e a atenção à formação continuada

A Universidade pesquisada, preocupada com a qualificação pedagógica de seus professores promove atividades de capacitação docente desde o início da sua história como Universidade, em 1995. Inicialmente, as capacitações eram chamadas de Formação Pedagógica para os Docentes, mas com a ampliação do número de professores, surgiu a necessidade de criação de um programa maior que oferecesse, além de palestras, outras atividades de qualificação dos docentes. Em 2009, criou-se então o Programa de Pedagogia Universitária para Docentes, oportunizando assim, diversas palestras ministradas por professores da Instituição e também oriundos de outras instituições de ensino superior.

Durante os anos de 2006 e 2007, as atividades foram voltadas para o trabalho interno de Diagnóstico dos cursos de graduação da universidade, coordenado pela Pró-Reitoria de

Graduação. O diagnóstico, no seu conjunto, possibilitou a auto avaliação dos cursos de graduação, através de espaços de discussão, que resultaram na identificação de potencialidades, de fragilidades e no delineamento de proposições. Ocorreu uma aproximação entre cursos da mesma área de conhecimento, configurando-se em importantes momentos de reflexão, de aproximações e distanciamentos no que se refere ao marco conceitual da graduação e da própria universidade. Alguns conceitos, entre outros, foram redefinidos e/ou sistematizados: - Educação Superior; - Formação Específica por Cursos; - Articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão; - Formação Integral; - Formação por Área; - Aprender / Ensinar; - Sujeitos da Aprendizagem; - Prática Pedagógica.

Quanto à formação pedagógica, o diagnóstico destacou a sua importância enquanto conjunto de fundamentação teórica e metodológica, que visa dar suporte a vivência da docência. Como necessidades e proposições, os cursos apontaram: o fortalecimento da figura dos coordenadores de curso, de forma que sejam capazes de potencializar iniciativas de formação para os docentes; contextualização da formação pedagógica em áreas, a partir das suas reais necessidades, abordando o uso de ferramentas pedagógicas específicas; ofertas de cursos de capacitação docente, onde professores de diferentes cursos possam trocar suas experiências, oportunizando o convívio e, por meio deste, o aprendizado da interdisciplinaridade e a promoção de uma capacitação geral para todos os professores da Universidade.

A partir das demandas que emergiram da realização do Diagnóstico da Graduação, foram elaboradas as programações para os anos seguintes, de maneira que as temáticas abordadas retratassem as necessidades apresentadas.

No ano de 2008, segundo o relatório de atividades, as temáticas foram trabalhadas de maneira a privilegiar o planejamento e as estratégias de ensino; a avaliação da aprendizagem, os saberes docentes, as práticas pedagógicas e a importância das relações interpessoais. No ano de 2009, o programa apresenta as temáticas em blocos temáticos: O professor e os espaços de formação; O professor universitário e a profissionalidade docente e o professor e sua atuação nas áreas de formação.

Em 2010 e 2011, o programa segue os mesmos moldes do ano anterior, porém é acrescentado um novo tema ao bloco temático: A aula universitária espaço de relações, interações e referências. Em 2012, o, ainda conforme o relatório de atividades aparece uma modificação importante na linha das temáticas, que passa a trabalhar mais aspectos de gestão, de contextualização de mundo, das tecnologias da informação e da responsabilidade social do ensino superior diante da formação das futuras gerações.

No ano de 2013, observa-se que as temáticas trabalhadas são mais genéricas, envolvendo temas importantes sobre a realidade educacional, porém, nenhuma diz respeito às práticas ou saberes docentes.

O programa ainda oferece um Programa de capacitação aos novos docentes ingressantes na IES, no início de cada semestre acadêmico. Como se percebe esta IES assumiu um compromisso institucional de espaços para discussão e reflexão da atividade docente com o propósito de assegurar maior qualidade ao ensino de graduação.

7.4.2 Compromissos e entraves do programa com a qualidade.

Ao analisar os documentos institucionais da IES pesquisada, constata-se que a mesma assume vários compromissos e políticas que indicam a linha geral de atuação nas diferentes dimensões institucionais, desdobrando-se em diretrizes e ações. As diretrizes e ações explicitam a operacionalização da política, através de programas, projetos e atividades.

Quando se trata das políticas de qualificação da ação pedagógica e apoio aos docentes, estas se expressam em atividades de capacitação docente que compreendem a realização de pós-graduação *stricto sensu*, *lato sensu* e atividades de atualização e desenvolvimento na forma do Plano de Capacitação Docente.

Uma das ações dentro das políticas de ação pedagógica está a consolidação do Programa de Pedagogia Universitária, que oferta encontros, palestras e assessorias voltadas para a qualificação da prática docente.

Vale ressaltar que a instituição prevê a obrigatoriedade da participação dos docentes nas atividades de formação pedagógica continuada, que são ofertadas pela IES. Entretanto, verificou-se que esta medida na prática não está ocorrendo, pelas respostas de alguns participantes da pesquisa, como afirma o Docente G “Talvez o maior problema para a realização deste aprofundamento seja a disponibilidade da maioria dos docentes, principalmente os que não possuem regime.”

Na mesma linha, pode-se inferir que, existe uma flexibilização da obrigatoriedade pelo motivo de grande parte dos docentes serem do regime especial, onde o docente é contratado apenas para ministrar aulas. Nas palavras do coordenador CC4, “Cursos de capacitação para os novos professores são oferecidos, mas nem todos participam, seria obrigatório, mas como trabalham em outros lugares, não sei até que ponto vai essa obrigação.” Parece que estamos diante de um impasse de um lado o desejo e até a necessidade de participação dos docentes nas atividades do programa e de outro a limitação com relação às horas de contrato de trabalho,

talvez envolva uma dificuldade de gestão de recursos. Impasse este, que precisa ser equacionado para que todos os docentes-bacharéis do departamento pesquisado, possam participar da formação continuada proposta.

Um dos questionamentos dirigido ao grupo participante da pesquisa dizia respeito à capacidade do programa respaldar o trabalho docente, ou seja, se o programa qualifica a prática docente ou não. A quase totalidade dos que responderam ao questionamento, afirmaram que o programa contribui, entretanto poderia ser melhor, a exceção de três (3) docentes, que não responderam, de um que diz não ter condições de opinar e um docente que diz desconhecer o programa.

Com relação às melhorias sugeridas pelos participantes, destacam-se afirmações do tipo: cerca de trinta por cento (30%), disseram que o programa deveria ter temas específicos voltados para as engenharias; dez por cento (10%) disseram que o programa deveria ser obrigatório a participação todos os docentes. No entanto, dez por cento (10%) dos participantes, afirmaram que o regime de trabalho é um empecilho para a participação nas atividades do referido programa.

Na opinião dos docentes,

O programa, na sua origem abordava aspectos interessantes voltados para suprir a falta de formação didático pedagógica dos professores, principalmente para os iniciantes. Acho que os temas, abordados na atualidade perderam um pouco esse rumo. Poderia se voltar um pouco no passado e rever algumas temáticas até porque, existe muita gente nova chegando. Apesar da boa intenção, o programa tem pouca efetividade, pois a maioria dos profissionais não possuem dedicação exclusiva, e que, supostamente precisariam mais do apoio do programa, tem pouca participação em função de não ter na docência a sua principal atividade. Para melhorar o programa, somente ampliando o seu alcance com a obrigatoriedade da participação. Mas como fazer isso? Remunerando a participação? Motivando as pessoas? Acho que a falta de profissionalismo não se resolve com programa. (Docente A)

O programa ainda está em fase inicial e o mesmo vem ao encontro, em meu ponto de vista, da maior carência que uma instituição de nível superior possui, ou seja, as competências docentes relacionadas a passagem do conhecimento aos seus alunos de uma forma eficiente e dinâmica. Na instituição existem poucos profissionais com a função em orientação pedagógica e esta orientação ainda é feita de forma voluntária, ou seja, o docente deve ter a iniciativa em procurá-la e não a obrigação. Acredito que com o tempo o programa será lapidado e possa contribuir de uma forma mais significativamente na formação de seus docentes. (Docente B).

[...] quando da participação de ótimos palestrantes, os mesmos sempre me fizeram refletir sobre a minha participação como ator educacional [...] (Docente D).

De uma forma geral oferece algum respaldo a prática, porém o docente deve ter consciência da importância das questões pedagógicas no dia a dia da sala

de aula! Acredito que o Programa poderia aprofundar mais as questões abordadas! [...] (Docente G).

É complexo caracterizar a formação continuada oferecida pelo programa pedagogia universitária, pela diversidade de objetivos, interesses, agentes envolvidos e riqueza de informações. E é quase impossível e/ou difícil encontrar aquele que a ache desnecessária.

Os coordenadores também emitem suas opiniões a respeito do Programa Pedagogia Universitária, o coordenador CC1 ao se referir ao programa: “aponta caminhos, o programa as vezes não contempla a área das engenharias e são atividades mais genéricas.[...] Apresenta sugestões para o programa: trabalho com assuntos mais focados para cada área, teria um retorno melhor”, o coordenador CC2 “ [...] a pedagogia faz falta, como somos da área da ciência dura, calcula muito e escreve pouco, as oficinas pedagógicas e palestras ajudariam na ação docente, precisaria fazer palestras voltadas para os departamentos nas questões pedagógicas também”.

Os coordenadores entrevistados são enfáticos em afirmar:

“O PPU não está atendendo nossas dificuldades [...], mesmo já tendo certa experiência, eu gostaria de aprender, com profissionais que me apontassem possibilidades de outros caminhos para melhorar minhas aulas, posso estar agradando aos meus alunos, mas poderia ser melhor; penso que palestras para engenheiros precisam ser palestras sucintas, práticas e extremamente focadas, não fechadas apenas ao filosófico.”[...]“docentes engenheiros estão desamparados pedagogicamente”, [...] Não me formei professor, sou engenheiro, preciso de suporte, se nos professores trabalhamos em tudo com técnica, porque não sermos trabalhados com coisas que foram determinadas ou estudadas por pessoas dedicadas a essa área do conhecimento pra facilitar e melhorar? [...]” (CC3).

Oportunidade está sendo oferecidas as pessoas devem se propor e comprometer a participar [...] (CC4).

“[...] Não são só palestras que precisamos, deveríamos ter mais atividades que integrassem mais os “pares”, troca de experiências [...] Criar mecanismos para atingir os horistas também. As pessoas fazem parte dos programas, que ainda participam o fazem muito mais por uma obrigatoriedade do que por interesse de tentar conhecer mais ou melhorar sua pratica. A Universidade hoje está cumprindo mais uma exigência legal do que a melhoria da qualidade efetivamente.” (CC5).

Transparece nas falas dos coordenadores a importância da formação continuada, e a necessidade da interdisciplinaridade, que requer dos docentes algumas condições consideradas indispensáveis, como: envolvimento, disponibilidade, comprometimento e determinação para desenvolver um trabalho partindo de uma prática reflexiva e compartilhada com seus pares, articulada com as necessidades formativas dos alunos e da sociedade em geral.

Identificamos a ausência de um efetivo acompanhamento pedagógico, embora a Universidade ofereça a formação continuada, e de espaços remunerados para a constituição de um coletivo docente. Sem dúvida, encontramos um discurso que refletiu prazer no trabalho e

vontade de estarem suficientemente atualizados e vinculados à academia. No entanto, a pré-disposição necessita estar associada a reais respaldos institucionais que extrapolem a disponibilização de recursos e que avance para propostas pedagógicas ainda mais consistentes, para auxiliar os bacharéis a construir um processo de formação voltado para o trabalho docente.

Nos relatos dos participantes da pesquisa se percebe que há uma grande preocupação com a melhoria da qualidade do ensino. O Programa apresenta aspectos muito relevantes para se chegar a um nível muito bom de qualidade. A IES, quando avaliada institucionalmente tem conceito máximo, no entanto através das opiniões dos os participantes da pesquisa, percebem-se lacunas importantes no que se refere à formação pedagógico-didática, especificamente, no Departamento de Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias.

Parece que é preciso que os docentes se coloquem diante da tarefa de pensar o trabalho educativo, para além do imediato. Construindo sua formação como especialistas e docentes na sua área de conhecimentos, pautado no que sugere Chauí (2003, p.12),

Podemos dizer que há formação quando há obra do pensamento quando o presente é aprendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão, da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

As condições estruturais da docência na universidade pesquisada se mostram um entrave à formação continuada e parece que favorece a individualidade, o trabalho isolado e solitário do docente na sua disciplina, e estimulam a superficialidade do trato com o conhecimento e talvez, o escasso comprometimento do docente com o projeto pedagógico da IES.

O Programa Pedagogia Universitária, pode ser considerado um espaço de formação docente com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino na IES pesquisada, no entanto, carece de ajustes tanto no que se refere às temáticas abordadas, o tipo de trabalho proposto, ao tempo e disponibilidade dos docentes, a criação de uma cultura de valorização deste tipo de formação entre os docentes.

Concordamos com Pimenta (2002), que para avançar no processo de desenvolvimento docente via preparação pedagógica é necessário que também ocorram, articuladamente, processos de desenvolvimento pessoal e institucional e este é o grande desafio. A universidade pesquisada tem consciência da necessidade de promover a formação pedagógico-didática dos professores atuantes no departamento, foco da pesquisa, no sentido de mobilizá-los para o desenvolvimento profissional da docência, criou o programa pedagogia universitária tem como objetivo principal, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior.

CONCLUSÕES

A discussão sobre o universo formativo do professor da educação superior e a relação com a qualidade de ensino, bem como das possíveis soluções a respeito dos problemas que circundam esse grupo, não tem sido tarefa fácil, frente a realidade da Educação Superior no Brasil. A forma como a educação tem sido apontada pelas políticas Nacionais e Internacionais e sua mercantilização condicionam, muitas vezes, a conduta dos docentes que assumem a formação e a auto formação na academia.

A realização da presente pesquisa neste universo teve como objetivo geral, “Estudar se é possível estabelecer relações entre a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes e de políticas definidoras dessa formação e a qualidade do ensino, no Ensino Superior.” A utilização de critérios científicos na investigação de uma realidade acadêmica suscita questões de interesse na área da educação privada, carente de análises de seus processos educativos, no caso específico do Programa Pedagogia Universitária.

Ao longo deste trabalho, procuramos levantar ideias, perspectivas e pistas que permitissem compreender se a formação continuada, através de programas institucionais, supre a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes-bacharéis com vistas à melhora da qualidade do ensino, no Ensino Superior, através de um estudo de caso numa Universidade Comunitária do interior do RS, localizada na mesoregião Centro Oriental Riograndense.

O diálogo com as entrevistas, os questionários, os documentos e o referencial teórico permitiu-nos contemplar os objetivos aos quais a pesquisa se propôs. O ensino de graduação, como atividade profissional complexa, requer também formação específica, numa perspectiva de desenvolvimento profissional da docência, extrapolando a dimensão técnica da prática pedagógica, mas, sobretudo, relacionando-a a dimensões epistemológicas do trabalho com o conhecimento na formação universitária.

Assim, o trabalho de ensinar, compreendido como ação de múltiplas relações – entre professores, alunos, conhecimento e sociedade revestem-se de singularidade própria, exigindo reflexão permanente entre seus pares. O desafio trazido ao Programa Pedagogia Universitário, a partir dos dados coletados leva-nos a concluir que:

- é preciso investir ainda mais do ponto de vista financeiro e institucional, no Programa de Formação, visando potencializar as ações já propostas e realizadas, de modo a repercutir na prática pedagógica;

- é preciso sustentar a qualidade da formação e do ensino em bases éticas e de responsabilidade social para que se evite o treinamento culturalista e não inovador. “Temos de

buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho. (IMBERNÓN, 2011,p.108);

- as ações desencadeadas institucionalmente, por meio de ações de diversas naturezas, tais como encontros, semanas pedagógicas, fóruns permanentes de discussão da prática pedagógica, sugerem o rompimento com o predomínio - ainda presente na cultura universitária, da ação individual dos professores, caminhando para a ação coletiva e partilhada no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas universidades;

- faz-se necessário uma conscientização dos docentes sobre a necessidade de além de considerarem seus domínios específicos, investirem na dimensão pedagógica da docência, sendo que esta envolve atividades e valores traduzidos em: sensibilidade frente ao aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada; integração teoria/prática; o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional;

- é preciso promover amplas discussões sobre as políticas institucionais de valorização nas ações de ensino na graduação, pois se constata que "poder e prestígio não provem da docência universitária como saber pedagógico, mas do domínio de um campo científico, tecnológico ou humanístico determinado." (LUCARELLI, 2004, p.67);

- a valorização da formação como meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implica na possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida. A consciência de que a apropriação de uma teoria produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática, mesmo que isso ocorra prospectivamente;

- auxiliar o docente nas questões pedagógico-didáticas, levam os mesmos a perceber que em interação com os seus alunos e com base nos conhecimentos já estabelecidos pelas diversas ciências, podem efetivamente produzir, criar e recriar conhecimentos próprios da atividade discente e docente. Isto é muito mais do que exercer o magistério pensado como função de transmissão e recepção de conhecimentos prontos e acabados;

- a possibilidade de continuar aprendendo e melhorando a abordagem pedagógico-didática utilizada favorece a visão otimista que estes sujeitos têm de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos, ressaltando que os docentes, apesar de ainda não terem transformado efetivamente suas práticas, demonstram a possibilidade de fazê-lo, e afirmam que o programa pedagogia universitária é um espaço que pode ser melhor aproveitado, evidenciando, assim, a busca de uma postura reflexiva;

- compreender que o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, o que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com pares. Esse processo implica em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes, sendo possível destacarem-se condições a serem levadas em conta pelos professores, ao longo de suas trajetórias de formação;

- o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação. As crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações e como percebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada.

Como percebemos na proposta do programa e nas falas dos pesquisados, [...] a qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou desagradável e o segundo aspecto que diz respeito a sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro aspecto é óbvio e fácil de julgar [...] O princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão. (DEWEY, 2010, p. 28; 36).

Com Dewey (2010), compreendemos que refletir envolve olhar para o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um o desenvolvimento de experiências futuras. Assim sendo, a possibilidade de poder compartilhar a experiência desenvolvida no "Programa Pedagogia Universitária", mobiliza-nos a ampliar as reflexões sobre a docência universitária na atualidade, contribuindo, deste modo, ao debate necessário para o desenvolvimento e profissionalização do magistério superior, em busca cada vez mais da excelência em qualidade.

As ações pedagógicas em andamento na Universidade pesquisada, indubitavelmente precisam ser potencializadas, favorecendo a nova cultura profissional [...] sustentada na cooperação, na parceria, na troca, no apoio mútuo. A constituição dessa nova cultura, ainda tão distante da que atualmente permeia a identidade profissional, representa importante foco dos esforços daqueles que apostam na dimensão coletiva da profissão docente e da própria universidade. (ALMEIDA, 2012, p.82). O levantamento das necessidades formativas dos professores envolvidos no citado programa, ratifica o posicionamento trazido por Lucarelli (2004, p.62), ao afirmar "[...] a importância de reflexões e práticas que permitam dar conta de

experiências de formação pedagógica dos docentes no interior de um quadro didático fundamentado e crítico."

Como complementa Tescarolo (2004, p.105), "[...] decidir implica transigência e inspiração na experiência construída a partir do enfrentamento e da superação de muitos perigos e erros e, com muitos desvios e correções de rotas, condição fundamental para uma tomada de decisão mais segura".

A construção do conhecimento pedagógico-didático compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo reflexivo docente e a consequente melhoria da qualidade de ensino.

Ressalto que a investigação conseguiu responder a questão que esteve na motivação deste estudo: "É possível estabelecer relações entre a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes e de políticas definidoras dessa formação e a qualidade do ensino, no Ensino Superior?" Concluímos que o Programa Pedagogia Universitária trata-se de um importante espaço para a formação continuada e na construção de uma prática pedagógica que se traduza em uma educação de qualidade.

Percebemos fortes evidências que corroboram Sudbrack, (2013, p. 70) quando afirmava de que:

"Evidências apontam que a qualificação, científica e pedagógica, constitui-se em aspectos basilares da qualidade universitária. Em que pese à importância da dimensão da ciência específica não se pode esmorecer na defesa da necessidade de formação pedagógica, face à complexidade da atuação docente. De igual forma, a instabilidade do mundo do trabalho exige formação contínua de todos os profissionais em todas as áreas, bem como as exigências, cada vez maiores da qualidade dos serviços oferecidos, as quais impõem novas atitudes e posicionamentos".

Resta-nos, a partir dos achados deste trabalho suscitar questionamentos que poderiam ser explorados em futuras pesquisas. Dentre eles destacamos:

- Os indicadores propostos pelo SINAES relacionados à questão da formação docente e formação continuada no Ensino Superior são suficientes para produzir uma melhoria significativa na qualidade do ensino?;

- As políticas públicas relacionadas à formação docente e à formação continuada para o Ensino Superior são capazes de responder às demandas que a sociedade moderna espera?

- Ainda persiste o pensamento de dissociação entre pedagogia e saberes específicos? Quais as causas desse pensamento e sua validade no processo de ensino aprendizagem?

Deixa-se aqui pontos que consideramos significativos e que podem inspirar novos trabalhos. Esperamos que a discussão em torno do processo de formação, ou de preparação, dos

futuros “professores universitários” avance, pois entendemos que a melhoria da qualidade depende, e em um grau considerável, do investimento desse profissional. Pouco adianta ampliar o acesso ao Ensino Superior, investir em infraestrutura, melhorar os sistemas de gestão se não houverem condições apropriadas para fortalecer e preparar melhor nossos docentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor de ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: Ibex, 1998.
- ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- ANDER-EGG, Ezequiel. *Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales*. 7 ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978. ParteII, capítulo 6.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENEDITO, A. V.; FERRER, V.; FERRERES, V. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- BERTOLIN, Julio C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994-2003**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. *In*: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15 -80.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL Congresso Nacional. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá

outras providências. Diário Oficial da União, de 28 de novembro de 1968, p. 10369.

Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm> Acesso em: maio 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96**. Brasília, DF. Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

BRUNET. *Le déchiffrement du monde: théorie et pratique de la géographie*. Paris: Belin, 2001. In: Girardi, Eduardo P. **Proposição teórico-metodológica de uma cartografia crítica e sua aplicação no desenvolvimento do Atlas da questão agrária brasileira**. Tese de Doutorado, UEP/SP, 2008.

BRUYNE, Paulo de et al. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, s/d.

CALDERÓN, A. I; PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. **Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco**. Interface [online], Botucatu, v. 15, n. 39, p. 1185-1198, 2011. ISSN 1414-3283. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n39/a17v15n39.pdf>. Acesso em: 2 de dezembro de 2013.

CANAN, Silvia R. **Diretrizes Nacionais para formação de professores da Educação Básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente**. Tese de Doutorado, UNISINOS, RS, 2009.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-reflexiva, artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CATTANI, Antônio David. **Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. *In: Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados. set/out/nov/dez nº 24, 2003.

CHIZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *In: Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. Braga, Portugal. Nº. 002, vol. 16, 2003.

CRESWELL, John W. Procedimentos qualitativos. *In: Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã** - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: J. M. Editora, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Uma Reforma Educacional? *In: Medo à liberdade e compromisso democrático*. Editora do Brasil. São Paulo: 1997

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Revista Avaliação**. Campinas: SP. v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

_____. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

_____. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Ironias da Educação - Mudança e contos sobre mudança**. DP&A, Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. **Avaliação qualitativa.** Campinas: Autores Associados, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação. Entre a ética e o mercado.**

Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *In: Educação & Sociedade.* Campinas, v. 25, n. 88, p.703-725, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Qualidade, avaliação:** do Sinaes a índices avaliativos. Campinas: v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação inicial e continuada de professores e a educação à distância no Brasil: um caminho para a expansão da Educação Superior. *In: LISITA, Verbena Moreira S.S.; PEIXOTO, Adão José. (Org) Formação de professores: políticas concepções e perspectivas.* 1. ed. Goiânia:Alternativa, 2001, 69-78.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da educação:** perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes,* Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago, 2009.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). *In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.197-240.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M.A. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A formação dos profissionais da educação hoje:** uma necessidade sempre contínua e renovada. Paraná: UTP, 2006.

FERREIRA, V. S. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Campinas: Educ. Soc., vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FREITAS, Deborah de Brito Albuquerque Pontes. **Identidades em construção**. Tese de Doutorado Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: UNICAMP, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *In*: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GAMBOA, Sanchez Silvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Tese de Doutorado em educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1987.

GARCIA, Marcelo C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARZELLA, F. C. A disciplina de Cálculo I: a análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos. *In* NASCIMENTO, P. C. **Disciplina com alto nível de reprovação é tema de pesquisa**. *Jornal da Unicamp*. Campinas: 28/10 a 03/11, 2013. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_581_paginacor_04_web.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2013.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, P. 101 – 190, 2005.

GHEDIN, Evandro. Currículo, civilização e prática pedagógica. In: _____ (Org.). **Currículo e desenvolvimento sociocultural**. Manaus: CEFET – AM, BK Editora, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, M. H. A. **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP, SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

LARANJEIRA, M. I., et al. Referências para formação de professores. In: Bicudo MV; Silva Jr CA. (org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: UNESP, 1999, 2:17-45.

LAUS, Sonia; MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalización de la educación superior en Brasil.** Colômbia: Banco Mundial em coedición com Mayol Ediciones, 2005.

LEHFELD, N.A.S.; BARROS, A.J.P. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas.** Petrópolis: Vozes, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova.** Avaliação, Campinas, Sorocaba, vol.13, n.1, p. 7-36, mar, 2008.

LOIOLA, Rita. Formação continuada. In: **Revista Nova Escola.** São Paulo: Editora Abril. n°: 222.p.89, maio 2009.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, Sergio; Castanho; Maria Eugenia (orgs). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papirus, 2000. p. 61-74.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARX, Karl Marx. **O Capital. Livro 1.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 6ª ed. São Paulo: Global, 1987.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** 1.ed. Campinas/SP: Papirus, 2001.

_____. **Competência pedagógica dos professores universitários**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Formação continuada de docentes do ensino superior numa sociedade do conhecimento. *In*: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, v.1, p.99-116.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos**. R. Faced, Salvador, n.12, p.71-87, jul/dez. 2007.

MERRIAM, Sharan. **Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOROSINI, Marília C. **O professor do ensino superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

_____. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: **Professorado ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal, Porto Editora, 1992.

_____. **Professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: D, Quixote. 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

_____. Os professores estão na mira de todos os discursos. *In: Revista Pátio Pedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2003. Ano VII, n.27, ago/out.

NUNES, Magda Soares. **Políticas para a formação e profissionalização de professores para o ensino superior**: a contribuição do PROSUP. Belo Horizonte: 2006.

OLIVEIRA, Adão F. de. Percalços da escola e desafios da educação. *In: OLIVEIRA, Adão F. De; NASCIMENTO, Claudemiro G. do (orgs.). Educação na alternância: cidadania e inclusão social no meio rural brasileiro*. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para professores universitários. *In: Revista Iberoamericana de Educación*. Septiembre-diciembre. 2003.

PACHANE, G. G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. **27ª Reunião anual da ANPED** – Programação do Grupo Temático Política da Educação Superior. UNIT, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação v. 1).

PIMENTA, Selma G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

_____. A construção da didática no GT de didática: análise de seus referenciais. *In: Reunião anual da ANPED, 33*, 2010. Caxambu. Anais...Caxambu, 2010. V.1.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *In: Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*. Scielo. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000400002&script=sci_arttext>.

Acesso em: 10 dez. 2013.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma melhor docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUEZ, G. G., FLORES, J. G., & JIMENEZ, E. G. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

ROSIPATRÓN, Verónica E. *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO/OREALC; Santiago, Chile, 1991.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2002 [1996].

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In: Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, J. A. **Reflexões sobre a história do Capitalismo**. Universidade Estadual de Maringá, 2007.

SOUSA SANTOS, B. de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *In: Caderno CRH*. Salvador: n. 39, jul./dez. 2003.

STRAUSS, A., & CORBIN, J. ***Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory***. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

SUDBRACK, Edite M. Políticas institucionais de formação pedagógica: tarefa de quem? *In: Revista URI. R. de Ciências Humanas Frederico Westphalen* v. 14 n. 22 p. 69 - 86 Jun. 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *In: Revista Brasileira de Educação*. jan/fev/mar/abr, 2000, nº 13.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCKMAN, Bruce. **Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

UNIVERSIDADE PESQUISADA. **Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2013 – 2017**. RS.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. *In: MASETTO, Marcos (org.). Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 77-94.

VÁSQUEZ, R. R., & ANGULO, R. F. *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

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

VIEIRA, S. L; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, R. Estudo de Caso. **Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo, Ed. Unesp, 1993.

ANEXO A**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CURSO DOS
DEPARTAMENTOS DE ENGENHARIA, CIENCIAS AGRÁRIAS, ARQUITETURA
E URBANISMO**

1) Formação:

Graduação:

Pós-Graduação:

Formação Pedagógica:

() Não

() Sim. Que tipo?

Faixa etária que se encontra:

() 21anos – 28 anos

() 29 anos - 40anos

() 41 anos – 50 anos

() 51 anos – 60 anos

() Mais de 61 anos

2) Tempo de atuação no Ensino Superior? E nesta Instituição?

3) Tempo de atuação como Coordenador de curso nesta Instituição?

4) Quais foram os motivos que o levaram a coordenação deste curso?

5) Na condição de coordenador de curso, você consegue identificar necessidades e ou dificuldades no trabalho dos docentes que atuam no curso no campo pedagógico? Se existe estas necessidades e/ou dificuldades que tipo de providencia são tomadas?

6) Como você avalia a qualidade da educação superior no Brasil?

7) Como você percebe esta instituição no contexto da educação superior no Brasil?

8) De que forma é feita a seleção dos docentes para o curso? Quais os principais aspectos observados?

9) Para desenvolver um trabalho de melhor qualidade por parte dos docentes do curso o que você considera mais relevante?

10) Como você define um trabalho docente de boa qualidade?

11) Além dos conhecimentos específicos da área, os docentes necessitam desenvolver outros saberes? Quais?

- 12) O Programa pedagógico universitário oferecido pela instituição dá respaldo para o trabalho docente? De que forma? Em caso negativo, por que não oferece esse respaldo?
- 13) Que aspectos positivos você destacaria no trabalho docente desenvolvido pelos professores do curso?
- 14) Em sua opinião quais as maiores dificuldades que os bacharéis encontram no trabalho docente?
- 15) Existem questões recorrentes com relação a atuação dos docentes, apresentadas pelos alunos, no que se refere a prática pedagógica docente neste curso? Como essas questões são tratadas pelo curso e pelos professores?
- 16) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, definiu, no Art. 66, que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Você pensa ser suficiente esta formação?
() Sim () Não
Caso sua resposta seja negativa, que sugestão de alteração da lei, você daria para melhorar esta formação?
- 17) Existe algum aspecto importante com relação a docência dos bacharéis que você julga importante salientar, e que não está contemplado nas questões desta entrevista?

ANEXO B**QUESTIONÁRIO PROFESSORES**

Prezado (a) Professor(a),

O presente questionário faz parte de uma pesquisa que realizo para o Programa de Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões / URI- Frederico Westphalen. Solicito sua colaboração respondendo as questões abaixo relacionadas com a maior atenção e sinceridade possível. As informações serão trabalhadas de forma a não identificar os respondentes.

Agradeço a sua atenção e colaboração.

1) Formação:

Graduação:

Pós-Graduação:

Formação Pedagógica:

() Não

() Sim. Que tipo?

Faixa etária que se encontra:

() 21 anos – 27 anos

() 28 anos - 40anos

() 41 anos – 50 anos

() 51 anos – 60 anos

() Mais de 61 anos

2) Tempo de atuação no Ensino Superior? E nesta Instituição?

3) Exerce outra atividade profissional? Qual?

4) Tempo de atuação como docente no curso desta Instituição? Qual sua carga horária de trabalho?

5) Quais foram os motivos que o levaram a ser professor, do Ensino Superior?

6) Quais os motivos que, em sua opinião, levaram-no a ser contratado nesta instituição como docente?

7) Como você avalia a qualidade da educação superior no Brasil?

8) Como você percebe esta instituição no contexto da educação superior no Brasil?

9) Como você define um trabalho docente de boa qualidade?

10) Como você constrói seus saberes pedagógico-didáticos na docência?

- 11) Além dos conhecimentos específicos da área, você sente necessidade desenvolver outros saberes? Quais?
- 12) Na condição de professor (a), você consegue identificar necessidades e/ou dificuldades no seu fazer pedagógico a partir de sua formação de bacharel?
- 13) Que aspectos positivos você destacaria na sua atuação como docente?
- 14) O Programa pedagógico universitário oferecido pela instituição, como formação continuada em serviço, oferece respaldo para o trabalho docente? De que forma? Em caso negativo, quais seriam as alternativas e/ou sugestões para melhoria do Programa?
- 15) Na condição de professor (a), que aspectos você considera mais conflitante em sua relação com os alunos?
- 16) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, definiu, no Art. 66, que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Você pensa ser suficiente esta formação?
- () Sim () Não
- Caso sua resposta seja negativa, que sugestão de alteração da lei, você daria para melhorar esta formação?
- 17) Existe algum aspecto importante com relação a sua prática docente como bacharel que você julga importante salientar, e que não está contemplado nas questões deste questionário?

ANEXO C**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GESTORES
E/OU PROFESSORES**

Projeto de pesquisa: Política de formação pedagógico-didática para professores do Ensino Superior e qualidade de ensino: um estudo de caso sobre o Programa Pedagogia Universitária como possibilidade de qualificação docente.

Pesquisadora responsável: Mestranda Isabel Cristina de Almeida Mantovani-

Fone: 5181278177

Endereço eletrônico: isabel.cristina1@hotmail.com

Sr(a) participante,

Este documento tem a finalidade de obter seu consentimento formal para participar da pesquisa Política de formação pedagógico-didática para professores do Ensino Superior e qualidade de ensino: um estudo de caso sobre o Programa Pedagogia Universitária como possibilidade de qualificação docente. O estudo tem como objetivo estudar se é possível estabelecer relações entre a ausência de formação pedagógico-didática dos docentes e de políticas definidoras dessa formação e a qualidade do ensino, no Ensino Superior.

Para a coleta de dados será realizada uma entrevista individual semiestruturada com os gestores e questionário com os docentes do Departamento de Engenharia, Ciências Agrárias e Arquitetura. Antes de sua aplicação todas as informações referentes ao estudo serão esclarecidas, com a finalidade de não causar nenhum tipo de dano, risco ou ônus. As respostas obtidas com as entrevistas serão tratadas anonimamente, no momento da análise dos dados, juntamente com as entrevistas dos demais participantes, as quais serão guardadas pela pesquisadora por um período de cinco anos e após serão incineradas. As informações obtidas pelo presente estudo serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos.

A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade ao(a) entrevistado(a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano.

Considerando que a pesquisa terá caráter exclusivamente acadêmico, a mesma não resultará em nenhum tipo de vínculo empregatício aos seus integrantes. Preliminarmente a pesquisa não

deverá causar nenhum risco ao participante uma vez que seus estudos envolvem os avanços e impasses na implementação de políticas públicas, não tratando de aspectos pessoais, psicológicos, físicos, emocionais, entre outros dos envolvidos na pesquisa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a), de maneira clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, acerca dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos e benefícios do presente projeto de pesquisa.

Fui igualmente informado (a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer esclarecimento acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízo às minhas atividades profissionais.
- Da segurança de que não serei identificado (a) e o caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade.

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) participante

Pesquisadora responsável

Mestranda Isabel Cristina de Almeida Mantovani

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Campus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa, 3744 9200 ramal 306 – e-mail cepfw@uri.edu.br