

MARCIA LIMA BORTOLETTO

***FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES NO
ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UM PROGRAMA***

**PUC-CAMPINAS
2009**

MARCIA LIMA BORTOLETTO

***FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES NO
ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UM PROGRAMA***

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da PUC-Campinas como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em Educação.*

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

**PUC-CAMPINAS
2009**

MARCIA LIMA BORTOLETTO

***FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES NO
ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UM PROGRAMA***

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho
Presidente

Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

Profa. Dra. Vera Lucia de Carvalho Machado

**PUC-CAMPINAS
2009**

Dedicatória

À Valentina, minha maior realização de vida, pela possibilidade de aprender tanto todos os dias. Tão pequenina e tão capaz de possibilitar mudanças significativas em minha vida.

Ao meu marido Alexandre, pelo entendimento e importância desse momento em minha vida.

Aos meus pais, Nelson e Maria, pelo incentivo constante e a presença permanente.

Aos meus sogros, Antonio e Izabel, pelas horas de dedicação a minha filha no momento do trabalho.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho, uma pessoa especial em minha vida, mesmo antes de conhecê-la pessoalmente. Sua dedicação, constante acolhimento e pelas valiosas contribuições em minha formação como pesquisadora, que com competência e amizade possibilitou a superação de inúmeros desafios.

À Profa. Dra. Vera Lucia de Carvalho Machado pela responsabilidade ao programa, sempre atenciosa às nossas necessidades. Sua calma e tranquilidade nas ações são contagiantes. Agradeço pela disponibilidade em compartilhar seus saberes e questionamentos, aceitando o convite para participarem da comissão examinadora.

À Profa. Dra. Mara R. L. de Sordi por aceitar a participação na banca de defesa.

Aos dirigentes da Faculdade de Jaguariúna pela possibilidade de desenvolvimento profissional e em especial ao Prof. Dr. Ricardo Jorge Tannus, Prof. José Carlos Pacheco Coimbra e Prof. Fábio Alexandre Gaion Casotti pela confiança e apoio.

Às minhas amigas e professoras Vanessa Cristina Cabrelon Jusevicius e Paula Saretta, pelos momentos de discussão sobre a temática.

Aos professores, funcionários e alunos da Faculdade de Jaguariúna pelos muitos momentos de troca e de aprendizado.

À todos os meus amigos, que com muita paciência e compreensão, puderam entender a minha pouca dedicação nesta fase.

Aos meus familiares pela torcida constante, mas principalmente pelo carinho e compreensão.

Aos funcionários do departamento de pós-graduação da PUC-Campinas, pela disponibilidade e gentileza na prestação de seus serviços.

A todos que apoiaram e contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

BORTOLETTO, M.L. *Formação Continuada para Docentes no Ensino Superior: análise de um programa*. Campinas, 2009. 113. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

O presente trabalho tem como proposta analisar os desafios e as perspectivas da formação continuada no ensino superior, visando promover um fazer consciente do processo ensino e aprendizagem. Apresenta historicamente como vem se dando o processo de formação de professores. Embora as instituições de ensino superior prometam um ensino de qualidade, fica o professor com deficiências em sua própria formação. Realizamos uma pesquisa a partir de um programa de formação continuada para docentes no ensino superior. O objetivo do curso é criar um espaço para discussão dos problemas e angústias do professor no seu dia-a-dia na sala de aula. Foram selecionados 32 sujeitos, professores, entre homens e mulheres, todos com formação mínima de especialistas, em sua maioria mestres e doutores. A sugestão era para que respondessem aos itens de um questionário, não necessitando a identificação dos sujeitos e tão pouco houve a obrigatoriedade do preenchimento. Foram também realizadas entrevistas. Dos resultados obtidos emergiram duas categorias: “*as dificuldades encontradas em ser professor*”, e “*objetivos e resultados alcançados com o curso de formação continuada*”. Percebe-se o resultado positivo encontrado nos depoimentos, principalmente a compreensão do professor em olhar para o aluno, para sua prática pedagógica e encontrá-lo mais satisfeito. Foi através desses depoimentos que pontuamos a importância dos programas de formação continuada no ensino superior, porém, essa ainda é uma prática pouco estabelecida. Concluímos sobre a importância da formação continuada para professores como uma perspectiva para uma educação de melhor qualidade e

maior responsabilidade na formação de cidadãos, sem perder de vista a dimensão estrutural da problemática.

Palavra Chave: Educação; Formação Continuada; Ensino Superior;

ABSTRACT

Continued Formation for the Higher Education Teacher: analysis of a programme

This study analyses the challenges and the perspectives of the teacher's continued formation at the Higher Education level taking as objective to promote a conscious practice of the teaching process. It presents historically how the process of the teacher's formation has occurred. Although the Higher Education institutions promise to offer a qualified teaching, the teacher keeps lacks on his formation. We carried out a research from a programme of continued formation for Higher Education teachers. The objective of this course is to create a place for the teacher's discussion on his problems and anguishes on the everyday classroom matters. Thirty-two individuals were selected: working as teachers, among men and women, with graduate degree, either specialist or master and doctorate. It was suggested for them to answer a questionnaire as volunteers without naming themselves. Interviews were also recorded. From the results came up two categories: "*the difficulties in being a teacher*" and "objectives and results achieved with the continued formation course". The positive result found in the testimonials is noted, especially on the teacher's understanding about his students and his teaching practice. These testimonials indicate the importance of the continued formation programmes at Higher Education level, meantime it is still an unusual practice. Therefore, the importance of teacher's continued formation is settled on the perspective for a better quality and greater responsibility on citizenship formation without losing sight of the structural dimension of this issue.

Keywords: Education; Continued Formation; Higher Education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de Docentes	79
Tabela 2 – Número de Professores que Responderam a Pesquisa ...	80
Tabela 3 – Gênero	81
Tabela 4 – Estado Civil dos Sujeitos	82
Tabela 5 – Faixa Etária dos Sujeitos	82
Tabela 6 – Faixa de Renda dos Sujeitos	84
Tabela 7A – Formação/ Graduação dos Sujeitos	85
Tabela 7B – Formação/ Pós-Graduação dos Sujeitos	86
Tabela 8 – Formação Anterior em Docência do Ensino Superior	87
Tabela 9 – Ser Professor	88
Tabela 10 – Dificuldades e Desafios em Ser Professor	89
Tabela 11 – Participação no Programa de Formação Continuada	91
Tabela 12 – Objetivos no Programa de Formação Continuada	92
Tabela 13 – Benefícios do Programa de Formação Continuada	93
Tabela 14 – Opinião sobre o Programa de Formação Continuada	94

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo 1: Educação Superior no Brasil: Formação e Desafios da Prática	21
1.1- A Instituição de Educação Superior e a Atenção à Formação do Professor	22
1.2- Educação Superior e o Homem como Força Trabalho.....	30
1.3- A Pós Graduação e a Formação do Professor Universitário.....	38
1.4- A Prática e a Metodologia Educacional na Educação Superior.....	47
1.5- Os Alunos do Ensino Superior	56

Capítulo 2: A Pesquisa	61	
2.1- A Instituição de Educação Superior e a atenção a Formação Continuada	62	
2.2- O Programa de Formação Continuada para Docentes.....	70	
2.3- Metodologia	74	
2.4- Os dados obtidos	79	
2.5- Formação Continuada e os Benefícios dessa prática...	95	
Considerações finais.....	101	
Referências	104	
Anexos	109	

“Nos caminhos da mente humana, em que se entrelaçam sentimentos, pensamentos, valores, crenças, fantasias, imaginação, ações etc., tudo parece influir em tudo, em relações que implicam causalidades, indeterminações e incertezas. Para adentrarmos esse labirinto é necessário certo fascínio pela complexidade. Mais ainda, é necessária coragem para sair dele com mais indagações do que se entrou”

(Arantes, 2003, p.7)

O presente trabalho tem como propósito promover uma discussão sobre a Formação Continuada para Docentes no Ensino Superior. Para se falar sobre a Formação Continuada, faz-se necessário falar, primeiramente, sobre a Formação Docente e para isso buscar elementos na História da Educação.

Diversas têm sido as mudanças ocorridas na atualidade, porém se percebe o não acompanhamento dessas mudanças nas escolas. A permanência do ensino dogmático do modelo jesuítico, assim como os princípios positivistas da ciência moderna, que influenciaram fortemente as escolas brasileiras, estão presentes nas escolas ainda nos dias atuais. Muitos de seus elementos são encontrados nas salas de aula de todos os níveis de ensino: da educação básica ao ensino superior. Mesmo diante de tantas transformações na vida cotidiana, os sistemas tradicionais de ensino, de modo geral, continuam estruturados no formato da pedagogia tradicional.

As Instituições de Educação Superior, por sua vez, enfrentam um cenário cada vez mais competitivo, entre seus pares. Normalmente, a contratação de docentes nas IES ocorre por concursos, edital ou convites, baseados na titulação e experiência do profissional, um cenário altamente competitivo e de pouca flexibilidade. A instituição, preocupada com a qualidade do ensino, procura na contratação docente uma mescla entre a titulação e a experiência profissional.

Há um grande número de mestres e doutores que disputam essas vagas, sobretudo devido ao amor à docência, à necessidade de sobrevivência e status. Goecke (2003) acredita que a contratação de docentes deve levar em conta duas condições: experiência acadêmica e profissional, pois, para determinados cursos, o conhecimento profissional tem um peso muito grande, no entanto este professor pode não ter experiência educacional.

A LDB recomenda que os professores que ministram aulas no ensino superior sejam especialistas, possuam mestrados e/ou doutorados, no entanto são poucas as matrizes desses programas que possuem em suas grades a disciplina de metodologia do ensino superior, ou alguma outra com enfoque à formação docente.

Diante desse cenário, há a necessidade de ressaltar a importância da formação continuada para docentes, em todos os níveis, bem como seu apresto na formação dos alunos. Entretanto, ainda cabem questões relevantes, tais como: a disposição dos professores de ensino superior, para voltar à sala de aula, num programa de formação continuada. Afinal professores estariam dispostos a serem alunos novamente para aprender como o adulto aprende e depois ensinar? Estaria o “professor” preparado para essa mudança de fazer um ensino focado no aluno, deixar de lado o modelo jesuítico? Estariam dispostas as IES em capacitar seus docentes para uma prática pedagógica diferenciada, levando em consideração o investimento necessário para isso?

Estas são questões de grande importância para a melhoria do ensino superior e da formação profissional. Vários autores têm reiterado a questão da importância da formação do professor com titulação e profissionalização, exigidas para a prática da docência no ensino superior. No entanto, a ausência dos conhecimentos para se atuar com o aluno, que trabalha e estuda, tem mostrado a dicotomia da relação entre professores e alunos.

Apesar das inúmeras discussões sobre educação, o que se tem observado é que a escola sofreu poucas transformações nesse sentido. Continua-se, de modo geral, a priorizar a transmissão do conhecimento, de forma fragmentada, muitas vezes descontextualizada, nesta visão simplificadora do ensino, a escola privilegia aspectos da cognição em detrimento dos demais aspectos que integram o sujeito, desconsiderando-o como ser total.

Abordar o tema não é uma tarefa simples dada a complexidade da questão. Diante das transformações ocorridas no mundo educacional, a necessidade de uma formação dinâmica, currículos flexíveis e a exigência na formação de profissionais diferenciados, torna-se necessária essa discussão da realidade em que docentes e discentes estão inseridos.

Já os alunos que buscam as IES para crescimento na vida pessoal e profissional, além da exigência de uma formação para atender ao mercado de trabalho, motivação para a busca de novos conhecimentos, resolução de

problemas na vida profissional e/ou promoções salariais e planos de carreira, são os responsáveis pela avaliação institucional, obrigatória para as IES, seguindo os critérios do Sistema Nacional de Avaliação.

Dado que professores e alunos são adultos, ambos objetivam uma formação baseada na independência e na auto-gestão da aprendizagem, ou seja, buscam aprender o que realmente precisam para a solução de problemas em sua vida cotidiana, o que exige ampla gama de conhecimentos, por isso esta pesquisa tem como um de seus principais objetivos a investigação sobre a formação continuada para docentes no ensino superior.

Pretendemos uma discussão no sentido de fundamentar a evolução histórica da educação superior no Brasil e a formação docente, analisar práticas pedagógicas diante das mudanças no trinômio trabalho-educação-sociedade. Para isso mapearemos o trabalho que vem sendo realizado em uma Instituição de Ensino Superior, na região de Campinas, que possui um programa de formação continuada para docentes, levando em consideração as características desse programa.

Na pesquisa, uma das etapas foi levantar as principais dificuldades que esses profissionais, professores do ensino superior, encontram na prática docente e quais suas expectativas em relação ao programa. A pesquisa, bem como o programa, não têm a intenção de ser a solução completa de um problema maior, a formação de docentes para o ensino superior no Brasil.

Pretende-se levantar os benefícios alcançados com o programa e as lacunas que ainda causam críticas por parte dos docentes. Por outro lado, objetiva-se estimular a reflexão sobre: o processo de conscientização para a formação continuada, sua importância diante do trinômio trabalho-educação-sociedade, e outras tantas acerca da formação continuada para docentes.

A pesquisa será feita através da investigação documental sobre o planejamento e organização do programa, seus encaminhamentos e resultados.

Os dados para a pesquisa foram coletados a partir de relatórios e históricos dos sujeitos há cinco anos.

No primeiro capítulo, foi desenvolvida a contextualização e propósito da pesquisa com o relato da educação superior no Brasil. Apresenta-se a ausência de formação docente no ensino superior e os desafios dessa profissão. Ainda no primeiro capítulo, são abordadas também questões relacionadas à educação superior e ao homem como força-trabalho. Nesse sentido, são apresentadas as mudanças ocorridas nos processos pedagógicos em consequência do capitalismo e de uma educação voltada para o mercado.

O Brasil cresce em tecnologia e conhecimento, conseqüentemente aumenta a necessidade de mais cursos de graduação e pós-graduação. Logo também a formação do professor universitário é afetada. Uma demanda crescente exige, a cada dia, um número maior de profissionais que a atenda. Claro que esse processo interfere diretamente na prática educacional e na metodologia aplicada ao ensino superior. Nesse contexto, não se poderia deixar de analisar os alunos do ensino superior. Quem são eles? Como chegam e como saem das escolas?

No segundo capítulo, será apresentado um breve histórico da Instituição de Ensino Superior em questão, seu programa de formação continuada, existente desde 2004, objetivos, características e funcionamento do programa. É na condição de professor que se busca trazer a importância e as possibilidades de mudanças de uma formação continuada.

Nessa condição e espaço de trabalho é que o aluno está inserido, dessa forma, a escola o orienta em seu “querer fazer”, “querer ser”, como profissional e cidadão. Tudo isso baseado em valores e objetivos para um fazer pedagógico consciente e, principalmente, integrado no projeto de vida do aluno. Em meio à construção do capítulo vão se inserindo: a visão dos dirigentes da IES e do coordenador do curso sobre o programa, a fim de totalizar o pensamento e a construção do programa.

Propostas como conscientização, clareza sobre a formação do discente e o papel do professor como mediador do conhecimento são fundamentais nesse processo. Nesse contexto, propõe-se entender que a formação docente se caracteriza não só por um processo de aperfeiçoamento profissional aos professores, mas também, acolhendo práticas vivenciais, que favoreçam espaços para discussão e reflexão do professor sobre sua própria prática, benefícios para uma educação de qualidade.

Além disso, o capítulo propõe fazer uma abordagem sobre formação continuada, no sentido de apresentar as dificuldades e as expectativas colocadas pelos docentes durante o programa, seus depoimentos e expectativas quando entraram no programa e o que pretendiam esclarecer e encontrar. Ainda no segundo capítulo, é apresentada a pesquisa feita com os docentes em relação aos benefícios do programa, os dados da pesquisa, um quadro comparativo sobre as avaliações realizadas na IES e os conceitos que tiveram esses mesmos professores após a participação no programa.

Esse comparativo se dá independentemente dos cursos em que o professor ministrou aulas. Esse quadro possibilita a análise da avaliação recebida pelo professor e o curso de formação continuada realizada por ele. Em seguida, poderão ser encontrados os depoimentos dos docentes sobre os benefícios encontrados no programa.

Esse compromisso deixa claro que atividade educacional de qualidade não se faz isoladamente. O espaço pertinente à formação contínua já não é individual, mas feito em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais, por isso não devemos desconsiderar, nesse processo, a formação de cada professor, seus valores pessoais e história de vida.

Já que serão inseridos depoimentos dos professores ao longo do texto, alertamos que tais “falas” serão identificadas com a inicial “P” (de professor) seguida do número do sujeito (P1, P2, P3, etc).

Por fim, faremos uma análise crítica sobre o programa de formação continuada, no sentido de pontuar as expectativas e atendimento do programa na visão dos professores, além de uma discussão sobre os pontos pesquisados, apresentaremos prognósticos que pautem os trabalhos dos professores, as políticas educacionais e suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 1: Educação Superior no Brasil: Formação e Desafios da Prática

“Professor marcante, professor inesquecível, professor ideal...Há algum tempo a literatura educacional vem falando do professor e das características que tornam uma presença importante na vida e na memória de seus alunos. Pesquisas as mais variadas buscam detectar o que faz com que um professor seja marcante. O escritor Jonh Steimbeck considerava que ser um bom professor é algo semelhante a ser um bom artista e que há tão poucos grandes artistas quanto grandes professores”.

(CASTANHO, S. e CASTANHO.M.E.(orgs.)
Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas: Papyrus, 2001-pp.153-162.)

1.1 - A Instituição de Educação Superior e a atenção à Formação do Professor

Começando essa temática com o período colonial (1549-1808). A educação brasileira foi iniciada com o trabalho realizado pelos jesuítas, que durante 210 anos foram os únicos educadores no Brasil. O trabalho não foi somente na catequização dos índios: espalharam a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes pelo Brasil.

Após esse período com a vinda do Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas, aconteceu a primeira reforma do ensino no país com a criação da escola régia e a oficialização do ensino no Brasil. No entanto, apesar dos esforços do Marques de Pombal, a instrução popular não aconteceu a contento, pois, segundo Calmon (1937), em 1777 só havia dois professores na Bahia. Essa reforma, chamada de Pombalina, gerou a fragmentação do sistema educacional, porque as aulas aconteciam de forma isolada e dispersa, além de pessoas semi-analfabetas exercerem o papel de professor.

Após esse período histórico, na época do Brasil Império, as políticas educacionais refletiram diretamente na formação de professores, pois para melhorar a formação desses mestres foram fundadas as "Escolas Normais, ou seja, uma escola de ensino obrigatório e com "normas" para a formação de professores. Embora a Alemanha tenha sido pioneira na formação de professores, foi o modelo francês responsável pela criação de Escolas Normais em todo o mundo. O Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país. Apesar dessa conduta na formação docente, não houve significativas melhoras na formação de professores, pois Aranha (2006) afirma que:

Era grande a distância entre o discurso, que valorizava a profissão docente, e sua prática efetiva, porque o próprio governo pagava mal e não oferecia adequado apoio didático às escolas. Além disso, selecionava os mestres em concursos e exames que dispensavam a formação profissional (p.227).

Para melhor compreender esse processo histórico de formação docente universitária, faz-se necessário examinar os problemas que atualmente estão associados à formação de professores. Ainda hoje os problemas estão pautados na falta de ênfase no currículo e na análise da questão do poder e distribuição, bem como no estudo da teoria social crítica. Dessa forma, fica evidente que, de modo geral, a formação e educação do professor tem ganhado espaço público e político incipiente dentro da cultura contemporânea.

A formação de professores dá-se muitas vezes através dos programas de formação, atrelada a criar intelectuais que operem a serviço dos interesses do Estado, cuja função social é prioritariamente manter e legitimar o *status quo* (MOREIRA & SILVA, 2002, p. 127).

O grande marco desse período para educação foi a Constituição de 34, que propunha, ineditamente, a educação como direito de todos. Ainda em 1934, foram criadas as primeiras universidades no Brasil e, no ano seguinte, Anísio Teixeira, secretário de educação do Distrito Federal na época, fundou a Faculdade de Educação na Universidade do Distrito Federal.

A História da Universidade Brasileira é também herança das escolas européias. A universidade surgiu no séc. XI e XII, na Europa, sendo a primeira em Bolonha na Itália (1808), depois a universidade de Paris, na França, séc. XII e tantas outras, cerca de 80 até o séc. XVI. Apesar de ter uma educação ainda dependente da Inglaterra e da França, aos poucos foram surgindo escolas brasileiras com ensinamentos em medicina, engenharia e advocacia.

As Instituições de Educação Superior no Brasil foram difundidas no início do séc. XIX com a vinda da família Real Portuguesa, quando foi atribuído ao Brasil o status de Reino Unido de Portugal e Algarve. Saviani (2008) afirma que a primeira fase do Brasil independente, para a educação, foi pautada por cenários de muitas reformas:

... as reformas sucedem-se, passando das escolas de primeiras letras. Em 1827, para o ato adicional de 1834, a reforma de Couto Ferraz, de 1854, Leôncio de Carvalho em 1879, sem

contar os vários projetos de reforma apresentados no Parlamento no final do império, que não chegaram a vingar, como os de Paulino de Souza em 1869, de João Alfredo em 1871, de Rui Barbosa em 1882 e de Almeida Oliveira, também em 1882 e o do Barão de Mamoré em 1886 (p.11).

Outras reformas regularam a Educação Superior no Brasil, durante o século XX. A primeira delas, denominada Rivadávia Correa, ocorreu em 5/4/1911, com o decreto Lei no. 8.659. Essa reforma foi elaborada para coibir a classe popular de freqüentar o ensino superior, assim consistia em tirar os privilégios da Escola Nacional em conferir diplomas, implantava os exames de admissão, hoje conhecido como vestibular e cobrava altas taxas dos alunos.

Em 13/01/1925 uma nova reforma foi proposta, desta vez por Rocha Vaz, Presidente do Conselho Superior de Ensino, que através do decreto Lei no. 16.782-A fixou o número de vagas nas escolas por curso, na intenção de induzir estudantes aos cursos menos concorridos. Atingiu seu objetivo, mas por pouco tempo, pois em 1931 foi elaborado o estatuto das universidades; nele houve a criação do ministério da educação, responsável pelo estabelecimento e padrões de organização educacional em todo o país. (CUNHA, 2000).

Foram também nesse período, década de 30, inseridas no estatuto das universidades as primeiras orientações sobre a pós-graduação no Brasil. Ainda nessa década, foi criada a União Nacional dos Estudantes, que propunha nova política pedagógica para a educação, defendia o estudo universitário para todos e a diminuição do valor das altas taxas para os exames de seleção. Saviani (2005) aponta a formação de professores, como outro fator relevante da década de 30.

Não se chegou a instalar uma nova faculdade, mas adotou-se um padrão em todo o país estruturado na escola de filosofia, organizada em 4 sessões: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, às quais se acrescentou, ainda, uma sessão especial denominada Didática, prevendo-se duas modalidades de curso: o bacharelado, com duração de três anos, e a licenciatura (p.32).

Nos anos 40 e 50, outras medidas foram tomadas pelo Estado e outros movimentos foram sucedidos, como por exemplo, a progressão no sistema escolar pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, o aumento das Universidades

Federais no Brasil, a criação do ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica, que foi grande avanço técnico e social no ensino superior, e ainda, a criação da UNB – Universidade de Brasília.

Em 1947, o governo destinou 0,5% da receita pública do Estado para incentivo à pesquisa. (FIGUEIREDO, 2005). Nos anos 40, foram difundidos alguns ensinamentos industriais e secundários, entre eles, o SENAI, SENAC e o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural). Vinte anos após esse período, às vésperas do golpe militar, organizava-se o movimento estudantil em prol da reforma e modernização do ensino superior, tendo como principal objetivo a autonomia administrativa das universidades, defendiam que as decisões coubessem a comissões compostas por professores e alunos, bem como o direito à educação para a classe menos favorecida.

No calor do movimento de mobilização dos estudantes de ensino superior, ocorreu a Reforma Universitária, mais precisamente em 1968, que formalizou novas diretrizes para educação, coibiu o movimento estudantil por meio da Lei n.º 5.540, que vigorou até 1996 quando a nova LDB revogou-a.

Após a Constituição Federal de 1988, vislumbrava-se a possibilidade de mudança no atendimento às classes sociais e na transformação do cenário nacional. No entanto, com as eleições de 1989, iniciou-se a disseminação do ideário neoliberal¹ no Brasil, o que trouxe reflexos na política educacional brasileira, principalmente, a partir da aprovação da Lei n. 9.394/96. Esta lei instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, refletindo, segundo vários estudiosos, nas diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento, focadas na formação do trabalhador e do capital. Segundo Abrahão (2006):

¹ **Neoliberalismo:** termo usado na primeira metade do século XX. Podemos definir o neoliberalismo como um conjunto de idéias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. As idéias neoliberais encontram no processo denominado de globalização terreno fértil para proliferarem e se expandirem aos quatro cantos do mundo. A globalização é tidacom um processo contemporâneo ancorado nas novas formas de tecnologia, na rapidez do trânsito de informações, técnicas, produtos, padrões, estilos de vida e ideologias. Sobre o assunto, ver artigo de: SETTI, Gabriel Augusto M.. **A hegemonia neoliberal e Capitalismo Contemporâneo**. Revista Urutágua, Maringá –PR.

A educação, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução na paisagem social e econômica do planeta. Ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionado e ela passou a ser apontada como um dos fortes elementos dessa etapa de mudança. As reformas que ocorreram na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho com a introdução de novas tecnologias, passaram a exigir a formação de um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente. A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial, o fordismo, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho (p.20).

Essa política neoliberal de educação voltada para o capital, trouxe grande aceleração no processo de crescimento das universidades, faculdades isoladas e escolas técnicas. Trouxe também a banalização da entrada de estudantes no ensino superior e uma concorrência pautada em valores de mensalidades, professores pouco preparados e uma educação questionável. Catani, Ferreira e Dourado (2001) afirmam que:

A educação superior, em particular, vem sendo dominada por pragmatismo econômico e político, resultando numa concepção restrita e utilitarista, a partir de sua vinculação irrestrita e uma concepção mercadológica de produtividade frente a um cenário de alterações significativas no mundo do trabalho e da produção face às inovações tecnológicas e organizacionais introduzidas. Na prática, portanto, o sistema educacional está sendo moldado a partir de princípios mercadológicos baseados na filosofia econômica do neoliberalismo, ou seja, na crença no mercado livre, na “liberdade individual” do homem econômico e no redimensionamento do papel do Estado. Frente a esse cenário e de maneira articulada aos organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial, as políticas para a educação superior no Brasil se assentam em processos sistemáticos de avaliação, eficazes sob a ótica da implementação de processos de diversificação e diferenciação institucional desse nível de ensino (p. 8)

E foi neste cenário que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, por exigência das agências financiadoras, elaboraram um relatório que avaliava os gastos e investimentos no ensino superior no país. O relatório apresentava o

desperdício de recursos públicos na educação superior em detrimento do ensino fundamental.

Além da dicotomia entre a universidade e o sistema produtivo, o relatório também apresentava a restrição dos gastos públicos e defendia a retirada do ensino superior gratuito no Brasil. Foi a partir dessa análise que o governo impôs um sistema rígido de avaliação do ensino em todos os níveis, na intenção de economizar recursos para pagar os juros das dívidas interna e externa do Brasil.

O Estado responsável pela prestação de contas à população brasileira, tem como incumbência zelar pela qualidade dos cursos e das instituições, por isso trouxe para o sistema educacional, da época, a avaliação com a finalidade básica de regulação e controle geridos pelo governo. Apontam Catani, Oliveira e Dourado (2001) que:

A avaliação vem servindo a dois propósitos básicos: responder às mudanças econômicas e políticas, ao mesmo tempo, em que altera substantivamente as políticas e gestão da educação e, em especial, a função social da educação. Nesta ótica, o “Estado Avaliador” promove e incrementa um choque de mercado em que são combinados elementos de regulação do Estado e de mercado na reconfiguração do sistema educacional. No âmbito da educação superior, verifica-se, por um lado, “aumento no controle” sobre as IES e, por outro, a divulgação de rankings de cursos e de instituições, o que amplia as pressões competitivas no campo (p. 9).

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso, então presidente do Brasil, nomeou ministro da Educação Paulo Renato de Souza, consultor do Banco Mundial e evidentemente partidário da política dessa instituição internacional, o qual colocou em prática essa política de avaliação. Foram também vários programas avaliativos, como por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que coleta dados sobre alunos, professores e diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil.

O Saeb tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, a fim de

garantir subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro².

Outro programa foi o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), que é um exame individual de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes concluintes, ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é dar ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, tem um caráter interdisciplinar e contextualizado, pois coloca o aluno diante de situações-problemas e pede mais do que saber conceitos, saber aplicá-los³.

O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem⁴. Com o fim do PROVÃO e a criação do ENADE, as IES ficaram a mercê do Estado, necessitaram estruturar os currículos dos cursos oferecidos, no que se refere aos conteúdos e habilidades. Atualmente, muitas IES premiam seus alunos pelo desempenho satisfatório no ENADE, numa espécie de campeonato educacional, outras, elaboram provas simuladas e propõem “padronização curricular” em função do exame. Engessam os conteúdos, as competências, além de acabar com autonomia docente, ignoram muitas vezes o que é necessário para uma educação de qualidade.

Contrapondo essa postura, a IES que “fechar os olhos” e ignorar essas colocações governamentais, não elaborar estratégias para a qualidade do ensino concomitantemente a essas colocações, estará fadada ao fracasso e provavelmente findará suas atividades, pois apesar de nossa crítica à mercantilização da educação, sua existência é fato. Desta forma, fica a dicotomia: como atender a demanda governamental e sobreviver no mercado, além de

² Conceitos apontados no site do MEC. www.inep.gov.br em 02.11.2008 às 9:45.

³ Idem.

⁴ Idem.

propiciar uma educação de qualidade aos alunos. Aponta um dos sujeitos da pesquisa:

“Como professor, devo buscar novas ferramentas e entender um pouco mais o universo da docência no ensino superior. Há uma grande exigência dos conteúdos focados para o ENADE”. (p.21)
“Como professor, devo buscar novas ferramentas e entender um pouco mais o universo da docência no ensino superior. Há uma grande exigência dos conteúdos focados para o ENADE” (P21)

Uma possibilidade é criar sintonia entre as “necessidades” apontadas, sem criar distorções para uma proposta pedagógica de qualidade, que aspire à melhoria da forma mais natural possível, olhe para a formação docente, concomitante a propostas pedagógicas integradas e participativas. Sobrinho e Ristoff (2002, p.67) afirmam que “o grande desafio das instituições privadas, centradas no lucro, é produzir o novo e crescer com qualidade e harmonia em todos os níveis e dimensões”. Revela um dos professores:

“O papel do professor é harmonizar a razão e a emoção na transmissão do conhecimento, além de superar as limitações em relação aos conteúdos e adaptá-los ao ENADE. Mesmo assim, ensinar de forma abrangente e profunda”. (p.2)

Nesse contexto cabe a percepção sobre a responsabilidade do professor em aceitar o exercício da docência e se preparar para essa tarefa, pois além da deficiência em sua formação docente, é necessária sua adaptação profissional às políticas educacionais, ora instituídas pelo Estado, ora a comando das Instituições de Ensino Superior. Nesse trabalho não serão apresentadas questões sobre os desejos e motivações dos professores ou stress e o trabalho sobre pressão, ainda que não se possa deixar de apontar o quanto isso faz a diferença na hora de ensinar.

1.2- Educação Superior e o homem como força-trabalho

No tempo natural ou cíclico, o homem primitivo vive em comunhão com a natureza, baseia sua rotina de vida pelo nascer e pôr-do-sol, e seu trabalho, pelo ciclo das estações. Reverencia o sol e a lua e vive para sua própria subsistência. Sua percepção não aceita o devaneio, ou seja, abstrações, ele trabalha no concreto, objetivo. O sentido de tempo é limitado em sua extensão, pois se estende apenas ao futuro mais próximo e ao passado mais recente. Para além dessas fronteiras, tudo é vago e pertence já ao domínio da lenda e do mito (ROLIM, 1989).

Esses dois mundos, de homens e deuses, são distintos, porém interligados. Assim como sua vida e subsistência dependem do ciclo das estações, sua vida espiritual gera a crença cíclica no “eterno retorno”; o homem planta, reza a Deus, que manda a chuva, que faz nascer da terra o que alimenta o homem. Ancestrais heróis ou deuses voltam a se unir aos homens do presente, através dos ritos e festas religiosas.

Nesse tempo cíclico, o homem toma consciência de suas ações, o trabalho para a existência humana, a religião para a manutenção da alma e a família para o convívio em sociedade. Com isso, insere-se no ambiente e altera sua visão de mundo, contribuindo para o desenvolvimento da modernidade, do capital e da globalização.

O homem, agora, pró-ativo, está voltado para a satisfação de suas necessidades básicas, já o homem social vive em grupo e participa de organizações, no entanto esse mesmo homem tem diferentes necessidades que são intermináveis e mutáveis, busca-se cada vez mais as conquistas materiais e a o consumo desenfreado.

Enquanto o consumo do tempo cíclico das sociedades antigas estava em consonância com o trabalho (real, material) dessas sociedades, o consumo pseudocíclico da economia encontrava-se em contradição com o tempo

irreversível abstrato da sua produção. Com isso, inúmeras foram as mudanças na História da vida humana, as transformações por que vem passando as economias capitalistas nas últimas décadas, afetam, de forma significativa, a classe trabalhadora e, conseqüentemente, o processo educativo da sociedade.

Saviani (1994, p. 86) afirma que "(...) As origens da educação se fundem com as origens do próprio homem". Desta forma, podemos tratar educação e o trabalho como ações sociais ligadas e interdependentes, essenciais à civilização humana. A massa produtiva ganha espaço na sociedade capitalista, altera estruturas e organizações, bem como as condições do processo educativo e de qualificação profissional, além de sua representação social e política na comunidade em que vivem.

Na sociedade capitalista, o homem se apresenta como força-trabalho e faz de seu corpo físico moeda de troca (trabalho x salário) com que é explorado pela mais valia, preparado por uma escola aos moldes da produção em massa no período da revolução industrial⁵. O homem, como um processo de rede entre as máquinas e a linha de produção, está atrelado à quantidade e ao tempo de produção.

O tempo é a alienação necessária como mostrava Hegel, o meio no qual o sujeito se realiza, perdendo-se, tornando-se outro, para se tornar a verdade de si mesmo. Mas o contrário é justamente a alienação, dominante, que é suportada pelo produtor de um presente estranho. Nesta alienação espacial, a sociedade que separa na raiz o sujeito e a atividade que ela lhe furta, separa-o antes de tudo do seu próprio tempo.

Para Marx (1982) é incontestável que a maquinaria seja em si mesma responsável por serem os trabalhadores despojados dos meios de subsistência e, do mesmo modo, causadora da degradação dos trabalhadores e de sua ignorância cultural e educacional. Para esse autor, do ponto de vista histórico e, portanto, do longo processo de emancipação humana, a maquinaria é uma vitória dos homens sobre as forças naturais. Como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho, facilita o

trabalho, aumenta a riqueza dos que realmente produzem e dispensa qualquer aprendizagem especial do trabalhador (p. 92).

Ainda corroborando com o pensamento de Marx, cabe salientar que a fábrica da atualidade nasceu da observação e apropriação do conhecimento do artesão, mais que da incorporação do conhecimento científico à produção de mercadorias, na análise da transformação do trabalho artesanal até a grande indústria.

Assim, o processo de reestruturação produtiva traz consigo novas formas de controle de educação, essencialmente o cumprimento da produção, em detrimento às metas e objetivos da empresa. Ao desenvolver formas de associação do trabalhador por meio do compromisso, busca-se o controle sobre uma capacidade de produção subjetiva e sua aplicação no processo de inovação, com vistas ao aumento da produtividade e, em última instância, da valorização do capital. Segundo Manacorda (1989):

Na segunda metade do ano setecentos, assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e de ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma de instrução. Esse duplo processo, de morte da e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública (p. 249).

É nesse sentido que a questão trabalho e educação se apresenta de forma relevante dentro do contexto educacional. Essas transformações encontram correspondência nas políticas neoliberais que visam, a propósito, garantir a acumulação do capital, a desregulamentação do trabalho e o retrocesso de conquistas sociais. Essa política neoliberal de uma educação voltada para o capital, trouxe grande aceleração no crescimento das escolas técnicas.

Essa escola mais tarde passou a ser criticada e responsabilizada pelo despreparo dos alunos, que não conseguem dar conta das demandas acerca do mundo do trabalho. Mais que isso, perde-se o direito à formação crítica do indivíduo, o direito à escola e a sua formação global. Segundo Castanho (1989):

A perspectiva mais geral é a de luta pelo direito à escola e ao trabalho: a duração do trabalho em jornadas longas não permite uma verdadeira atividade escolar, obrigando o jovem a apenas estudar ou apenas trabalhar. A tentativa de conciliar trabalho e estudo dentro do quadro atual leva danos à formação geral, onde o caso dos cursos noturnos surge como exemplo modelar (p. 90).

O homem também pensa, escolhe, percebe, avalia e depois seleciona conforme seus valores, pode incluir ou excluir se desejar ou necessitar, ainda tem a limitada capacidade de resposta, tanto para a capacidade mental como física, que estão sujeitas a severas limitações. Indistintamente, toma consciência da liberdade e mantém o desenvolvimento do capitalismo selvagem⁶.

A demanda mercadológica e o avanço atual da globalização trouxeram o grande crescimento das instituições de educação superior no país. Jusevicius (2006) afirma que,

As políticas educacionais têm proposto ações para a democratização do ensino superior, e um exemplo disto é o Programa Universidade para Todos (ProUni) que busca assegurar aos jovens provenientes de uma classe social menos privilegiada o acesso ao ensino superior. Muitos desses jovens ingressam na educação superior com uma grande lacuna de conhecimentos acadêmicos e enfrentam dificuldades, desafios e frustrações por não deterem os conhecimentos que os professores esperam que tenham. Frequentemente são estudantes que chegam com uma história de fracasso escolar e que vão buscar no professor do ensino superior a possibilidade de alterar essa condição (p.15).

Estão registrados no INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - os dados do censo da educação superior. Em 2003, por exemplo, há um aumento significativo no número de instituições, passam de 973 para 1859 no período de 1998 a 2003, o que representa um crescimento de 91% do setor. Em relação ao número de estudantes matriculados em cursos de graduação, houve um aumento de 11,7% em relação a 2002, contava-se com 3,9 milhões de

⁶ Não toma apenas o conhecimento do capitalismo, mas sua capacidade de transformar a natureza, cria bens de consumo para ele, ou para o outro, e ainda manifesta sua liberdade como autodeterminação, busca partir os grilhões que a natureza lhe impõe, aumenta-lhe a capacidade de crescer.

estudantes no ensino superior, sendo que 58,4% estavam matriculados no turno noturno.

Esses números não param por aí, o crescimento global das instituições de educação superior (IES) aponta o ritmo de expansão: entre 2000 e 2002, o crescimento foi de 38,7% e, entre 2003 e junho de 2005, de 24,2%. As IES educam para o mercado e não para o mundo do trabalho.

A consciência crítica do aluno está intimamente ligada ao propósito de atender a demanda da empresa, sem pensar na formação de um cidadão reflexivo e indagador. Essa crítica que se faz à educação é pensá-la em sua essência (educação, do latim *educere*, que significa: ato de conduzir). O ato de conduzir não trata de fazer algo para o outro, ou de transferir algo para o outro. A educação é o berço da sociedade, é um direito de todos, como diz Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (1996):

Educar não é transferir conhecimento (...). Educar exige compreender que a educação (...) como ser professor sem perceber o aluno e sua prática. O educador não é e nunca será neutro. Devemos ser professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Ser professor contra a ordem capitalista vigente que inventou a incoerência da miséria na fartura (p. 39).

No entanto, essa não é a realidade que encontramos nas escolas de hoje. Conforme apontado anteriormente, a história da educação superior no Brasil está pautada por muitas transformações ao longo do período, nem sempre com tantos sucessos a favor dos educandos, embora sempre tenham sido pregados o direito ao estudo e igualdade para todos.

Não obstante, com o crescimento vertiginoso das IES, o aluno vira potencial para o acúmulo de capital, os cursos surgem para atender as demandas do mercado e a quantidade supera a qualidade. As IES, agora em grande parte as instituições privadas, abrem caminho, onde empresários enxergam a possibilidade de um novo negócio e investem recursos em prol do lucro.

Atualmente, as políticas implantadas nas escolas de educação superior estão centradas na construção de um profissional com conhecimentos e habilidades capazes de transmitir, na sala de aula, novos conhecimentos técnicos, favorecer o desenvolvimento da sociedade capitalista. É nessa sociedade que os professores são inseridos e orientados a fazer uma educação voltada para o mercado. Relata um dos professores que respondeu a pesquisa:

“A maior parte dos nossos problemas nas IES são de ordem burocrática e não pedagógica. Temos que trabalhar a prática, prática, prática tudo pensando no mercado...” (P 14).

Quanto às IES, as que quiserem sobreviver enquanto “empresa”, defendem-se amenizando a qualidade educacional à concorrência real. Inevitavelmente, passaram a olhar para essa educação de forma mercadológica, o bom rendimento no ENADE e a boa aceitação de seus profissionais no mercado.

O afoitamento da criação de IES de forma desordenada trouxe, também, a banalização da entrada de estudantes no ensino superior, o vestibular, como constituído historicamente, mera classificação de alunos, já não existe mais, hoje, as IES particulares selecionam os alunos e atuam na prática do vestibular continuado, colocam para dentro quantos alunos ainda puderem receber.

Nesse sentido, a concorrência entre elas está pautada nos valores de mensalidades e na contratação de professores que atendam essa demanda e que nem sempre estão bem preparados como docentes, possuem poucos conhecimentos pedagógicos e as ações didáticas vão sendo testadas nas alternativas por acertos e erros, conforme aponta Castanho (2001):

“Entendo que ser professor é também aceitar a aventura, os riscos, os desafios (...). O professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. Ensina caminhar com passos firmes e também ensina o fascínio do ousar” (p.2).

Se as propostas educativas servem para atender esse mercado, surgem também políticas de nivelamento, modo operante para suprir a formação básica do aluno. A qualidade vira discurso no meio acadêmico, mas pouco crítico no sentido de educar e formar cidadãos, como é o propósito da educação superior.

Consideravelmente, encontram-se profissionais na atividade docente, aqueles com conhecimento para a tarefa do fazer, os quais embasam suas atividades na sua vida acadêmica de pesquisas e suas práticas na experiência profissional. Morosini (2000) considera que:

No tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de cursos de especialização e/ou *stricto sensu* (p. 11).

A qualidade que apontamos como fundamental no papel dos educadores, é no sentido de promover o ensino ao aluno, formar cidadãos críticos e homens preparados para o desenvolvimento da nação, conforme aponta Castanho (1989):

Entendo que ensino de boa qualidade é o ensino que provoca aprendizagem no aluno, entendendo aprendizagem como um processo de desenvolvimento pessoal no âmbito intelectual, social, ético, afetivo, físico e motor (p.35).

Wolff (1993) aponta que em certas áreas do conhecimento professores preferem investir e manter relações mais intensas com o "mercado". Essa parte do corpo docente talvez não possa, ou não deseje, comprometer-se com a IES de modo integral e incondicional, isto é, com todas as suas energias e atenções, outras até gostariam, mas não lhes é dado espaço para tal. Ultimamente, mestres e doutores têm sido peça rara nas IES.

Sinto a falta de valorização do professor; falta de oportunidade por excesso de titulação; falta de interesse do aluno na vontade de aprender, muitos alunos buscam apenas o diploma e não a formação. (P 24). A grande dificuldade está na precarização crescente das relações de trabalho; Obrigações crescentes; Achatamento dos salários nas IES (P 28).

Alguns são contratados para vagas não condizentes com a titulação, porém permanecem em silêncio, pois temem o desemprego total. Afirmam ainda que a "profissão acadêmica" é, por assim dizer, o meio de subsistência do professor, seu hábitat natural. A universidade é, para ele, um trabalho de dedicação exclusiva, assim como o hospital para os médicos, ou os tribunais para os advogados. Reclamam por falta de espaço para a pesquisa que muitas vezes são realizadas fora do horário de trabalho e, principalmente, há pouco ou quase nada de incentivo aos estudos, congressos e complemento da formação. Castanho (1989) afirma:

O ensino superior de boa qualidade está ligado indissolavelmente à pesquisa, à atividade crítica e criativa. Não cabe ao professor apenas repetir informações em sala de aula e exibir um conhecimento estático e morto (p.106).

Não é proposta dessa pesquisa apontar culpados ou responsabilizar outrem, se o cenário capitalista trouxe um forte crescimento em número de faculdades e com isso, a contratação de muitos profissionais para ministrar as aulas, necessita-se agora enfrentar o desafio, sobretudo, um olhar crítico para a educação que vem sendo oferecida aos alunos e como eles têm respondido a esse aprendizado. Também não se pretende resolver a questão da formação docente, pois as causas dessa deficiência são conhecidas e o processo de formação também.

No entanto, é preciso investir no docente, seja através de programas internos ou externos. Mesmo que a IES tenha uma estrutura invejável, laboratórios e bibliotecas como apoio à estrutura de ensino, nada adiantará se os professores não estiverem preparados para isso. Assim é objeto do presente estudo avaliar as dificuldades e benefícios de um programa de educação continuada no ensino superior.

1.3 – A Pós-graduação e a Formação do Professor Universitário

Para dar início à discussão sobre a formação de professores e a pós-graduação no Brasil, os estudos foram situados no período histórico entre a Proclamação da República (1889) até a Nova República (1985). Esse foi um período marcado por várias mudanças nas políticas de educação.

O processo foi crescente no interesse pela formação docente, principalmente em relação à participação dos professores e grande influência nas décadas de 1920 e 1930 sobre as questões da pedagogia e da educação. Um exemplo desse período foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que se apresentava com a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro. Além do que professores almejavam, na época, novas políticas educacionais em prol da transformação da qualidade no ensino de todo o país.

Seja no passado ou hoje, os professores ainda defendem o exercício da profissão com uma qualidade e um saber que lhes é próprio, o domínio do conteúdo e a relação com a educação proposta. Entretanto, o cenário que se encontra é de professores que possuem formação técnica, ou de pesquisador, de modo que nem todos tiveram uma formação voltada para o exercício da docência. Cunha (2001) relata que:

Faz parte do senso comum, ratificado pelos órgãos institucionais, o professor possuir um saber que lhe é próprio. Esse saber possui duas grandes direções: o domínio do conteúdo de ensino, isto é, de seu próprio objeto de estudo, e o domínio das ciências de educação que lhe permitirão compreender e realizar o processo pedagógico (p.67).

Esses profissionais tornam-se professores desenvolvendo uma prática pedagógica espelhada nos modelos que tiveram no passado, já que não há exigência legal para isso. Assim vão reproduzindo os modelos que tiveram,

elegendo comportamento de professores quando ainda se encontravam na condição de alunos.

Diante desse cenário, há a necessidade de ressaltar a importância da formação docente também para os profissionais que atuam no ensino superior, afinal é para eles que vai parte da cobrança de uma educação de qualidade, quando o aluno encaminha-se ao mercado de trabalho e internamente, nas IES, quando são cobrados durante o período da avaliação institucional. Não se propõe aqui a discussão sobre avaliação, nem nos posicionamos contra a formação técnica e profissional dos docentes, pois é sabida a importância de se levar para a sala de aula exemplos práticos, que contextualizam uma teoria e enriquecem as aulas, mas, nesse sentido, faz-se referência sobre a importância da formação didático-pedagógica que falta a esses profissionais. Cunha (2001) afirma que:

Unir ensino a pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente compartilhado. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida (p.32).

Morosini (2000, p.11) e vários autores têm reiterado a questão da importância da formação do professor com titulação (mestrado e doutorado) e profissionalização nas questões didáticas, também exigidas para a prática da docência na educação superior. No entanto, a ausência de conhecimentos sobre o assunto tem mostrado a dicotomia da satisfação entre professores e alunos. E ainda que na década de 90, marcada pela presença do Estado avaliativo, passou-se a exigir mais desempenho e qualidade do professor, essa qualidade, entendida como capacitação do professor, neste contexto, ainda se dá pelos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, em área específica do conhecimento.

A formação de mestres e doutores se dá pela pós-graduação, que historicamente entrou no cenário brasileiro na década de 30, quando foi criado o estatuto das universidades, momento em que surgiu a primeira proposta para a implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil, seguindo os moldes europeus. De acordo com Santos (2003):

Na década de 1940 foi pela primeira vez utilizada formalmente o termo "pós-graduação" no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Na década de 1950 começaram a ser firmado acordo entre Estados Unidos e Brasil que implicavam uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras (p. 1).

Apesar do início tardio da pós-graduação no Brasil, aos poucos ela foi se consolidando. Em 1965, com o Parecer 977, do Conselho Federal de Educação, os cursos de pós-graduação foram oficialmente implantados no Brasil, inspirados no modelo norte americano. Nesse processo, foram realizados convênios com universidades estrangeiras e intercâmbio com profissionais pós-graduados para ministrarem as aulas.

A proposta da pós-graduação no Brasil era de formar docentes competentes para a graduação, garantir assim a qualidade do ensino, incentivo à pesquisa científica, assegurar o desenvolvimento intelectual do país, conforme afirma Cunha (2001, p.79), "A concepção de que a formação do professor universitário se ergue atualmente sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas."

No período de 1970 a 1985, foram implantados no Brasil 736 cursos de mestrado e 385 de doutorado, registrado a partir de 1985 um contingente anual de 30.000 matrículas na pós-graduação e de 4.000 a 5.000 conclusões por ano. Esses aumentos gradativos que se estenderam até o início do séc. XXI, trouxeram, também, um aumento no número de professores contratados em função da demanda. Jusevisus (2006)

Morosini (2000) atribui a importância da formação aos cursos de pós graduação, porque tão somente eles são recomendados aos professores que desejam atuar na profissão docente universitária, apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Nesse sentido, a competência apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases no. 9.394/96, no exercício da docência no ensino superior, está apontada no artigo 52 a seguir:

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

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Complementando o artigo 52 e tecendo a análise acerca da formação docente, segundo a Lei, no artigo 65, esta afirma que o professor universitário não precisa de nenhum tipo de estágio docente, tampouco ter como pré-requisito a experiência docente, o que sem dúvida deixa uma lacuna.

Assim, no caso da profissão universitária, para a maioria dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, os cursos efetivados na universidade não funcionam como preparação para a docência, com exceção dos professores oriundos da área de Educação ou Licenciaturas, que tiveram oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, porém para outra faixa etária de alunos. Coloca um dos professores pesquisados:

“Fui ao encontro de estratégias didáticas que me orientassem para a sala de aula. Também o dialogo entre os pares para a criação de novas propostas a partir de dificuldades em comum, afinal o professor deve ser o responsável pela construção do conhecimento, considerando o conhecimento prévio do aluno” (P3).

Ainda a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96) sobre ministrar aulas na educação superior, no Capítulo VI, artigo 66 cita:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

No artigo 67, aponta-se a necessidade de aperfeiçoamento profissional e, em seu parágrafo único, ressalta-se a importância da experiência docente como pré-requisito para a docência:

Art. 67. 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: Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Cabe observar, no entanto, que o título de mestre ou doutor não é o requisito essencial, apesar de a Lei nº. 9394/96 destacar a preferência de titulação para os docentes ministrarem aulas na graduação, ao mesmo tempo admite a formação em pós-graduação 'lato sensu' como possível para esse exercício. Tampouco, os Programas de Pós-Graduação "stricto sensu" também não garantem a formação didática pedagógica para o exercício da docência.

A pós-graduação no Brasil se faz presente, destacando a ausência de metodologia do ensino superior na maioria dos currículos da formação desses docentes, principalmente nas questões relacionadas à educação e sua articulação com a sociedade. Cunha (2001) afirma:

Nessa perspectiva, o professor, ao fazer a sua formação pós-graduada, via de regra constrói uma competência técnico científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo à visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade. (p.79).

O problema central na profissão docente não está na formação para a pesquisa, mas na falta de formação para o exercício da docência no ensino superior. Afirma o sujeito da pesquisa:

“Não nasci professor, tenho muita vontade de aprender, por isso vim buscar o curso de formação continuada para docentes no ensino superior, sou engenheiro, não sou professor, não tive essa formação pedagógica, eu sei passar a minha prática” (P1).

Com o advento da globalização, a concepção da educação superior sofreu novas mudanças, não exatamente a formação específica, pois essa se encontra inerente à competência profissional citada, mas, principalmente, na formação didática. Afirma um dos sujeitos:

“Fui para o programa de formação continuada por recomendação da IES; Lá pude refletir sobre a prática docente. Guiar o aluno na construção do conhecimento como um facilitador do processo” (P28).

Poder-se-ia até dizer que a maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores⁷.

Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação, não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes à docência. Por mais autonomia que tenham em sua profissão de origem, tomando autonomia como “capacidade profissional em conceber e implantar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade” (CAVALLET, 1999).

“Não há garantias de que estejam preparados para conceber e implantar alternativas e soluções pedagógicas adequadas, diante dos problemas que surgem na aprendizagem de seus alunos, nas salas de aula da universidade.” (ANASTASIOU, 2002, p.174)

Se a principal função da IES é educar, ou seja, preparar o educando para a cidadania, sujeitos críticos, que sejam capazes de construir seus próprios valores, cabe à IES dar conta desse recado e proporcionar as articulações entre o conhecimento e as políticas pedagógicas.

⁷ Conforme Selma Pimenta, em palestra proferida aos professores de educação superior da Universidade de Tiradentes, Aracaju, em fevereiro de 2002.

Com uma educação voltada e exigida para o capital, baseada na formação que atenda as exigências do mercado, as IES como instituições privadas formam profissionais que procuram atender as exigências da globalização. Atuam de forma comercial na contratação de profissionais, atendendo a regulação do Estado. Através de editais e concursos, contratam profissionais que tenham pós-graduação, para atuarem como docentes.

Quando o professor não tem formação didática e pedagógica, cabe então as IES prepararem esse profissional para o exercício da docência através de programas de incentivo, conforme relata um professor:

O professor deveria ser estimulado a procurar o conhecimento para aprimorar a sua consciência social e daí, em um movimento dialético de crítica e monocrítica evoluir como ser humano para polir seu saber e ainda a faculdade deveria reconhecer o professor com salários mais justos em relação ao seu conhecimento. As instituições de ensino devem efetivamente implantar a política de preservação do saber, ao invés de se curvarem à ditadura do mercado. (P2)

Não obstante essa fala do professor, está em pauta, na Lei de Diretrizes e Base da Educação que seus professores devem dar continuidade a sua formação e a consciência dessa responsabilidade parece também apontada na fala de outro sujeito da pesquisa:

“Ser professor é se interessar pela busca constante do conhecimento e ter o prazer em dividi-lo com os demais; É ser um facilitador no processo ensino-aprendizagem; Contribuir para a construção do conhecimento e para a formação humana; O professor deve ser o motivador da busca constante de informações e conhecimento extrapolando o ambiente de aula, por isso participo do curso de formação oferecido na faculdade” (P18).

Cabe salientar que a Lei no. 9.394/ 96 (LDB) identifica claramente o papel do professor para o ensino fundamental e médio, porém, em relação ao ensino superior mostra-se em silêncio, partindo da premissa que a competência vem de sua área de conhecimento e domínio. Morosini (2000) afirma que:

A política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O Governo determina os parâmetros

de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros... Entretanto, diretamente, o governo não estabelece normas de capacitação didática ao docente. Essas são feitas através da avaliação de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária (p.19).

No entanto, em todos os momentos em que a Lei aponta a necessidade de formação continuada para docentes, o faz para o ensino fundamental. Fala sobre a formação de pedagogos, referindo-se aos profissionais da educação e não aos profissionais, bacharéis que também atuam no ensino superior. Se esta for a interpretação, não seriam os mestres e doutores, no exercício da docência, profissionais da educação? Ou seriam somente considerados profissionais da educação, quando atuam no ensino fundamental e médio? Ao contrário disso encontramos professores atuando no ensino superior, profissionais dedicados e responsáveis, embora muitas vezes cansados da dupla jornada de trabalho. Castanho (1989) aponta a evidência sobre:

A questão da qualidade do ensino passa pela avaliação do trabalho docente, e bem sabemos que as condições de trabalho para o professor do noturno são geralmente similares às dos alunos, no sentido de que trabalham o dia todo e também chegam depauperados para o trabalho noturno (p.84).

Apontam os professores:

“Enquanto professor temos a pretensão de ajudar na formação de bons seres humanos e bons profissionais e lutar contra a apatia e desmotivação dos alunos, não diferente a nossa com o pouco tempo que nos resta para preparar as aulas, sabendo que também trabalho em outra empresa durante o dia.” (P26)

“Enfrentamos as limitações de tempo e disposição apresentadas pelo aluno trabalhador; ausência de um plano de carreira com tempos parciais ou integrais para o professor.” (P10)

Esse processo histórico continua até os dias de hoje, basta olhar os problemas encontrados atualmente na formação de professores, tanto na falta de

ênfase dos currículos de formação, bem como na análise da questão do poder e de sua distribuição. Raramente os professores têm espaço para lideranças de importância dentro da cultura contemporânea, no sentido de promover com a relação professor aluno a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais de vida, para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Moreira e Silva (2002) afirmam que:

Não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo* (p. 127).

Dessa forma, fica evidente que, para o exercício do magistério superior, é indicada a formação em nível de pós-graduação. Assim, ainda que o profissional possua o título de mestre ou doutor, se o programa freqüentado não foi formado por matrizes, ou seja, com disciplinas didático-pedagógicas de preparação para a educação, isso poderá comprometer a docência superior. Nesse sentido se faz importante que o professor busque a complementação à sua formação e as instituições caminhem a incentivá-los de alguma forma criando políticas para isso.

1.4- Prática e Metodologia Educacional na Educação Superior

A carreira docente tem sido uma preocupante questão em todos os níveis educacionais. Neste trabalho, a ênfase é para os cursos de educação superior. Essa preocupação com a carreira docente tem levado ao enfraquecimento da profissão e à crise na educação. Giroux (1997) aponta que:

Uma das maiores ameaças aos professores universitários é o desenvolvimento crescente de “ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula” (p.158).

Na realidade, o que tem provocado essas ameaças é a falta de formação docente, a ausência de uma formação pedagógica nos currículos e programas de pós graduação como já citado anteriormente. Falta ao docente o espaço para a reflexão sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, ou seja, não fazer do momento de aula apenas um repassar de fórmulas, métodos e conteúdos, cumprir protocolos e deixar de lado o pensamento crítico.

Nesse sentido, faz-se necessário criar espaço para que os docentes possam, diante dessas circunstâncias, fazer a reflexão sobre sua profissão docente, sua forma de ser e agir em relação aos alunos, conteúdos e sua relação com o cotidiano. GIROUX (1997) apresenta uma proposta de repensar e reestruturar a atividade docente com professores e assim afirma que:

Ao encarar os professores como intelectuais, pode-se elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente de quão rotineira seja, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é importante, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, é dignificado a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacar a essência do que significam encarar os professores como profissionais reflexivos. (p.161)

Ainda conforme Giroux (1997), fica apresentada a crítica teórica às ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional já que há uma marcante separação entre conceitos, planejamento e organização

curricular. Entretanto, o docente que busca transformação em suas aulas necessita assumir uma responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensina e de como se ensina.

O docente universitário ao buscar a concepção de intelectual transformador, necessita ter a consciência das inúmeras potencialidades que necessita trabalhar em sala de aula, ou seja, o domínio do conteúdo, os interesses políticos e ideológicos das IES onde atua. Deve também considerar as exigências atuais do mundo do trabalho, o público alvo em questão, seus prévios conhecimentos e a interface disso tudo com a realidade social em que vive o aluno.

Além da preocupação com sua própria formação, o professor também carrega muitos outros desafios no exercício de sua profissão, tais como: organização da aula, exercício de liderança, modelos de aulas teóricas e práticas, ministrar aulas para alunos adultos, alunos , que trabalham e estudam, que chegam muitas vezes cansados e desanimados na sala de aula.

Cunha (1999) revela em sua pesquisa com alunos do ensino superior que uma aula para ser considerada boa, de qualidade, deve ser bem organizada, e claro, a relação professor-aluno passa pelo conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamentalmente importante para a qualidade do ensino, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento, incluindo os seguintes pressupostos:

O professor deve expor o objetivo e o roteiro da aula; esclarecer as competências que serão estudadas, localizando historicamente o conteúdo que será abordado; ter clareza na explicação, usando terminologia adequada, fazendo emprego da voz audível, fazendo pausas e silêncio; fazer relações do conteúdo com outras áreas do saber; apresentar materiais para consulta; ajudar o aluno a formular perguntas, valorizando o diálogo, usar palavras de reforço positivo; esforçar-se para tornar a linguagem acadêmica em linguagem acessível; clarear conceitos, fazendo analogias; vincular a teoria à prática; enfim fazer uso do senso de humor no trato com os alunos (p. 164-166).

Por outro lado, muitas vezes a expectativa dos alunos está em ouvir as exposições dos grandes mestres, especialistas nos assuntos, além dos estudos de casos vivenciados no campo profissional, assim pratica-se o ato de ensinar.

Nesse sentido, é importante que o professor tome consciência da profissão que escolheu, seja ela de dedicação exclusiva ou parcial e até mesmo como atividade complementar. Em quaisquer dessas condições, é preciso assumir a responsabilidade e se fazer comprometido, ético e presente.

Quando o professor não tem conhecimento sobre docência, atribuindo às aulas apenas os conhecimentos técnicos, fica comprometida a relação professor-aluno, que poderia ser facilitada se o professor compreendesse o ato de ensinar. Para Cunha (2001):

O aluno aponta como bom professor os que têm condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar a aula, além de manter relações positivas. Contudo, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam os aspectos afetivos. Entre as expressões estão as de “é amigo”, “compreensivo”, “é gente como a gente”, “se preocupa conosco” “é disponível mesmo fora da sala de aula”, “coloca-se na posição do aluno”, “é honesto nas observações”, “é justo” etc. (p. 69).

Ainda segundo Cunha,(1999, p.71), o bom professor é aquele que torna as aulas atraentes, estimula a participação do aluno, sabe se expressar de forma que todos entendam, induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa, procura formas inovadoras de desenvolver a aula, faz o aluno participar do ensino. E também domina o conteúdo.

Quanto à metodologia, as aulas podem ser expositivas, práticas e dinâmicas, desde que sigam os requisitos expostos acima, levem em

consideração os conhecimentos prévios dos alunos, situe o conteúdo no tempo e espaço real. Cunha (2001) afirma que:

Parece importante reconhecer que o professor, para construir a sua profissionalidade, precisa recorrer saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como um espaço de construção de saberes quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão (p.84).

Fazer da educação um momento de reflexão para a ação, que desperte no educando o desejo pelo aprendizado, este é o grande desafio docente. Fazer com que o aluno consiga mais que receber informações, fazer sua análise e síntese para o desenvolvimento do conhecimento independente.

Segundo os apontamentos de Castanho (2000, p.30), “O corpo docente tem de ter “imaginação” e criatividade para captar os interesses dos alunos e orientá-los para uma ação que gere, nos alunos, um desenvolvimento autônomo⁸”.

Na relação professor-aluno, ensino e pesquisa estão centrados no momento histórico de uma prática tradicional apontada por Anastasiou (1998), cujas raízes estão no modelo jesuítico⁹.

O modelo jesuítico, assim como os princípios positivistas da ciência moderna, influenciaram fortemente as escolas brasileiras e, ainda nos dias atuais, muitos desses elementos são encontrados nas salas de aula em todos os níveis de ensino. Entretanto, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a influência das concepções e práticas tradicionais tem persistido com mais intensidade no ensino superior.

Centrado quase exclusivamente na ação do professor, o ensinar reduz-se a expor os conteúdos nas aulas (ou explicá-los nos

⁸ “No eixo do princípio ativo da pedagogia escolanova, o modelo utilitarista norte-americano de Whitehead centra-se nos interesses de “estudantes ativos”(CASTANHO,2000, p..30)

⁹ A descrição do modelo jesuítico de ensino pode ser encontrado em Franca (1952), Romanelli (1978), Anastasiou (1998).

laboratórios); ao aluno, resta ouvir com atenção. O professor competente é aquele capaz de expor e explicar um conteúdo com clareza, propriedade e manter o aluno atento. Assim, um bom professor é o que consegue fazer uma boa palestra, cabendo ao aluno ouvir, anotar com atenção e memorizar o conteúdo exposto (idem, 227).

Nesse contexto, a palavra exposição faz alusão à aula centrada apenas no professor, caracteriza o momento como uma palestra, onde o aluno é um sujeito passivo. Ao tratar dessa questão, González Rey (1995, p.16) afirma:

Una de las grandes dificultades que presenta la educación para desarrollar un sujeto independiente y creativo, es su carácter pasivo y descriptivo. Durante muchos años y aun en nuestros días, la forma esencial de organización de la enseñanza ha sido la conferencia del maestro, la expresión por parte del maestro de los contenidos a aprender. Este tipo de expresión es unilateral y coloca al estudiante en una posición totalmente pasiva y subordinada.

No entanto, vale salientar que não defendemos a exclusão da aula expositiva, teórica, como popularmente é conhecida. Uma aula expositiva bem estruturada é “show” como dizem os alunos. Além do mais, uma aula expositiva que permite o diálogo, a interação entre professor, conteúdo, aluno e sociedade, não tem motivo para ser menosprezada. Ao contrário, dependendo do conteúdo, a aula teórica é considerada uma estratégia didática, afirma Pazin (2007, p.3), quando relata a importância em saber considerar uma aula expositiva quando utilizada para a explicação de um conteúdo.

No processo explicativo, o primeiro componente diz respeito ao plano cognitivo de conhecimento, no qual se pretende ensinar conceitos, definições, mecanismos de ação, informações sobre tratamento etc. A aula teórica é extremamente adequada para este tipo de finalidade. O segundo componente é a competência, na qual o indivíduo deve ter não só o conceito, mas adquirir os princípios e habilidades para demonstrar como fazer. A este se segue o desempenho, no qual o indivíduo não só tem conhecimento, mas é capaz de mostrar como fazer.

Por fim, está a ação propriamente dita quando o aluno efetivamente adquire a habilidade, a competência e o desempenho. Isso tudo acontece de

melhor forma quando as atividades são transmitidas por diferentes estratégias de ensino. Como se pode verificar no relato de um dos sujeitos:

“Particpei do FOCO já na primeira edição, buscando mais conhecimento e experiência para serem utilizados em sala de aula. A partir da primeira edição participei de todos os outros cursos, visando melhorar minhas estratégias de ensino e a relação com os alunos. Buscar formação de qualidade dos alunos, aliado ao caráter humanista e ao incentivo constante dos discentes a seguir seus projetos profissionais. Com isso consigo fazer o aluno participar da aula mesmo que seja expositiva e em seguida fazer aplicação na prática” (P 23).

Assim, como a aula expositiva tem seu valor, devemos considerar a importância das aulas práticas, elas, sem dúvida, dão sentido às inquietações dos alunos. É importante lembrar que o aluno, adulto, como tratado nesse trabalho, é indivíduo com história de vida concreta, com valores e conceitos pregressos. Considerar o conhecimento prévio do aluno, trazendo-o para a realidade da sala de aula é fundamental para que o aprendizado aconteça conforme Ausubel (1968) Revela um dos professores

“Busco competências e conhecimentos específicos de docência. Afinal o professor deve ser o encantador e facilitador, construindo e modelando competências e conhecimentos; Busco novas metodologias que sempre representam novos desafios visto que os alunos acumulam atividades profissionais com a faculdade. O importante é contribuir para o desenvolvimento do projeto de vida dos alunos” (P1).

Com isso reconhecemos que, na sala de aula, existem relações sociais que podem auxiliar na formação de cidadãos ativos e críticos, promover paulatinamente a mudança de comportamento e pensamento dos alunos. Partindo desse ponto, a responsabilidade e postura diária do professor, enquanto intelectual transformador, é a valorização da forma de ensino, ou seja, fazer uso de recursos variados, favorecer o diálogo crítico e afirmativo, o desenvolvimento de um discurso, de uma linguagem crítica, é a linguagem das possibilidades, pois assim haverá discentes que realizarão as mudanças tão idealizadas pela educação.

Em contrapartida, quando se define “aprender”, pode-se encontrar respostas como: estudar, buscar informações, adquirir habilidades, tomar conhecimento entre outros comportamentos. Nesse caso, o aprendizado, ou melhor, a aula está centrada no aluno e nele estão pautadas as ações da aula. As atividades devem ser no aluno, em suas capacidades, possibilidades, oportunidades, condições para que aprenda. Essa relação entre ensinar e aprender e a divisão de responsabilidades ainda se mostram confusas, como revela um dos sujeitos da pesquisa:

“O papel do professor é ser um agente ativo na formação do profissional e do cidadão. Uma mistura de vocação, dedicação, doação, exposição, provação e superação e às vezes decepção por trabalhar diretamente com pessoas. O Processo seletivo, não seletivo, compromete o rendimento em sala de aula; Falta de valorização do professor; Falta de oportunidade por excesso de titulação; Falta de interesse do aluno na vontade de aprender, muitos alunos buscam apenas o diploma e não a formação” (P 24).

Nesse conceito, aparentemente o “aprender” e o “ensinar” parecem caminhar juntos, mas, na realidade, dependem da missão e centralidade da IES, numa ou noutra ponta, as ações poderão se diversificar extremamente. Evidentemente que se opta pelo ensino centrado no aluno, no estudo centrado em problemas e nas questões com aplicabilidade, ou seja, a opção é pela participação na criação e organização da aprendizagem dos alunos.

A palavra aprender vem de *apreender*, que significa tomar conhecimento para si. Fazer a relação do conhecimento com seus próprios conhecimentos, ou seja, sair da síncrese, passar pela análise e fazer sua síntese. Afirma um dos sujeitos:

“Devemos nos doar àquele que tem vontade de saber e estimular os que ainda não têm essa vontade” (P 10).

“Somos co-responsáveis pelo sucesso e felicidade dos alunos e com isso encontrar sentido em sua própria felicidade. A conscientização dos alunos de que o aprendizado é mais importante que o diploma” (P 11).

Saviani (2003) aponta que,

Não há necessidade de se abandonar os métodos clássicos de ensino, pois, o clássico é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, porém cabe a elaboração de métodos adequados e organização das atividades da escola (p.18).

Nesse sentido, é necessário olhar para a realidade existente nas salas de aula das IES. Nelas estão os alunos que normalmente trabalham e estudam, que muitas vezes chegam à escola cansados, sem muito ânimo e motivação para ouvir o professor por horas seguidamente. Não são os alunos ideais, mas são os alunos que hoje são maioria no cenário das faculdades, pois além de ter pouco tempo para estudar, na maioria das vezes se encontram demasiadamente cansados para muitas das atividades propostas. No entanto, esforçam-se e buscam na formação a ascensão profissional.

Muitos são pais de família, filhos que trabalham para seu próprio sustento, ou ainda, são aqueles que estão na escola, na esperança de um futuro melhor. São os que buscam melhores salários através do diploma universitário. Para Castanho (1989):

Há constantemente presente a consideração de que sua condição específica de trabalhador-estudante, com pouco tempo para as tarefas fora do horário das aulas, deva ser levada em conta, mas nem por isso esperam um ensino facilitado. Querem outra qualidade de ensino. Enquanto docente, é preciso olhar para esse aluno tal como ele é um ser humano com sua capacidade infinita e também limitações do dia a dia. “Professores e alunos são o último elo de uma corrente que começa em instâncias às quais não se tem acesso direto.” O que não significa imobilismo e recusa à ação, mas consciência real das limitações e possibilidades do trabalho no âmbito institucional (p. 83 – 84).

Relata um dos sujeitos da pesquisa:

“Por não ter formação didática busco no FOCO os recursos técnicos que a vivência profissional não me proporciona. Atualização e troca de experiência com os colegas; Melhorar na

didática e auxílio para lidar com experiências diversas, além do aprimoramento, através do estudo e debates sobre a docência” (P20).

Nesse sentido, considera-se importante a experiência pedagógica. Não bastam termos nas salas de aula especialistas e mestres em assuntos específicos, claro que isso também importa, mas é preciso ter experiência docente para melhor dosar o conteúdo ao tempo e ao espaço.

1.5 – Os Alunos do Ensino Superior

Na sua grande maioria, os universitários não são exatamente adultos, são jovens em fase de amadurecimento, que buscam os cursos universitários, no sentido de galgarem um espaço no mundo do trabalho.

Ausubel (1968), psicólogo judeu, após concluir seus estudos, em 1918 na cidade de Nova Iorque, resolveu se dedicar à educação e defendeu a teoria do ensino para adultos. Adultos devem ser tratados como adultos, seu aprendizado deve fazer sentido para suas resoluções, ou seja, jamais podemos ou devemos descartar a história de vida de homens e mulheres e seus prévios conhecimentos.

“Como professor busco melhorar minhas competências. Entendo que o principal papel em ser educador é centrar nossas ações no aluno, além do banco escolar. Envolver o aluno de forma participativa” (P4).

“Primeiro motivá-los para o exercício da reflexão da busca do conhecimento como um item essencial no processo de transformação atualmente” (P3).

Geralmente, os alunos são recebidos nas IES como adolescentes e mais tarde são liberados como adultos bacharelados e profissionais para o trabalho. Nesse sentido, o professor não pode tolher o amadurecimento dos estudantes através da imposição de um currículo rígido, que não valorize suas iniciativas, sua individualidade, seus ritmos particulares de aprendizado. É preciso encontrar um meio termo, onde as características positivas da pedagogia sejam preservadas e as inovações da educação para adultos introduzidas com propósito de melhorar o resultado do processo educacional entre alunos e profissionais.

A compreensão do processo de “ensinagem” é que permite a troca entre alunos e professores em assumir o saber, não fazer simplesmente a transmissão desse conhecimento, mas apropriar-se dele. Anastasiou (2003, p.13) afirma que, na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, às formas de pensamento mais evoluído, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem. Não

culpamos os professores e seus formadores por um modelo tradicional de educação. Devemos enxergá-lo como um processo, no entanto estamos num caminho de conhecimento e transformação sem volta. Segundo Anastasiou (2003):

Não só a transmissão da informação é preciso se reorganizar, superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do aprender, segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender. Daí a necessidade de se revisar o assistir as aulas, pois a ação de aprender não é passiva. O agarrar por parte do aluno exige uma ação constante e consciente: informar se, exercitar-se. O assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer (op. cit.:14).

O professor deve perceber o aluno e o sentido de ser professor, garantir sua autonomia, a determinação de cada espaço, a afetividade entre o amor e o limite. Dependendo da idade do aluno, faz-se necessária a interação da família em seu aprendizado, porém é imprescindível em qualquer idade conhecer sua diversidade e respeitar sua história de vida.

Freire (1996, p.16) diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Pressupõe que esses alunos aprendem e apreendem o que realmente faz sentido a eles, considera sua experiência como rica fonte de aprendizagem através de discussões, troca de experiências e da solução de problemas em comunidade.

Partindo do pressuposto colocado por Freire, o ensino na graduação propõe uma aprendizagem focada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem. Pressupõe que as pessoas aprendem o que realmente precisam saber, considera que sua experiência é a rica fonte de aprendizagem por meio de discussões, troca de experiências e da solução de problemas em grupo. Afirma um dos sujeitos:

“Hoje encontramos alunos com pouca motivação nas escolas; Alunos com pouca base de conhecimento anterior; Grande número de alunos por sala, ou seja, se não levarmos algo interessante, com aplicação em sua vida cotidiana, o aluno nem dará bola para o que se está falando”.(P 17).

“Hoje a maior dificuldade está em fazer o aluno perceber a real importância do aprendizado e quando isso poderá efetivamente repercutir em sua futura profissão, para isso temos que fazer muita ginástica, usar seus conhecimentos, ir para a realidade deles” (P 23).

Lindeman (1926), um dos estudiosos da educação, defendeu cinco pressupostos, que considerou chave para o desenvolvimento na educação de adultos. Baseado na experiência entre as necessidades e interesses dos adultos, centrados no cotidiano da vida, buscam o professor como mediador no processo ensino aprendizagem, pois caminham para a autonomia da aprendizagem. Nesse papel, o professor investiga junto com o aluno, respeita as diferenças individuais entre eles, considera o tempo, o lugar e ritmo de aprendizagem de cada um.

As instituições deveriam propor treinamentos aos professores e com eles trabalhar esse processo de amadurecimento, de encantamento e envolvimento entre o saber e principalmente entre professores e alunos. Propostas de sensibilização, conscientização e clareza sobre a formação do discente e o papel do professor como facilitador do conhecimento. Coloca um dos professores, sujeitos da pesquisa:

“Ser professor é ter o privilégio de transmitir com isenção o conhecimento para outras pessoas e assim contribuir para a formação do aluno e seu projeto de vida. Conseguir atrair a atenção dos alunos durante toda a aula e aproveitar melhor o sistema de biblioteca.” (P13)

A questão que se coloca aqui é a importância de compreender e difundir esse estudo para a melhoria do ensino superior e formação profissional. Vários autores têm reiterado a questão da importância da formação do professor, como citado acima, com titulação e profissionalização exigidas para a prática da docência no ensino superior.

Conscientizar o professor sobre a formação continuada diante do trinômio trabalho-educação-sociedade. E por fim, conscientizar as Instituições de Ensino Superior que esse investimento poderá ser o grande diferencial para a instituição e conseqüentemente para seu principal propósito: a formação dos alunos, como sujeitos, críticos e reflexivos. Afirma um dos professores:

“O professor deveria ser estimulado a procurar o conhecimento para aprimorar a sua consciência social e daí, em um movimento dialético de crítica e monocrítica, evoluindo como ser humano para polir seu saber” (P2).

Citamos novamente Lindeman (1926) como um dos maiores pesquisadores na área de educação de adultos, que ficou muito conhecido com seu trabalho, "The Meaning of Adult Education" (1926). Fortemente influenciado por John Dewey, defendia a educação de adulto,

"... a educação de adulto será através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce em ordem inversa: disciplinas e professores constituem o centro educacional. Na educação convencional é exigido do estudante ajustar-se ao currículo estabelecido; na educação de adulto o currículo é construído em função da necessidade do estudante. Todo adulto se vê envolvido com situações específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade, etc. - situações essas que exigem ajustamentos. O adulto começa nesse ponto. As matérias (disciplinas) só devem ser introduzidas quando necessárias. Textos e professores têm um papel secundário nesse tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz" (pp. 8-9).

Assim é importante frisar que não se podem divorciar as questões da educação do contexto social, histórico e cultural, sob o risco de sua alienação, uma vez que é o acordo entre os indivíduos da sociedade que estabelece o padrão de vida comunitária. Daí o conceito poder variar de comunidade para comunidade, de escola para escola e de sociedade para sociedade.

Desta forma, será apresentada no capítulo seguinte a importância de continuar a formação do professor de ensino superior, com a apresentação dos dados da pesquisa e sua análise comparativa. Ressalta-se, porém, o compromisso desses professores em retornarem para a sala de aula e o das

Instituições de Educação Superior em proporcionarem a esses profissionais espaço para essa discussão e para programas de formação continuada.

CAPÍTULO 2: A Pesquisa

“A pesquisa é um diálogo permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim, a subjetividade do sujeito estudado constitui elemento relevante para o processo, o que resulta impossível prever nos momentos iniciais”

(González Rey, 2002, p.89)

2.1 - A Instituição de Educação Superior e a atenção à Formação Continuada

O crescimento acelerado das Instituições de Educação Superior levou o mercado a uma demanda por profissionais que atendessem “as tantas” ofertas existentes, muitas vezes sem atenderem todos os requisitos necessários para tal exercício.

Os profissionais, desde então, têm sido selecionados para trabalharem nas Instituições de Educação Superior por formação e experiência profissional adquirida. Há uma forte argumentação sobre a experiência profissional frente ao discurso, “preparar o aluno para o mercado”. Dessa forma, a titulação não é o primeiro quesito, tão pouco seu conhecimento sobre docência. Nessa união de saberes entre a formação e a experiência, espera-se ser o suficiente para o professor ministrar suas aulas, promover a relação ensino e aprendizagem.

No entanto, nem sempre isso acontece. Há depoimentos claros de alunos que dizem perceber o alto nível de conhecimento do professor, o quanto tem de informação e experiência em assuntos específicos, porém não conseguem transmitir ou transferir “o conhecimento” aos seus alunos. Por outro lado, classificam como bons professores os que conseguem essa façanha, sem importar sua titulação, melhor ainda. Jusevicius, (2006) afirma que,

Muitos destes professores possuem uma formação técnica ou de pesquisador, de modo que nem todos tiveram uma formação voltada para o exercício da docência. Esses profissionais tornam-se professores desenvolvendo uma prática pedagógica espelhada nos modelos que tiveram no passado, reproduzindo dessa forma, aquilo que fizeram com eles quando se encontravam ainda na condição de alunos. Desse modo, o isolamento em sala de aula continua sendo promovido, desprivilegiando a riqueza do processo dialógico na relação professor-aluno e aluno-aluno.

Outro ponto relevante é que mesmo os profissionais com as titulações recomendadas pela LDB/96 e nos programas de pós-graduação, há ausência de

formação, abre-se, então, uma lacuna na formação docente, também responsabilidade das IES. Uma vez que o “mercado” universitário se apresenta como concorrente, as universidades, por sua vez, buscam alternativas na formação de seus professores primando pela qualidade do ensino.

Nesse sentido, a proposta desse capítulo é apresentar um programa existente em uma determinada IES de educação para o ensino superior, localizada no estado de São Paulo, mais precisamente na região metropolitana de Campinas. Sediada em uma cidade com aproximadamente 35.000 habitantes, a Instituição conta com uma média de 8.000 alunos.

A região de abrangência da instituição definida anteriormente, localiza-se em Jaguariúna, apresenta grande desenvolvimento nas áreas industrial, comercial, agrícola e de serviços. É uma região bem próxima à Capital do Estado, São Paulo, e por isso adquiriu, ao longo dos anos, as mesmas características dos grandes aglomerados urbanos. Rica em indústrias de pequeno, médio e grande porte, sua atividade comercial e de serviços (agências bancárias, agências contábeis, sindicatos, entidades assistenciais, clubes de serviços, etc.) é intensa, o que proporciona aos municípios componentes um desenvolvimento sócio-econômico significativo. Dentre as indústrias de grande porte instaladas estão a Motorola do Brasil, AMBEV, Schering do Brasil, Laboratórios BYK, Laelc Inducon Industria de Capacitores, Metalcabo Industria e Comércio Ltda, Metalsix Comércio e Industria de Conexões.

A região está bem servida dos equipamentos sociais já que possui número suficiente de hospitais, prontos-socorros, consultórios médicos, odontológicos e entidades de atenção à saúde em geral; apresenta também grande número de unidades escolares nos diversos níveis e graus de ensino, o que garante um suficiente atendimento às necessidades do ensino fundamental, médio e superior, embora o 3º grau comporte muito maior número de estabelecimentos do que o existente.

Os equipamentos de infra-estrutura e saneamento básico são suficientes, destaca-se um enorme número de ligações de água e esgoto, e telefônicas, que abrangem cerca de 85% das localidades e de suas respectivas edificações.

Os meios de transporte têm grande importância no desenvolvimento nacional, onde a Rodovia Anhanguera, a ferrovia - FEPASA e o Aeroporto Internacional de Viracopos (Campinas/SP) têm papel vital nesse desenvolvimento. A região tem grande projeção no Estado de São Paulo, em termos de equipamentos sócio-culturais, onde se destaca apresentando grande número de museus, cinemas, teatros, grandes parques para lazer, famosos restaurantes, moderníssimos shopping-centers e outros.

Os meios de comunicação disponíveis apresentam número suficiente à realidade regional, e cada município componente contribui com seus jornais diários, suas modernas emissoras de rádio AM-FM, além de canais de TV e outros.

O município tem atraído grandes indústrias multinacionais em função de sua boa infra-estrutura social, de mão-de-obra e pela sua proximidade (município contíguo) do grande centro urbano de Campinas. É um município com características de grande potencial de desenvolvimento industrial, com um setor comercial bastante sólido, e atualmente é um dos municípios que comportam os maiores núcleos residenciais de chácaras de recreio e moradia devido principalmente à sua proximidade do eixo São Paulo-Campinas e do complexo rodoviário - Via Anhanguera/Via Bandeirantes.

O mercado de trabalho atual é bastante potente e promissor, e uma boa fatia de mercado e oportunidades a novos empreendedores. As cidades da região e, em especial a cidade em questão, apresentam um alto índice de industrialização e faz parte do eixo rodoviário da Rodovia Anhanguera, desde a grande região metropolitana de Campinas até São Paulo. Nesta região, todas as cidades apresentam características de grandes desenvolvimentos industriais, comerciais e da área de serviços. É uma das regiões de maior crescimento do Estado de São Paulo com índices superiores a muitos estados do país.

A área de abrangência dos cursos oferecidos é tida como fornecedora de mão-de-obra qualificada para todos os ramos da economia. As instituições e órgãos públicos têm apresentado uma alta procura por esses profissionais, em especial, no próprio município. Os indicadores dessa procura são periodicamente

publicados nas revistas Exame, Veja e Perfil Municipal (SEADE/SP) e em outros periódicos especializados. Vários pareceres do CFE já trataram desses aspectos com relação às cidades da macro-região de Campinas e São Paulo, limites do eixo industrial em questão.

Nesse sentido, a faculdade em questão está inserida nesse bojo de negócios, com grande responsabilidade na formação dessas pessoas e concomitantemente responsabilidade social ao meio da comunidade local existente.

A Instituição de Ensino Superior - IES - credenciada através da Portaria Ministerial Nº 583, de 03 de maio de 2000, é uma Instituição de Ensino Superior, entidade jurídica de direito privado de fins educacionais, sem fins lucrativos ou de objetivos econômicos para seus associados, constituída na forma do Código Civil Brasileiro de seu estatuto e pela legislação vigente que lhe for aplicável, fundada em 04 de maio de 1999, conforme dispositivos legais pertinentes. Devido a sua posição geográfica, o mais importante acesso à Faculdade dá-se pela rodovia Ademar de Barros - SP-.340.

Atualmente, a Faculdade está estruturada com os seguintes cursos: Administração, Turismo, Ciência da Computação, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Enfermagem, Educação Física (bacharelado e licenciatura), Nutrição, Direito, (reconhecidos), Ciências Contábeis, Psicologia, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Cursos Superiores de Tecnologia em: Logística, Gestão Comercial, (Marketing), Automação Industrial e Eventos.

No Campus I, onde foi aplicada a pesquisa, estão concentrados os cursos da área de humanas (direito, turismo, administração e contábeis), totalizando no semestre letivo 99 docentes.

O ano de 2004 marcou o início da operação do Campus II e em 2005 entraram em operação o Hotel-Escola Matiz, o Hospital-Escola Veterinário e a Interclínicas, que abriga a Clínica de Fisioterapia e o Centro de referência em

Enfermagem. O ano de 2006 marcou o lançamento dos cursos de pós-graduação Lato Sensu nas áreas de Engenharia e Tecnologia, Gastronomia, Medicina Veterinária e Negócios.

A IES declara ter como missão promover a educação socialmente responsável, com alto grau de qualidade, propiciar o desenvolvimento dos projetos de vida de seus alunos e ainda oferecer aos seus educandos uma base sólida de conhecimentos, conceitos, posturas e práticas profissionais para que possam capacitar-se para desenvolver suas habilidades e competências com vistas à implementação dos seus projetos de vida. Delegação de autoridade e responsabilidades aos Diretores e, respectivamente, aos Coordenadores de Curso e Professores, nos termos do Regimento, para que possam cumprir a proposta educacional da instituição – alcançando seus objetivos¹⁰.

Não distante de outras IES que tenham buscado alternativas na formação de seus professores, no sentido de atender suas intenções, essa em específico, com sua missão, objetivo e propósito claramente apontado acima, criou em 2004 um programa de formação continuada – FOCO, com objetivo de (re)pensar e (des)empenhar a sua prática pedagógica em função de acompanhar a velocidade de um mundo em transformação.

Isto já é fato reconhecido tanto pela sociedade quanto pelos representantes das instituições. Quando se pensa em reforma e atualização do ensino superior quase sempre a proposta é a “reflexão da prática” como Paulo Freire apontava constantemente em seus discursos.

Com isso, um bom começo parece ser a capacitação docente com ações estratégicas para criar um programa de Formação Continuada Permanente do Educador, por isso parte do pressuposto de que todo educador precisa ser um observador de sua prática pedagógica para estabelecer inter-relação entre teoria – prática – realidade. Somente nesta relação de professor como aprendiz, é que o educador torna-se um visionário atuante em sua realidade social.

¹⁰ Dados extraídos de documentos da IES em 6 de setembro de 2009 às 17:35.

Estes processos de formação continuada devem ser percebidos como processos de construção do conhecimento a partir da sua prática docente. Assim a concepção de aprendizagem se (re)formula no âmbito da reflexão durante o processo, para então se (re)formular no âmbito da sua prática.

O pensar reflexivo implica disciplina construtiva e liberdade responsável, pois aprender é aprender a pensar e envolve também intuição, emoção e paixão. E, evidentemente, envolve a consciência, fundamental na dimensão ética. A inquietude nos leva a ler, procurar cursos, rever a própria prática, procurar meios de melhor exercer o papel fundamental do professor: o de mediador.

A competência, solicitada aos educadores, parece ir bem além daquela referida aos saberes específicos às áreas do conhecimento. A estes devem somar: o conhecimento e a capacidade de lidar com o aluno; trabalhar a informação que chega à sala de aula por vias diversas; responder às expectativas inerentes a uma nova abordagem do currículo, tanto no que diz respeito à seleção e ao tratamento conceitual e integrador de conteúdos, quanto ao tratamento metodológico adotado.

Exige-se, portanto um profissional com saberes diferenciados, com sensibilidade para disponibilizá-los adequadamente e um educador sintonizado com as questões de seu tempo e espaço histórico.

Ao conhecimento técnico, é fundamental agregarem-se atitudes pessoais de respeito, de compartilhamento, de abertura à crítica e à revisão de suas ações e conceitos frente aos valores da realidade na qual se inscreve a sua prática. Existente desde 2004, o programa FOCO foi criado com o objetivo de oferecer aos seus professores uma constante formação na área da educação, embasando-os com diferentes ferramentas e estratégias de ensino.

Surge, assim, uma percepção de que o ensino, organizado nos moldes tradicionais e tecnicistas, não atende às exigências constituídas hoje pelo avanço da sociedade, no que diz respeito aos conhecimentos que devem compor a

formação dos alunos. Não mais se sustenta a fragmentação do conhecimento, acentua-se, ao contrário, a necessidade de uma formação de caráter mais geral.

A imprecisão, a mutabilidade e as incertezas do tempo atual devem levar a escola a trabalhar com a dúvida em lugar das verdades absolutas. Hoje, os educadores são chamados a refletirem sobre as habilidades e as competências inalienáveis à formação de jovens, o que implica, necessariamente, pensar na competência dos profissionais de educação.

2.2 A IES e a Inserção do Programa Existente

Conforme apontado anteriormente, a IES em questão possui um programa de formação continuada para professores contratados por ela.

O Foco – Programa de formação continuada - foi criado por uma equipe de professores. O objetivo foi oferecer aos docentes uma constante formação na área da educação, embasá-los com diferentes ferramentas e estratégias de ensino. Abordar a formação continuada nos remete a pensar, principalmente, em um processo de transformação educacional com a efetiva participação dos professores e das Instituições de Educação Superior - IES. O programa se caracteriza por aulas ministradas por professores convidados que visam atender a demanda colocada a partir de seu projeto pedagógico de curso.

O PPP - Projeto Pedagógico do Programa - carrega em seus objetivos o interesse em propiciar bases teórico-metodológicas para o exercício da docência no ensino superior, articuladas à produção do conhecimento, que se desenvolve através da relação pesquisa científica/prática docente. Oferecem-se também subsídios para utilização dos recursos de tecnologia da informação, que visam a auxiliar no planejamento da atividade docente em diferentes áreas do currículo, adequá-las às necessidades do aluno e ainda fornecer uma formação atual e dinâmica das questões educacionais de modo articulado com as experiências já consolidadas no exercício da profissão.

O currículo do programa tem como carga horária 80 horas no primeiro módulo, que acontece em 1 semestre, e os demais com módulos de 20 horas em semestres subseqüentes. A avaliação do curso é contínua e paralela, sendo que ao final do curso, o professor poderá apresentar à coordenação um ensaio ou artigo que contemple a essência do conteúdo oferecido, bem como uma reflexão acerca do movimento teoria/prática em sala de aula.

As disciplinas do programa estão distribuídas em Psicologia educacional, com a proposta de refletir sobre o processo educativo, discutir as relações entre psicologia, educação e ensino; discutir as implicações do conhecimento da

psicologia da educação, particularmente o relacionado ao processo de aprendizagem para o trabalho docente; problematizar os determinantes do comportamento humano, descortinar desdobramentos destes determinantes para o trabalho do professor em sala de aula; contextualizar perspectivas teóricas em relação ao processo de aprendizagem para o trabalho docente. Em Didática geral e específica, o objetivo é estudar as concepções históricas da didática; a didática e a formação do professor universitário; competências necessárias à formação do professor universitário; o ensino como processo; organização e dinâmica.

Em Fundamentos da docência superior, são estudados fundamentos da docência superior, problemas que afetam o aluno; o processo de aprendizagem em adultos; o aluno como pessoa e membro de uma comunidade; planejamento sistêmico e integrado; o ensino e suas relações (conteúdo/forma, professor/aluno, pesquisa/ensino/sociedade); técnicas de ensino; a participação ativa dos alunos; atitude e habilidade de pesquisa e avaliação.

Também com grande ênfase está na proposta do programa a discussão sobre Projeto Político Pedagógico - PPP, tematizar suas relações mediadas por questões relativas à gestão escolar; organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas e organização do trabalho pedagógico na sala de aula; problematizar as relações entre PPP e os conceitos de trabalho docente; planejamento educacional e plano educacional com o intuito de potencializar a discussões relativas à participação e produção da autonomia nas instituições educativas pelos sujeitos da educação. Em Docência e Inovações Tecnológicas e Técnicas de Comunicação estão inseridos, abordagens do processo ensino-aprendizagem; a questão da qualidade no ensino superior; métodos e técnicas para uma prática educacional eficiente; sala de aula e recursos tecnológicos;

Em segundo plano, e não menos importante, estão os demais conteúdos. São tratados temas como a História da Educação, Estratégias de Ensino, Políticas Educacionais próprias, tais como: atividades complementares, integração profissional, visitas técnicas, avaliação integrativa, entre outras.

Durante o curso são feitas aplicações de questionários investigativos aos professores; por exemplo “Baseando-se nos dados da Avaliação Institucional, aponte as principais dificuldades levantadas pelos alunos da IES acerca do desempenho dos professores e os principais itens que foram avaliados positivamente pelos alunos”. Ao término mais questões são aplicadas, como: “Baseando-se agora na sua experiência/vivência enquanto professor e coordenador de curso destaque as informações relevantes para que o processo ensino-aprendizagem se efetive.”

Além disso, é solicitado aos professores preencherem avaliações sobre o módulo aplicado, professor, conteúdo, didática etc. O programa é gratuito aos professores, acontece aos sábados, na própria IES. O professor não recebe para estar lá estudando, no entanto suas despesas de transporte e combustível são reembolsadas na íntegra. Isso não significa que o programa se apresenta de forma perfeita e tampouco satisfaça os docentes. Apontam alguns dos sujeitos da pesquisa:

O professor deveria ser estimulado a procurar o conhecimento para aprimorar a sua consciência social e daí, em um movimento dialético de crítica e monocritica evoluir como ser humano para polir seu saber. (P2)

Varias opções de cursos para a escolha do professor deveria criar um clima de atualização e desenvolvimento do educador para os desafios da arte de ensinar. (P13)

O docente deve escolher o curso a fazer e não a IES; Neste caso o aprendizado só é útil se partir da escokha do professor; o docente deve ter independência para se especializar e a Instituição cabe estimular esse processo; Atualmente as IES privadas buscam oferecer cursos de formação continuada. Estes projetos proporcionam excelentes oportunidades de debate, no entanto, é um debate restrito ao universo daquela IES, uma vez que os participantes são colegas de trabalho. O curso realmente traz ganhos pedagógicos significativos quando o educador tem a oportunidade de conhecer e debater universos significativamente diferentes daquele onde trabalham. Assim, a formação continuada efetiva exige que o professor saia do seu universo, dos seus vícios que respire outros ares, ouça outras idéias, isto é, seja efetivamente modificado; a melhor forma de se dar a formação continuada é o hábito da leitura e estudo do professor. (P26)

Quanto à participação no programa, não há documentos registrados onde se aponte como obrigatório. Segundo a direção da IES, ele é livre e a certificação acontece por módulo. Porém chama a atenção uma carta aberta aos professores concluintes em um determinado ano, encontrada nos registros e documentos sobre o FOCO com os seguintes dizeres¹¹:

“Após o término do curso, depois de uma análise cuidadosa da avaliação das atividades, apresentada pelo grupo FOCO (responsável pela concepção e execução do referido curso), os dirigentes ficaram satisfeitos ao verificar que seu nome constava na lista final daqueles que efetivamente participaram e concluíram o curso.

Uma vez que, com a realização do curso, a Instituição atendeu a um dos quesitos contemporâneos essenciais para o bom desempenho do professor, que é o aspecto da formação continuada e também investiu um valor financeiro considerável para a consolidação do curso, os dirigentes gostariam de parabenizá-lo pela iniciativa, a credibilidade, perseverança e empenho para a melhoria do seu desempenho docente e, conseqüentemente, para a qualidade de ensino oferecido pela Faculdade. Lembramos ainda, que o curso de Extensão em Docência no Ensino Superior é requisito fundamental para a construção e manutenção da carreira Docente da Faculdade.”

Relatam alguns dos sujeitos da pesquisa as sugestões de mudanças para o programa:

“Vejo a viabilidade em participar se o curso fosse modular com disciplinas teóricas e praticas com a titulação de especialista ao final do curso” (P1).

“Programas livres, talvez fora da IES, pois como é ela que organiza e contrata os docentes acaba enviesando as discussões que deveriam ser livres” (P23).

“Poderia ser com algumas aulas presenciais e outras através do ensino a distância” (P23).

2.3 Metodologia

A metodologia da pesquisa foi construída por meio de uma abordagem qualitativa, longitudinal, acompanhando professores de educação superior, há 5 anos, no período de 2000 a 2004 de uma Instituição de Ensino Superior da região de Campinas que participaram do Programa de Formação Continuada – (FOCO).

Foram realizadas entrevistas com os gestores educacionais sobre a filosofia institucional, projeto político pedagógico e sobre a formação continuada do docente.

O Programa de Formação Continuada – FOCO - foi criado com o objetivo de oferecer aos professores uma constante formação na área da educação, embasando-os com diferentes ferramentas e estratégias de ensino. O objetivo era fazer uma abordagem sobre formação continuada com a efetiva participação dos professores e das Instituições de Educação Superior - IES.

Nesse contexto, propõe-se entender que a formação docente se caracteriza não só por um processo de aperfeiçoamento profissional aos professores, mas também, acolhendo práticas vivenciais, favorecer espaços para discussão e reflexão do professor sobre sua própria prática, benefícios para uma educação de qualidade.

Esse compromisso deixa claro que atividade educacional de qualidade não se faz isoladamente. O espaço pertinente à formação contínua já não é o professor individual, mas o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. Não se desconsidera, nesse processo, a formação de cada professor, seus valores pessoais e história de vida.

É na condição de professor que se busca trazer a importância e as possibilidades de mudanças, de uma formação continuada. Nessa condição e espaço de trabalho é que o aluno está inserido, por isso a escola deve orientá-lo

¹¹ Carta Aberta aos Professores encontrada na documentação e registro do programa datado, Ano 2005.

em seu “querer fazer”, “querer ser” como profissional e cidadão. Tudo isto está baseado em valores e objetivos para um fazer pedagógico consciente e principalmente no projeto de vida do aluno.

A seleção dos sujeitos foi feita a partir de um levantamento junto ao departamento de contratação de professores e selecionados os que ingressaram na IES desde seu início em 2000 a 2004, que permanecem no quadro de docentes até os dias atuais (2009).

Foram sujeitos dessa pesquisa professores (especialistas, mestres e doutores) de uma IES (faculdade isolada), localizada na região de Campinas. Esta Instituição, como já mencionada, possui cursos nas áreas de humanas, biológicas e exatas, porém a pesquisa foi realizada em um campus apenas e neste estão concentrados os cursos da área de humanas e exatas. A escolha pela localidade se deu pela facilidade de acesso aos dados propostos na pesquisa.

Os professores selecionados para a pesquisa foram os admitidos pela IES entre o período de 2000, ano de sua fundação, até 2004, ano de criação do programa de Formação Continuada para Docentes.

Dos professores admitidos neste período, foram selecionados como sujeitos da pesquisa os que continuam trabalhando nesta mesma instituição, que tenham ou não participado do programa de formação continuada. Portanto, foram excluídos outros professores que estavam em situações diferentes destas.

Após a seleção, os dados foram fornecidos pelo departamento responsável, posteriormente foi realizado um filtro para selecionar para estudo os professores que em algum momento realizaram atividades de formação continuada, dentro ou fora da IES.

O questionário foi oferecido aos professores junto com o termo de consentimento livre e esclarecido, na sala dos professores, dentro da IES com o prazo para retorno de uma semana. Os professores que não aceitaram preencher

a pesquisa devolveram efetivamente em branco, ou não devolveram, totalizando 10 dos 32 questionários entregues. Portanto, foram incluídas nessa pesquisa, somente as análises dos dados coletados de documentos, dos questionários e das entrevistas que possuíam o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme o anexo 1, devidamente preenchido e assinado pelos entrevistados e respondentes vinculados à Instituição de Ensino pesquisada conforme conferência do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica Campinas.

As questões propostas referentes aos relatos de participação no programa de formação continuada para docentes, experiências e reflexões pessoais sobre o papel o professor. As respostas foram mantidas em sigilo, não identificando nominalmente. Os resultados aqui apontados não devem ser generalizados para outras IES, mas poderão servir como referencial.

O procedimento e instrumento utilizados para as entrevistas foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas. Os questionários semi-estruturados com questões abertas, como o roteiro de entrevistas, somente foram aplicados mediante aprovação deste órgão regulador, conforme preconiza a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. As entrevistas como também os questionários foram previamente agendados com os interessados e a coordenação do curso a fim de serem aplicados pessoalmente pelo pesquisador, em tempo que não atrapalhasse o andamento da IES.

Os questionários que se destinaram ao levantamento de dados dos professores, conforme o Anexo 3, indagam o objeto de pesquisa em seu problema; a partir do olhar docente, como vê sua participação no programa de formação continuada para docentes. No enfoque da epistemologia qualitativa, o instrumento é toda situação, ou recurso destinado a estimular a expressão do sujeito, sendo um indutor de informação (GONZÁLEZ REY, 2002; 2005). Portanto estimular o processo de comunicação através do uso de diferentes instrumentos possibilita ao pesquisador uma melhor compreensão do sujeito.

De acordo com González Rey (2002, p.80) “o instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de

refletir diretamente a natureza do estudado independente do pesquisador”. Nessa perspectiva, não há regras padronizadas para a construção do instrumento, de modo que se parte da idéia de que ele pode ser criado pelo próprio pesquisador.

Ao levantar dados específicos e gerais em relação à Formação Continuada para Docentes no Ensino Superior, segundo o olhar dos professores participantes, esperou-se encontrar fatos que avaliassem a importância, ou não dos programas de formação continuada no ensino superior.

Como metodologia foi elaborado um quadro comparativo das respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, durante o curso de formação continuada frente à avaliação realizada pelo aluno, no período da auto-avaliação, quando estes avaliam a IES dentro das diversas dimensões conforme orientação do SINAES.

Esse comparativo de notas se deu de forma independente dos cursos em que o professor ministrou aulas. Esse quadro possibilitou a análise da avaliação recebida pelo professor em concordância com a avaliação promovida pelo curso de formação continuada realizada por ele. A análise final foi realizada para avaliar efetivamente a evolução do programa.

Nesta perspectiva, a pesquisa constituiu, pois, um esforço no sentido de estabelecer vínculos entre os docentes, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, no sentido de descrever as mudanças realizadas na prática do professor, a partir de sua participação no programa educacional.

Esperou-se com este trabalho avaliar nos docentes a conscientização de um processo contínuo de formação, diferenciada de sua formação acadêmica, sobretudo para os cursos que não possuem licenciatura, e da visão dos gestores, enquanto responsáveis pela gestão das organizações educacionais.

Por fim, fazer uma discussão sobre os pontos pesquisados, apresentar prognósticos que pautem os trabalhos dos professores, as políticas educacionais e sua prática.

2.4 – Os Dados Obtidos

Tabela 1 – Tabela de Docentes

Ano de Admissão dos Sujeitos	
Ano	No.
ano 2001	4
ano 2002	2
ano 2003	8
ano 2004	8
Total	22

Nesta primeira tabela, pudemos perceber que desde a existência da IES em 2000, houve constantemente, ano a ano, a contratação de professores para o exercício do ensino superior. Também, pode-se perceber que a estabilidade da contratação desses profissionais foi se solidificando na medida em que os anos foram avançando, pois em 2001 foram contratados quatro profissionais que permanecem na IES até os dias de hoje. Em 2002, ficou evidente uma queda, passando para dois o número de professores contratados que permaneceram na IES.

Os números apresentados na tabela evidenciam a melhoria na participação do programa de formação continuada, passou-se de 18,18% para 36%, ano de contratação de profissionais que participam do programa. O programa teve início no ano de 2004 e praticamente 90% dos docentes participaram, ou seja 22 representam 90% dos que participaram. Foi um momento inicial com um programa organizado em 48 horas/aula, com temas variados sobre docência e práticas pedagógicas. Esse momento foi fator relevante para os futuros investimentos realizado pela IES em relação à formação continuada.

Tabela 2 – Número de Professores que Responderam a Pesquisa

No. De questionários aplicados e Sujeitos que Responderam a Pesquisa	
Categoria	No.
Não	10
Sim	22
Total de questionários	32

questionário ficou disponível, por um período de 30 dias, na mesma época para todos os professores, juntamente com o termo livre esclarecido. Foi colocada a intenção da pesquisa aos professores, bem como a liberdade que tinham em aceitar o convite para responder ou não, o questionário. Pode-se perceber que alguns dos professores prontamente pegaram o instrumento e sentando-se à mesa, na sala dos professores, assinaram o termo livre esclarecido e responderam as questões.

Alguns pediram para levar para a sala de aula e outros para a casa, retornando com o instrumento preenchido em momentos posteriores. Alguns professores levaram o questionário e não devolveram, alegaram o esquecimento da entrega. Esquecimento este que nunca mais foi lembrado. Outros professores mesmo que aparentemente constrangidos foram claros em dizer que preferiam não responder a pesquisa. Todos os professores foram abordados da mesma maneira e respeitados na decisão tomada.

Tabela 3 – Gênero

Sexo dos Sujeitos	
Categoria	No.
Masculino	4
Feminino	18
Total	22

Considerando o universo de 100% dos pesquisados, 22 professores responderam a pesquisa, temos uma representatividade de 18 professores do sexo feminino, equivalente a 81,82% e 4 do sexo masculino, representando 18,18%. Não nos cabe fazer inferências sobre esta porcentagem, pois não nos aprofundamos nessa questão, apenas apontamos a diferença existente.

A resolução da IES no. 05/2003 sobre o Plano de Carreira Docente em seu art.4º relata que o corpo docente é constituído por professores integrantes do quadro de carreira docente e por professores visitantes, colaboradores e auxiliares. Podem ser contratados professores visitantes, colaboradores ou auxiliares, em caráter de substituição eventual ou para o desenvolvimento de programas especiais de ensino, pesquisa ou extensão.

O art.6º diz que o quadro de carreira docente está hierarquizado em 04 (quatro) categorias funcionais, que poderão ser subdivididas e designadas como: professor titular, professor adjunto, professor assistente e professor auxiliar.

Tabela 4 – Estado Civil dos Sujeitos

Estado Civil dos Sujeitos	
Categoria	No.
Casado	14
Viúvo	2
Solteiro	3
Separado	3
Total	22

Dos 100% de professores que participaram da pesquisa, destacou-se que 63,64% são casados; 9,09% viúvos, sendo uma professora de 35 anos de idade e um professor de 67 anos. Os solteiros ficam representados por 13% dos professores, assim como os que são separados e divorciados. Não levamos em consideração a profundidade dessa questão, ou seja, porque o maior número de professores é representado pelos casados e não pelos viúvos ou solteiros. A investigação trouxe o perfil desses profissionais, no sentido de contribuir com a análise da pesquisa.

Tabela 5 – Faixa Etária dos Sujeitos

Faixa Etária dos Sujeitos	
Categoria	No.
30 a 39	12
40 a 49	6
50 ou mais	4
Total	22

Esse dado pesquisado nos dá subsídios para compreender melhor os dados da tabela anterior. Fica evidente que a maioria das pessoas que participaram da pesquisa está entre a faixa etária de 30 a 50 anos ou mais. Nessa

questão, a pesquisa se apresenta com 54,55% dos professores alocados entre a faixa de 30 a 39 anos de idade, 27,27% estão entre os que possuem de 40 a 49 anos e finalmente os que estão com 50 anos ou mais, sendo representados por 18,18%.

Vale levar em consideração que a maioria dos brasileiros completa seus estudos universitários entre 20 e 25 anos de idade e que para o exercício do ensino superior a exigência mínima é de pós-graduação, lato sensu, como especialização e pós-graduação stricto sensu, como mestrado e doutorado. Esses estudos, de maneira geral, levam aproximadamente 1, 2 e 4 anos de estudo, o que de certa forma justifica a apresentação dos dados acima relacionados na pesquisa.

Os professores na faixa dos 30 anos colocam o exercício da docência como um processo na construção do conhecimento, consideram o conhecimento prévio do aluno, doam àquele que tem vontade de saber e ainda estimulam os que ainda não têm essa vontade. Interessam-se pela busca constante do conhecimento e têm o prazer em compartilhá-lo com os demais, conforme relato dos professores.

Definem que ser professor é ser um facilitador no processo ensino-aprendizagem, além de contribuir para a construção do conhecimento e para a formação humana. Apontam ainda que o professor deve ser o motivador da busca constante de informações e conhecimento, extrapolar o ambiente de sala de aula. Os professores de 50 anos ou mais colocaram que o principal papel do professor é ser educador e essa função vai muito além do “banco escolar”, conforme o relato dos professores.

Ser professor é ser aquele que orienta e facilita a aprendizagem com a pretensão de ajudar na formação de bons seres humanos e bons profissionais, processo este que estrutura e ajuda na transformação das pessoas. Para que isso seja possível, o professor deve criar um ambiente de troca de informação entre professores e alunos, observar a percepção de cada um e estimular a motivação para o conhecimento.

Tabela 6 – Faixa de Renda dos Sujeitos

Renda dos Sujeitos	
Categoria	No.
De R\$ 1000 a 2900	3
De R\$ 3000 a 4900	3
De R\$ 5000 a 6900	6
De R\$ 7000 a 10000	6
Mais de R\$ 10000	4
Total	22

Nesta tabela, foi identificada a renda dos professores entrevistados. Dos 100% pesquisados, 27,28% possuem faixa de renda entre R\$ 1.000, 00 a R\$ 4.900,00 reais. Esses profissionais atuam somente como docentes na IES, estão entre a faixa etária dos 30 aos 39 anos, na maioria mulheres, sendo uma solteira e duas casadas.

Profissionais que mantêm a renda entre R\$ 3.000,00 a 4.900,00 estão representados por 13,64% dos professores. Estes são todos homens, dois deles na faixa etária entre 30 a 39 anos e outro com mais de 50 anos.

Consta que 54,54% dos professores ganham entre R\$ 5.000,00 a R\$ 10.000,00 reais, estão representados por 27,27% em cada uma das faixas, sendo duas as faixas que repetem o mesmo valor. Eles são homens e mulheres, faixas etárias variadas, profissões variadas e todos eles atuam em outra atividade fora do ambiente acadêmico.

São poucos os professores que possuem a renda acima de R\$ 10.000,00 reais, sendo representados por 4 dos sujeitos apenas, representando 18,18% dos 100% entrevistados. Esses profissionais também atuam em outras atividades fora do ambiente acadêmico, alguns são autônomos, outros funcionários de empresas.

Tabela 7A – Formação/ Graduação dos Sujeitos

Formação dos Sujeitos	
Categoria	No.
Humanas	18
Exatas	4
Biológicas	0
Total	22

Na análise dessa tabela é importante salientar a não existência dos cursos na área da saúde. Também é relevante colocar que o curso de Psicologia, nesta IES, está alocado com os demais cursos da área da saúde e o curso de Ciência da Computação junto com os cursos da engenharia. Na época em que se deu o início do programa de formação continuada, os cursos de graduação da área da saúde foram transferidos para outro campus, assim como ainda não existia a maioria dos cursos de engenharia, criados em 2006.

Desta forma, a pesquisa demonstra que 81,82% dos professores são dos cursos de Administração, Direito, Turismo e o curso de Ciências Contábeis. Os 18,18% estão representados pelos professores do curso de engenharias, assim considerados. Também é importante frisar que o maior número de alunos está concentrado na área de humanas, curso de Administração e Direito, consequentemente, maior número de professores.

Tabela 7B – Formação/ Pós-Graduação dos Sujeitos

Formação dos Sujeitos	
Pós-Graduação	No.
Especialista	2
Mestre	14
Doutor	6
Total	22

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9.394/ 96 (LDB) para ministrar aula no ensino superior, recomenda-se que o professor seja Pós-Graduado, Especialista, Mestre e ou Doutor. Sabemos que muitas IES contratam especialistas para ministrar as aulas, justificam a contratação pela sólida experiência profissional do professor. Além disso, outro fator relevante na contratação de especialistas, mais que mestres e doutores, é o valor da hora aula, pois um especialista recebe quase 50% menos que um doutor. Nessa IES, o quadro de carreira docente está hierarquizado em 04 (quatro) categorias funcionais, designadas como:

I- Professor Titular: Ser portador do título de Doutor na área que irá atuar, ou afim, obtido em instituição credenciada ou reconhecida, nos termos da lei ou, título de Mestre na área de atuação acrescido da exigência de possuir ao menos 10 (dez) anos de experiência comprovada no magistério superior na instituição.

II- Professor Adjunto: Possuir o título de Mestre na área correspondente, ou afim, obtido em instituição credenciada ou reconhecida, nos termos da lei.

III- Professor Assistente: Possuir o título de Especialista ou equivalente, obtido nos moldes da legislação vigente ou estar matriculado ou ser possuidor de um número mínimo de créditos ou disciplinas, em programa de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado.

IV- Professor Auxiliar: Possuir diploma de graduação na área de atuação, obtido em instituição reconhecida.

Parágrafo Único- Os professores auxiliares poderão ser contratados para o exercício de atividades paradidáticas, de orientação e supervisão de estágios, para projetos específicos e, excepcionalmente, para exercer funções de magistério, sob a supervisão da coordenação do respectivo curso. As vagas são disponibilizadas por edital através de concurso, realizado dentro da própria IES¹².

Dessa forma, a tabela em questão apresenta a titulação dos sujeitos pesquisados, sendo que 9,36% são especialistas, mestres são 63,64% e 27,27% doutores. A seleção de mestres e doutores contratados pela IES foi realizada por edital, mediante a necessidade, conforme recomendação do MEC – Ministério da Educação. A promoção de uma categoria funcional para outra, exige o preenchimento dos requisitos estabelecidos através de concurso interno.

Tabela 8 – Formação em Docência do Ensino Superior

Sujeitos que Durante a Formação tiveram contato com a Formação para Docência	
Categoria	No.
Sim	19
Não	3
Total	22

A tabela de número 8 traz a quantidade de professores que durante a sua formação em graduação e pós-graduação: especialista, mestre e doutor tiveram contato com o aprendizado sobre docência. Podemos identificar na tabela que 86,36% tiveram algum contato com a formação para a docência, enquanto mostra-se pequeno o resultado dos profissionais que atuam como professores e que não tiveram contato com a formação docente durante a sua formação, representando 13,64% dos sujeitos da pesquisa.

¹² Informações obtidas em documentos da IES.

É possível observar pelo cruzamento dos dados que os professores que nunca tiveram contato com a formação docente possuem pensamentos divergentes dos demais. Apontam o papel do professor como um transmissor de conhecimento para o aprendizado global do aluno. As dificuldades estão centradas nos alunos, na falta de interesse e motivação. Por esse motivo a IES tem a preocupação em sensibilizar os professores e estimular a participação de todos no programa, para melhor entenderem os conceitos de educação e de um ensino centrado no aluno.

Tabela 9 – Ser Professor

Ser Professor	
Categoria	No.
Transmitir o Conhecimento	4
Construir o Conhecimento	3
Ser Educador - além da escola	13
Motivar os alunos ao aprendizado	4
Facilitador da aprendizagem	4
Outros	4
Total	32 apontamentos ¹³

São muitas as definições e funções, encontradas nas literaturas, sobre o papel do professor. Até mesmo os próprios professores diferem sobre esses conceitos. Foi perguntado aos profissionais, o que é ser professor. Encontramos respostas variadas, geraram-se várias categorias e deixou-se espaço para que pudessem expressar seu entendimento. Relataram variadas colocações sobre a questão.

¹³ A somatória dos dados ultrapassa o número dos sujeitos pesquisados porque os professores apontaram mais de uma colocação sobre o tema.

Nesse ponto, pode-se encontrar diversos entendimentos do significado de docência, “ser professor é ser educador”, ou seja, “exercer a docência com um olhar que vai além do banco escolar”, é a visão de 40,63% dos professores. Outros conceitos como “ser professor é transmitir o conhecimento”, ou “ser professor é motivar o aluno ao aprendizado” e ainda “ser professor é ser o facilitador da aprendizagem”, ficaram representados por 12,50%, cada um dos itens do total dos entrevistados. Foram pontuados 9,38% dos sujeitos, os quais acreditam que “ser professor é construir o conhecimento”.

Assim cabe salientar que transmitir o conhecimento não é uma prática indicada quando se fala em educação, pois ninguém transfere nada a ninguém. O ato de aprender deve ser centrado no aluno e não no professor. Por esse motivo se defende a educação em que o aluno toma o conhecimento para si, ou seja, faz a relação do conteúdo com seus próprios conhecimentos, parte da síntese, passa pela análise e faz sua síntese.

Tabela 10 – Dificuldades e Desafios em Ser Professor

Dificuldades e Desafios Docentes		
	Categoria	No.
M	Incremento à Metodologia	13
A	Problema está no Aluno	18
O	Outros	1
PI	Política Institucional	14
	Total	46 ¹⁴

¹⁴ A somatória dos dados ultrapassa o número dos sujeitos pesquisados porque os professores apontaram mais de uma colocação sobre o tema

Os professores, sujeitos dessa pesquisa, são profissionais que não fizeram Pedagogia, porém em algum momento de sua formação acadêmica tiveram contato com a prática educativa através dos cursos de licenciatura ou nos cursos de formação em metodologia do ensino superior.

Aceitaram o convite para trabalhar como professor no ensino superior, em suas áreas de aderência. Perguntamos a esses profissionais quais dificuldades eles encontram, no exercício da profissão docente, e desta forma obtivemos algumas posições, abaixo colocadas.

Dos sujeitos pesquisados, 28,26% apontaram como dificuldade para o exercício da docência, ministrar aula para alunos que trabalham e estudam, visto que os alunos acumulam atividades profissionais, normalmente, apresentam-se cansados e desmotivados para a aula, o que exige maior exercício do professor para estimular os alunos.

Há professores que entendem que seu papel não é somente passar as informações, como uma transmissão de conhecimento, mas buscar novas metodologias, que sempre representam novos desafios, para o estímulo dos alunos. Entendem a necessidade de ensinar de forma abrangente e profunda, um grande desafio escolar, porém muitas vezes não sabem como fazer.

Há professores que apontam, como maior dificuldade, a garantia de um bom nível de aprendizagem, em relação às expectativas dos alunos, levam em consideração o nível de conhecimento dos alunos, sabem que o perfil de cada um deles é distinto. A entrada dos alunos para a IES não é mais seletiva e sim classificatória, de fato, com o grande número de faculdades e aumento das vagas em todos os cursos, além da forte concorrência dos valores das mensalidades, hoje em dia, sobram vagas nos cursos de graduação.

Alguns dos sujeitos, representados por 39,13% dos professores, entendem que a dificuldade em ser professor está no aluno. Apontam que eles não possuem valores e respeito pelo professor, não têm vontade de aprender, são desinteressados e estão na faculdade apenas para obter o diploma. Não

investigamos o pensamento dos alunos em relação a esse assunto, pois esse não é o objetivo da pesquisa.

Dos entrevistados, 30,43% acreditam que a maior dificuldade está na Política Institucional adotada pelas IES. Apontam a falta de valorização do professor, o não reconhecimento e a pouca oportunidade por excesso de titulação, além da ausência de um plano de carreira com tempos parciais ou integrais; Com o excesso de vagas nas IES o processo seletivo hoje existente compromete o rendimento em sala de aula. As salas são numerosas, aumentam a obrigação pouco acadêmica e muito administrativa por parte do professor.

Os professores reclamam do excesso de atividades administrativas, como por exemplo, o lançamento de faltas no sistema acadêmico, antes atividades dos funcionários da secretaria, além do lançamento de faltas, relatórios de despesas viagens, etc.

Tabela 11 – Participação no Programa de Formação Continuada

Participação no FOCO	
Categoria	No.
sim	14
não	8
Total	22

Perguntamos aos professores se em algum momento participaram do FOCO – Programa de Formação Continuada para Docentes. Foi apontado por eles que 63,64%, ou seja, 14 dos 22 professores participaram do programa e 36,36% não participaram. Os professores que não participaram alegam que o programa é interessante, porém suas atividades profissionais, aulas ministradas aos sábados, quando é oferecido o programa, não possibilitam a participação, ou ainda, outros trabalham em outras atividades profissionais, quando os cursos são

oferecidos durante a semana, em períodos da tarde, outros ainda, estudam aos sábados, também não possibilitando a participação.

Tabela 12 – Objetivos no Programa de Formação Continuada

Objetivos na Participação do Programa	
Categoria	No.
Troca de Experiência entre docentes	4
Recursos Técnicas e Didática	7
Entender sobre docência	11
Total	22

Essa questão teve como propósito saber quais objetivos os professores buscaram ao tomarem a decisão em participar do programa de formação continuada. Foram encontradas três categorias nesse item. Com maior pontuação 50% dos docentes, estes buscaram o programa incentivados por conhecer mais sobre a docência, atualizar os conhecimentos já sabidos e abrir o caminho para novas competências.

Buscar mais conhecimento e experiência para serem utilizados em sala de aula foi o segundo item que apareceu com 31,82% nos docentes pesquisados. Também a busca por estratégias didáticas que os orientassem para a sala de aula, tais como, recursos técnicos, ferramentas didáticas e entender um pouco mais o universo da docência, além de conhecimentos de práticas pedagógicas diversas, temas pertinentes aos anseios de sala de aula.

E com 18,18% apareceram os professores que foram ao curso em busca de trocar experiências entre os colegas docentes da IES e também registraram a necessidade de atualização de conhecimento. Relataram que o diálogo entre os pares proporcionou momento para a criação de novas propostas, a partir de dificuldades em comum. Eles pontuaram que ao perceberem que as dificuldades

eram praticamente as mesmas, não se sentiram sozinhos perante o desafio docente e ficaram mais motivados para a mudança de hábito e o encorajamento quanto ao desafio em mudar.

Tabela 13 – Benefícios do Programa de Formação Continuada

Ganhos com o Programa de Formação Continuada para Docentes		
	Categoria	No.
TE	Troca de Experiência entre docentes	5
RTD	Recursos Técnicos e Didáticos	10
ED	Entender sobre docência	11
	Soma	26 ¹⁵

A tabela de número 13 apresenta os ganhos apontados pelos sujeitos da pesquisa, em relação ao programa de formação continuada, sendo que 19,23% relataram a grande importância na troca de experiências entre os docentes, compartilharam conhecimento, dificuldades e anseios. Do total de sujeitos 38,46% acreditam que o ganho com o curso de formação continuada se dá com o conhecimento de novos recursos de técnicas e didática, auxiliando a aplicação de estudos de casos e outras técnicas de ensino.

Conhecer melhor a atividade docente ficou representado por 42,31% dos pesquisados, os quais disseram que o programa permite um melhor conhecimento de conteúdos pedagógicos, propicia a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Outro ponto relevante foi colocado em relação à solução de dificuldades na relação professor e aluno. Os professores valorizam, elogiam e colocam que o programa de educação continuada trouxe mudanças na vida

¹⁵ A somatória dos dados ultrapassa o número dos sujeitos pesquisados porque os professores apontaram mais de uma colocação sobre o tema

profissional, enquanto docente e ainda maior compreensão dos processos educacionais e a reflexão sobre a própria prática.

Tabela 14 – Opinião sobre o Programa de Formação Continuada

Como deveria ser o Programa de Formação Continuada Docente	
Categoria	No.
Deve se transformado em pós-graduação Lato Sensu	3
Deve ser Responsabilidade do Professor	4
Deve ser Construído com a participação do Professor	2
Aprovação do Programa Atual	5
Incremento à Metodologia	9
Obrigatório	1
Total	24 ¹⁶

Os professores entendem que o curso é importante, porém sugerem algumas mudanças como complemento para a eficiência do próprio curso. Dos que responderam a pesquisa 12,50% gostariam que as disciplinas fossem estruturadas em forma de Matriz Curricular, o que possibilitaria fazer do programa um curso de pós-graduação, lato sensu, dando ao professor o título de especialista.

Essa opinião diverge, pois 16,67% dizem que a formação continuada é responsabilidade do professor, ele é que deve buscar o que lhe falta. Relatam que os programas deveriam ser livres e fora da IES para evitar o direcionamento das discussões. Outros professores colocam que uma boa remuneração incentivará o professor a investir na carreira, buscar aperfeiçoamento, onde achar necessário. Alguns professores, representando 8,33% dos pesquisados, apostam que a diferença está em o professor participar da construção do curso, opinar sobre os

¹⁶ A somatória dos dados ultrapassa o número dos sujeitos pesquisados porque os professores apontaram mais de uma colocação sobre o tema

temas abordados. No contraponto das posições anteriores, 20,83% dos docentes aprovam o programa, dizem que o formato atual está adequado, valorizam o programa como necessário para a atualização permanente dos docentes, considerando a revolução tecnológica que reflete sistematicamente na educação. Outros ainda salientam que não conhecem, na região, outra IES com um programa como este. Alertam para a motivação que traz o programa já que valorizam a atualidade do temas.

A grande maioria dos professores, representados nesta pesquisa por 37,50%, alega que o programa precisaria de incremento à metodologia e didática, afirma que o programa deveria ser o mais prático e vivencial possível, utilizar as próprias experiências dos docentes, pontuar as dificuldades e falhas para trazer/propor outras formas de agir, estratégias de ensino com teorias, práticas, estudos de caso e até grupos de pesquisa. Mais que a formação continuada, deveria propor a discussão entre os docentes para integração sobre o rendimento em sala de aula.

2.5 – Formação Continuada e Benefícios da Prática.

Fazer uma abordagem sobre formação continuada remete a pensar, principalmente, em um processo de transformação educacional com a efetiva participação dos professores e das Instituições de Educação Superior - IES. Na realidade, as IES têm sido direcionadas para a formação continuada de seus professores uma vez que sua prática docente é considerada espelho da qualidade dos cursos que oferecem à sociedade. Propostas como conscientização e clareza sobre a formação do discente e o papel do professor como mediador do conhecimento são fundamentais nesse processo. Sujeitos da pesquisa apontam:

“Acho muito boa a iniciativa do FOCO, não conhecendo na região outra IES da região com um programa como este ” (P10).

“O programa deveria ser uma atividade realmente contínua, com uma obrigatoriedade de realização durante todo o ano letivo, permitindo um contínuo aperfeiçoamento” (P13).

“Com o programa em formato de extensão pude aproveitar melhor as reflexões trazidas e os estudos de caso. Aprendi técnicas didáticas de aula. A convivência com os colegas e professores oferece uma rica experiência de troca que provoca reflexões tomadas de decisão e mudança” (P23).

Nesse contexto, propõe-se entender que a formação docente se caracteriza não só por um processo de aperfeiçoamento profissional aos professores, mas, também, como um processo de mudança na cultura das IES, para acolher práticas participativas e favorecer espaços para discussão e reflexão do professor sobre sua própria prática, benefícios para uma educação de qualidade. Segundo Anastasiou (2003):

Quando o professor participa de um colegiado que se constrói coletivamente, o projeto político pedagógico, a questão da definição das estratégias evolui rapidamente, pois já estão discutidos vários determinantes: a função de universidade, a visão de homem, de ciência, de conhecimento e de saber escolar, de perfil profissiográfico e de objetivos gerais do curso que norteiam as escolhas da ação da aula (p.72).

Esse compromisso deixa claro que atividade educacional de qualidade não se faz isoladamente. “O espaço pertinente à formação contínua já não é o professor individual, mas sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais (NÓVOA apud PORTO, 2000, p.16). Afirma um dos sujeitos da pesquisa:

“Participar das reuniões pedagógicas e conhecer o projeto do curso me trouxe mais segurança para elaborar meu plano de ensino. No 1o. FOCO pude perceber que não estava sozinha em minhas dificuldades. As trocas de experiências e absorção de técnicas didáticas foram implementadas em minhas aulas para gerar motivação e integração do conteúdo junto aos alunos. O formato proposto pelo FOCO, atualmente está adequado, um encontro por mês para oferecer um diálogo contínuo” (P3).

Certamente que esse processo de mudança na prática pedagógica não se dá em um passe de mágica, por isso é denominada “formação continuada”. Há instituições que só pensam em processos coletivos e “capacitam” docentes quando, depois de avaliados¹⁷, recebem notas e comentários ruins. É muito comum aparecerem nessas avaliações apontamentos como: “o professor sabe muito, percebe-se sua experiência no assunto, mas não consegue transmitir para o aluno, é muito ruim em didática”. Para Cunha (2000):

Qualquer proposta curricular que pretenda articulação em torno de um projeto de curso exige condição de trabalho coletivo, requer um professor que dialogue com seus pares que planeje em conjunto, que exponha suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação (p.49).

Nóvoa (1995, p. 95) aponta que “o desenvolvimento de formação dos professores precisa estar articulado com a escola e seus projetos”. Essa formação não se limita aos espaços de discussão, algumas palestras e cursos de extensão.

¹⁷ Avaliação Institucional Interna, conhecida por CPA – Comissão Própria de Avaliação, uma exigência do MEC para todas as instituições de ensino superior que passam por avaliação e reconhecimento de curso superior.

É necessária a articulação dessas propostas de forma que o professor possa fazer experimentos dessa prática e voltar a discuti-las posteriormente, considerando a necessidade de investir na práxis como um lugar de produção do saber. Revela um dos professores:

“O programa permite obter conhecimento de conteúdos pedagógicos que propiciam melhoria do processo de ensino aprendizagem além da troca de informações com os demais colegas em busca de um senso comum. É necessária atualização permanente nessa revolução tecnológica que reflete sistematicamente na educação” (P4).

Não podemos desconsiderar nesse processo a formação de cada professor, seus valores pessoais e história de vida. O programa de formação continuada não trará resultados iguais a todos, mas possibilitará a troca de experiência entre ambos. Anastasiou (2003) afirma que:

Da perspectiva política, a mudança ocorrerá à medida que os fins pretendidos social e individualmente possam estar em concordância. Os professores são sujeitos de sua história e se encaminham na direção de suas crenças, valores, etc. Trabalhar coletivamente será uma forma de dar ou criar força do coletivo docente, que tem a ver com as crenças, os compromissos das pessoas envolvidas e as condições concretas para a efetivação do processo. Os processos de profissionalização continuada têm sido um caminho buscado pelas instituições e têm se revelado promissores, pois possibilitam inicialmente a definição dos rumos, dos objetivos institucionais que devem interligar entre si docentes e discentes, na relação com o compromisso institucional oferecido no tempo do cursar a graduação (p. 62-63).

Ao realizar esse trabalho de formação continuada ao longo dos anos e trazer depoimentos de professores que vivenciaram essa prática é que se pode perceber os efeitos dessa prática.

O programa de formação está baseado em suas características, tais como, disciplinas e carga horária, ou seja, um formato de curso de extensão. Como proposta principal o curso tem como proposta a possibilidade de se criar um espaço de discussão e depoimentos sobre as angústias do professor, no seu dia-a-dia, na sala de aula. Declara um professor:

“Perceber que as dificuldades são iguais para todos. Os professores buscam constantemente a melhoria na profissão” (P17).

“Acredito que fiquei mais segura diante da sala de aula, principalmente na resolução de problemas entre os alunos; Passei a utilizar técnicas diferentes de ensino e passei a ver algumas frustrações no processo ensino aprendizagem de forma mais otimista. O programa é motivante, toda vez que participo do curso saio com vontade de mudar o mundo, mas a realidade as vezes é dura e frustrante” (P18).

No decorrer dos semestres, foram elaboradas atividades para permear as discussões entre o grupo. Foram realizadas experiências, oficinas pedagógicas, discussões em grupo e conclusão dos trabalhos ao final do semestre. Os docentes envolvidos, após alguns momentos e vários encontros, foram entrevistados. Dentre as questões feitas, uma delas era: “quais as dificuldades encontradas em ser professor”. Essas dificuldades foram trabalhadas ao longo do curso. É perfeitamente concebível que um curso, mesmo que tenha 160 horas, não atinja toda a transformação necessária na carreira docente, pois como dissemos anteriormente, o aprendizado é contínuo e a formação docente também.

No entanto, as transformações começaram a acontecer a partir do momento em que o professor se dispôs para o aprendizado, expôs suas dificuldades e expectativas, abriu-se para novas teorias e experiências. Também foi solicitado ao professor que respondesse qual era sua percepção sobre as mudanças que começaram a ocorrer.

Foi também discutido com clareza o aprendizado contínuo, sem estagnar o conhecimento, o personalizar e definir as técnicas como apoio pedagógico para as turmas. Foram discutidas concepções como alicerce para “o fazer” pedagógico, acerca de formar um aluno crítico e participativo em seu aprendizado.

Considerações Finais

O conhecimento é um processo de construção que encontra legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo. Portanto, não existe nada que possa garantir, de forma imediata no processo de pesquisa, se nossas construções atuais são as mais adequadas para dar conta do problema que estamos estudando”

(González Rey, 2005, p.7)

Enfatizamos, neste trabalho, a importância da Formação Continuada como uma possível estratégia para a qualidade da Educação Superior no Brasil. A educação superior brasileira sofreu muitas transformações e reformas, mas, acima de tudo, revela a disputa pelo poder da classe dominante e uma educação pautada na formação profissional, em favor do capital.

Profissionais com formação científica, ou seja, mestres e doutores são contratados para atuarem como docentes em Instituições de Educação Superior, pouco preparados pedagogicamente, é exigida uma qualidade educacional mas a política de formação é inexistente.

Quando o governo aponta as diretrizes de qualidade para a educação superior, as IES selecionam e desenvolvem suas estratégias de forma a atender essa demanda. Assim, levamos em consideração que as Instituições de Educação Superior, como contratantes desses profissionais e de suas promessas de um ensino de qualidade aos seus alunos, também são responsáveis por cuidar da formação continuada desses professores, que enfrentam muitos desafios, possuem carências de formação, porém são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem.

Defendemos, assim, formação continuada para docentes como uma possível alternativa para um fazer pedagógico mais consciente e de maior responsabilidade na formação de cidadãos, sem perder de vista a dimensão estrutural da problemática já que os condicionantes da qualidade da educação não são apenas internos, mas também externos à instituição.

Na perspectiva de qualidade para a prática pedagógica docente, pôde-se considerar que essa postura trouxe efeitos positivos sobre o fazer pedagógico, segundo os depoimentos dos docentes entrevistados. Durante e após sua participação no curso de formação continuada, começou-se a perceber claramente mudanças nesses professores, que passaram a mostrar-se mais conscientes e responsáveis de seu “papel” como professores e educadores.

No entanto, como pôde ser visto, a preocupação maior é com os aspectos mais práticos da dimensão técnico-pedagógica. Não foi relevante a preocupação com os aspectos teóricos do processo pedagógico.

Por fim, entendemos que nosso trabalho desvendou alguns véus em relação à formação continuada na educação superior e, certamente, deixou outros para serem descobertos. Aliás, outro não é o papel da pesquisa senão o de responder a algumas indagações e levantar muitas outras.

Referências

ABRAHÃO, Raquel de Carvalho Ruiz. **A Formação Continuada de Professores no Programa Teia do saber – UNIVERSIDADE: UM OLHAR AVALIATIVO.** 2006. 6 v. Dissertação (Mestrado). - Curso de Educação, Puc - Campinas, Campinas, 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. PIMENTA, Selma Garrido. **Metodologia do Ensino Superior: da Prática Docente A Uma Possível Teoria Pedagógica.** 1. ed. Curitiba/ Paraná: IBPEX Editora, 1998, vol. 1000. 231 p.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior.** Coleção Ensino Superior. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

ANASTASIOU, Lea Das Graças Camargos. **Educação de Adultos, um campo e uma problemática.** Joinville: Univille, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** 2ª ed. . São Paulo: Paulus, 2006.

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology: A Cognitive View.** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

CALMON, Pedro. **História Social do Brasil.** 2 volumes, Companhia Editora Nacional, 1937.

CASTANHO, Maria Eugênia. **Universidade à Noite: Fim ou começo de jornada?** Campinas: Papyrus, 1989. 123 p. (II).

CASTANHO, Sérgio E. M. **A Universidade entre o sim, o não e o talvez.** In: **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas 2000: Papyrus. Cap. 1, p. 7 – 198.

CASTANHO, Maria Eugênia Lima e Montes; VEIGA, Ilma Passosa. **Pedagogia Universitária: A aula em foco**. 3a. Campinas: Papirus, 2000. Cap. 1, p. 7-231.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO Maria Eugênia (orgs.) **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas : Papirus, 2001-pp.153-162.)

CATANI, A. M.; DOURADO, Luiz Fernandes ; OLIVEIRA, João Ferreira de . **A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão**: 2001. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

CUNHA, Luiz Antonio da. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2o. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 01-608.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trabalho docente e ensino superior**. In.: RAYS, O.A (org.) **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 12o. Campinas: Papirus, 2001. 173 p.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. **Reforma do Ensino Superior no Brasil: Um olhar a partir da História**. Revista da Ufg: Ensino Superior, Goias, Ano VII, n. 2, dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ REY, Fernando.L. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

_____ **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____ **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. **A Subjetividade na Sala de Aula: a relação professor-aluno no ensino superior.** Tese de Doutorado. PUC-Campinas 2006, v1 p. 1-128.

LINDEMAN, Eduard C. **The Meaning Of Adult Education.** New York, New Republic, 1926.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989. 382 p. (Coleção Educação Contemporânea).

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Difel, 1982, v. 1.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, Desafios e Formação,** Brasília, n. , p.01-80, 03 jun. 2000.

NÓVOA, Antonio, (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAZIN, Antonio Filho. **Aula Teórica: Quando utilizar? Didática: A aula teórica Formal.** 40 (1): 3-6, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://bases.bireme.br>>. Acesso em: 18. dez. 2008.

PORTO, Yeda S. **Formação Continuada: A prática pedagógica recorrente.** IN: **MARIN, ALDA J. (org). Educação Continuada: reflexões, alternativas.** Campinas: Papyrus, 2000.

ROLIM, L. C. **Educação e Lazer: a aprendizagem permanente.** São Paulo: Ática, 1989.

SANTOS, Cássio Miranda Dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p.45-49, 01 ago. 2003. Semestral.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 8o. revista e ampliada Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval et al. **A política Educacional no Brasil.** In: STEPHANOU, Maria et al. Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. III - Sec XX. 2a. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. Cap. 2, p. 9-431.

SAVIANI, Demerval. **Política Educacional Brasileira, Limites e Perspectivas.** Revista de Educação Puc, Campinas, n. 24, p.07-16, 16 jun. 2008. Semestral.

SETTI, Gabriel Augusto Miranda. **A Hegemonia Neoliberal e o Capitalismo Contemporâneo.** Revista Urutágua: revista acadêmica multidisciplinar CESIN-MT/DCS/EUM, Maringá-pr, n.5, 22 nov. 2005. Quadrimestral.

SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação Democrática: Para uma Universidade Cidadã.** Florianópolis: Insular, 2002. 184 p.

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

<http://portal.mec.gov.br>

[http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) em 02/11/2008 às 9:45

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Prezado Senhor Diretor desta Instituição de Ensino Superior

Venho através desta solicitar sua colaboração e autorização para o desenvolvimento de uma pesquisa com professores desta instituição. Sou professora do Ensino Superior e Mestranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação do Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho. Para o desenvolvimento deste estudo, será necessária a realização de entrevistas com professores, gostaria de solicitar sua autorização para a realização desta pesquisa.

Vale ressaltar que as informações ficarão sob minha responsabilidade, resguardando-se o seu caráter confidencial, bem como, os demais procedimentos éticos. Após o término da pesquisa, caso haja interesse dos envolvidos, disponibilizo-me a ministrar uma palestra sobre a temática em questão. Contando com sua colaboração, coloco-me à disposição para prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Márcia Lima Bortoletto

Mestranda em Educação – PUC Campinas

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor

A pesquisa intitulada “Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior: Um estudo de política educacional e prática pedagógica” estão sendo desenvolvidos sob a responsabilidade da pesquisadora Márcia Lima Bortoletto do Curso de Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O objetivo da pesquisa é a investigação sobre a formação continuada para docentes no ensino superior. Um estudo sobre essa política educacional e sua prática pedagógica. Fazer uma discussão no sentido de fundamentar a evolução histórica da formação docente, as questões das práticas pedagógicas diante das mudanças no trinômio trabalho-educação-sociedade. Como objeto de estudo selecionar uma das faculdades para um estudo mais apurado: como é planejado e organizado o programa, seus encaminhamentos e resultados. O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, sendo lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Informo ainda que o termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador;

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos.

Caso concordem dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supra-citado, assine o seu nome abaixo e responda ao questionário anexo.

Atenciosamente,

Márcia Lima Bortoletto

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura:

Data:

Anexo 3

Pesquisa: Formação Continuada para Docentes no Ensino Superior: Análise de Um Programa

1- Sexo do Entrevistado

1.1 () Feminino () Masculino

2- Estado Civil

2.1 () Solteiro 2.2 () Viúvo

2.3 () Casado 2.4 () Divorciado

3- Faixa Etária

3.1 () 20 a 29 anos

3.2 () 30 a 39 anos

3.3 () 40 a 49 anos

3.4 () 50 ou mais

4- Faixa de Renda

4.1 () 1000 a 2900

4.2 () 3000 a 4900

4.3 () 5000 a 6900

4.4 () 7000 a 10000

4.5 () mais de 10.000

5- Perguntas Abertas:

5.1 – Há quanto tempo está nesta Instituição de Ensino, como docente?

5.2 – Qual é a sua formação?

5.3 – Você realizou algum curso complementar sobre docência no ensino superior?

5.4 – Em sua opinião o que é ser professor?

5.5 – Quais os maiores desafios ou dificuldades que você enfrenta como professor?

5.6 – Há quanto tempo você participa ou participou do FOCO – Formação Continuada para Docentes?

5.7 – Por que você participou do FOCO? O que foi buscar no curso?

5.8 – O programa trouxe mudança na sua prática pedagógica?

5.9 – Quais as melhorias que você faria no programa?

Anexo 4

Roteiro das entrevistas

- 1) Histórico do programa. Como e por quem foi criado o programa.
- 2) Qual a intenção da Instituição em manter um programa nesses moldes.
- 3) O que esperam os dirigentes enquanto resultado do programa.