

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

**ESTUDO SOBRE APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR SOB A
ÓTICA DE PROFISSIONAIS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO**

Milton Pignatari Filho

SÃO PAULO

2007

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

**ESTUDO SOBRE APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR SOB A
ÓTICA DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO**

MILTON PIGNATARI FILHO

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

SÃO PAULO
2007

P632s Pignatari Filho, Milton

Estudo sobre aprendizagens no ensino superior sob a ótica de profissionais na área de administração. /Milton Pignatari Filho. - - São Paulo, 2007.

144 p ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

Orientação: Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

Bibliografia: p.: 138-143

1. Ensino superior. 2. Aprendizagem. 3. Qualidade.
4. Formação de professores. 5. Carreira docente. I.Título.

CDD: 378.12

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

Professora Doutora Petra Sanchez Sanchez

Professora Doutora Maévi Anabel Nono

São Paulo, julho de 2007.

A meu pai, "meu eterno herói" e meu grande exemplo de vida.

*A minha irmã, minha esposa e minha sobrinha,
sempre prontas a me ajudar em todos os momentos.*

À minha mãe, in memoriam, que alimentou todos os meus sonhos.

A meu cunhado, in memoriam, pela sua amizade e pelo seu alto astral.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele, nada seria possível.

Aos meus professores, pela paciência e direcionamento do foco deste trabalho.

À minha banca de qualificação, pela orientação no direcionamento do trabalho.

Aos meus amigos e colegas, que tornaram o caminho mais leve.

Aos professores, que se dispuseram a abrir mão de um precioso tempo no final do período letivo respondendo a pesquisa proposta.

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

E principalmente a minha orientadora, professora Maria da Graça, que me acompanhou durante um período muito difícil de minha vida, sempre me socorrendo nas horas mais difíceis.

RESUMO

A formação exigida para docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). A pós-graduação, locus privilegiado dessa formação, tende a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador. Iniciativas no sentido de oferecer ao (futuro) professor universitário maior preparo em relação à atividade docente, embora existentes, são ainda esparsas e carecem de maior aprofundamento teórico, bem como de estudos que procurem conhecer, de modo mais sistematizado, seus resultados. Num momento em que o Brasil se propõe a discutir os rumos da Universidade por meio da Reforma Universitária, se torna de suma importância abordar a temática e alertar para a necessidade de que – em meio a discussões sobre financiamento, cotas, autonomia universitária – maior atenção seja dada à formação desse que é, talvez, o principal ator na construção do ensino superior: o professor. O objetivo deste trabalho é investigar, tendo como suporte o contexto histórico e os aspectos culturais da aprendizagem da área de administração, como docentes da área de administração se manifestam em relação ao Ensino Superior e quais contribuições oferecem para a melhoria deste ensino. Para tanto, objetiva-se compreender como o professor do ensino superior observa sua evolução na carreira docente. Os relatos das experiências dos docentes podem oferecer subsídios importantes para futuros planejamentos e avaliações de programas dessa natureza, bem como explorar novas estratégias de ensino e aprendizagem que possam buscar uma melhor qualidade no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior, Aprendizagem, Qualidade, Formação de professores, Desenvolvimento profissional de professores.

ABSTRACT

The formation required for teaching in undergraduate courses has been concentrated in the knowledge of certain content, being practical (due to the professional exercise) or theoretical/epistemological (due to the academic exercise). The postgraduate courses, a privileged place of that formation, tends to prioritize the conduct of researches, becoming responsible, even if it is not intentionally, for perpetuating the faith that to be a teacher is enough to thoroughly know certain content or, in the case of undergraduate courses, to be a good researcher. Initiatives in the sense of offering to the (future) teacher a great academical preparation in relation to the educational activity, although existent, they are still scattered and they lack theoretical penetration, as well as studies that try to know, in systematized way, their results. In the moment that Brazil intends to discuss the directions of the University through the Brazilian Educational Public Higher Education Policy Reform, it is very important to approach the theme and to alert for the need that - amid discussions on financing, quotas, academical autonomy - more attention is ought to be given to the formation of that main actor in the construction of the undergraduate courses: the teacher. The goal of this paper is to look for the support of the historical context and the cultural aspects of the learning, associated with a research accomplished together with the teachers of the administration area, a reflection about the quality in undergraduate courses and also try to find a way in order to make a contribution for the improvement in the teaching area. It will also be approached how the teacher of the undergraduate courses sees his evolution in the educational career. The teachers' reports of the experiences can offer important subsidies for future planning and evaluations of the programs of that nature, as well as to explore new teaching and learning strategies that can look for a better quality in undergraduate courses.

Keywords: Undergraduate courses, Learning, Quality, Teachers' education, Teachers' professional development.

LISTA DE QUADROS**QUADRO 1**

Currículos de cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Ano de 2006 17

QUADRO 2

Currículos de cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* – Ano de 2006 18

QUADRO 3

Mudança Global de Enfoque 92

QUADRO 4

Evolução do movimento pela qualidade no Brasil 93

QUADRO 5

Comparativo do conceito de qualidade 95

QUADRO 6

Cursos com maior número de matriculas 98

QUADRO 7

MASP – Método de Análise e Solução de Problemas 103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 <i>CAPÍTULO 1</i>	
UNIVERSIDADE NO BRASIL – UM BREVE HISTÓRICO	21
 <i>CAPÍTULO 2</i>	
A UNIVERSIDADE NO BRASIL ATUAL: ALGUNS PONTOS PARA REFLEXÃO	49
2.1 <i>A Atual Condição da Universidade</i>	53
2.2 <i>Breve Histórico da Formação do Docente Universitário</i>	57
 <i>CAPÍTULO 3</i>	
ASPECTOS CULTURAIS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO ENSINO SUPERIOR	59
 <i>CAPÍTULO 4</i>	
MODERNIDADES PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	71
4.1 <i>Conhecimentos Profissionais dos Professores: os saberes</i>	82
 <i>CAPÍTULO 5</i>	
ASPECTOS DA QUALIDADE DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	86
5.1 <i>Evolução da Qualidade</i>	89
5.1.1 <i>Indústria</i>	89
5.2 <i>Serviços</i>	96
5.3 <i>Instituições Educacionais de Nível Superior</i>	97
5.4 <i>Equipes de Qualidade</i>	101
5.5 <i>Visão do Ensino Superior no Brasil</i>	103

5.6	<i>Importância da Formação Acadêmica Continuada do Docente</i>	107
5.7	<i>Tecnologia e o processo de aprendizagem universitária</i>	110
5.7.1	<i>Perspectivas sociais e acadêmicas</i>	116
5.8	<i>A visão do Ensino Superior sob o aspecto diretivo</i>	119
5.8.1	<i>A busca da qualidade no Ensino Superior</i>	120

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DAS MOTIVAÇÕES, EXPECTATIVAS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

6.1	<i>– Antonio e sua história</i>	122
6.2	<i>– Bernardo e sua história</i>	124
6.3	<i>– Cláudia e sua história</i>	125
6.4	<i>– Denis e sua história</i>	127
6.5	<i>– Elisabete e sua história</i>	128

CAPÍTULO 7

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXO

<i>Anexo 1 – Roteiro das entrevistas</i>	145
--	-----

INTRODUÇÃO

O ensino superior apresenta-se hoje como um campo de interesse da pesquisa educacional, considerados os debates e expectativas em relação a sua participação na configuração cultural do país e, em específico, na oferta educacional brasileira. Um dos focos atuais de realce é o trabalho docente, o qual apresenta-se como um espaço de profissionalismo singular, merecedor de vigorosa observação e análise.

Com um crescimento paulatino, desde os anos 1990 distintos fóruns regionais e nacionais do debate educacional expõem a atenção às práticas docentes, interrogam sobre identidades em construção e delineamentos institucionais de culturas pedagógicas no ensino superior. Nesse, um número cada vez maior de pesquisadores brasileiros -- contexto (VASCONCELOS, 1994; PIMENTA e col, 2002; MASETTO, 2003; FERNANDES apud MASETTO, 2001; CASTANHO apud CASTANHO, 2001; BERBEL, 1992; ABRAMOWICZ apud CASTANHO, 2001; CASTANHO & CASTANHO, 2001)¹ – tem examinado as práticas docentes e os aspectos e forças que o constituem.

Esses estudos apontam para o consenso de que a docência no ensino superior é espaço de processos específicos, os quais necessitam de interpretação, especialmente pelo presente contexto societário, em que o ofício da docência no ensino superior se vê radicalmente envolvido com demandas originadas pela reorientação das relações econômicas capitalistas, conquanto as atividades acadêmicas que autorizam a certificação – e entre elas o ensino – estão, inevitavelmente, relacionadas com perspectivas de atuação profissional dos egressos, as quais, por sua vez, vinculam-se a concepções de homem, sociedade e trabalho.

A formação exigida para docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico).

¹ entre outros autores

A pós-graduação, locus privilegiado dessa formação, tende a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Iniciativas no sentido de oferecer ao (futuro) professor universitário maior preparo em relação à atividade docente, embora existentes, são ainda esparsas e carecem, a nosso ver, de maior aprofundamento teórico, bem como de estudos que procurem conhecer, de modo mais sistematizado, seus resultados.

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

A problemática relacionada às técnicas de aprendizagem, com a preparação e formação dos profissionais da educação no Ensino Superior, é composta de ambigüidades e paradoxos que nunca são efetivamente dissipados, o que tem inviabilizado tanto uma compreensão teórica clara do processo educacional quanto uma eficaz atuação no campo da prática pedagógica (SEVERINO, 1991).

O que se constata é que a formação de profissionais da educação é uma temática que tem sido tratada pela literatura educacional com os mais diferentes objetivos e sob variados ângulos e critérios.

Ao focar essa temática, passamos por uma análise que envolve a formação do professor, associada a sua própria formação pessoal e profissional, as causas das incertezas, medos, anseios, angústias e desafios que ele irá enfrentar e conviver em sua vida universitária. A vida nos ensina muito, mas não tudo, por isso é que se coloca como fundamental o contínuo autoconhecimento. Para que tal situação possa ocorrer, o educador precisa de ajuda ou orientação externa, pois, sozinho, dificilmente resolveria seus pontos cegos. Segundo Rios (1997), o ideal seria que nos cursos de formação de educadores existissem especialistas para clarificar este

material ainda não elaborado. O importante para os professores é resgatar a autonomia profissional e incorporar sua formação dentro da sua prática.

O presente trabalho considera os fatores ligados ao próprio professor, especialmente à valorização no que se refere a busca das práticas didático-pedagógicas utilizadas quando da ampliação dos conhecimentos e sua capacidade de adaptação.

. Atualmente, ainda não temos uma pesquisa mais detalhada quanto à formação de professores para o nível superior. Sérgio Castanho já defendia uma idéia em 2001, que já é tempo de se alterar a direção do eixo que vem norteando a licenciatura, fazendo-o centrar-se claramente junto às áreas específicas, pois a competência básica de todo e qualquer professor é quando alcança o domínio específico, devendo então, a partir daí, trabalhar a dimensão pedagógica dessa íntima e importante relação.

Considero extremamente importante a discussão se a universidade é o lugar onde deve ocorrer a formação do docente, ou ainda, se já não é momento da criação de outros espaços como, por exemplo, os Institutos Superiores de Educação, tentando resgatar o conceito de que a escola é o lugar por excelência onde deve ocorrer a formação.

Diante destas colocações, é importante explorar qual é o principal eixo de formação de profissionais de educação superior, pensando nas formas que as Instituições podem exercer uma capacidade reformadora que caracterize uma verdadeira responsabilidade para com o ensino superior. É preciso levar em conta, também, que, na última década, a educação superior no Brasil passou por profundas mudanças ainda não totalmente compreendidas.

O extraordinário aumento da demanda por vagas e seu atendimento por um crescente e pouco controlado número de instituições particulares têm sido marcas muito claras dos últimos tempos, juntamente com o declínio relativo da participação das universidades públicas na formação de pessoal de nível superior.

O redesenho institucional do sistema de ensino superior (assim entendido o conjunto de unidades ofertantes - públicas e privadas -, a legislação e os órgãos planejadores e gestores) ocorreu num contexto que combinou a crise fiscal do

Estado brasileiro do final do século XX, com a avidez por retornos rápidos e fáceis de empresários/entidades sagazes, sob a persistência de um discurso liberalizante que toma a educação como simples prestação de serviços, oferecida em um quase-mercado (mercado controlado por agências públicas criadas para assegurar certas características ao "produto", que seriam ameaçadas pela lógica estritamente mercantil de maximização de resultados por parte dos produtores/fornecedores).

Quais os custos e as conseqüências positivas e negativas dessas mudanças rápidas (e talvez insuficientemente pensadas) sobre a formação de pessoal, suas condições de acesso à universidade, a qualidade do ensino e as possibilidades científicas e tecnológicas do país? Esta é uma pergunta para a qual os estudiosos da educação brasileira estão procurando respostas.

Formulação do Problema

Observa-se, hoje, que o educador deve estar preparado para mudanças, pois um novo processo de aprendizagem exige dos professores universitários capacidade de adaptação e aceitação. Existe uma resistência em relação a precarização da profissão.

A preocupação sobre o funcionamento de uma universidade voltado para a melhoria da qualidade do ensino deve ter na inovação um forte determinante para que os objetivos sejam alcançados.

A integração didática e pedagógica é condição importante para que mudanças no funcionamento de cada instituição possam ser efetivadas. A equipe: alunos, professores, diretores e funcionários devem trabalhar em conjunto, e características organizacionais influenciam significativamente na eficácia da gestão nas instituições.

O conhecimento do meio (comunidade) deve proporcionar a busca de inovações, definições sobre os objetivos, recursos e dificuldades, num movimento integrado da universidade com a comunidade.

Deve-se buscar, no novo papel do educador no ensino Superior, a figura do PROFESSOR TOTAL e a ESCOLA TOTAL, como citam Fullan e Hargreaves:

“No que respeita ao estudo da produção de mudanças deliberadas, no interior do sistema escolar, é a consideração do estabelecimento de ensino como uma globalidade sistêmica que proporciona um conhecimento novo, baseado na articulação local das dimensões organizacional e pessoal, no quadro de processos inerentes a produção de inovações. Neste caso, as perspectivas de investigação modificam-se, na medida em que o enfoque se transfere da inovação como produto para passar a ter em conta o professor total e a escola total (FULLAN e HARGREAVES, 1992:5).”

Há concordância entre os teóricos em geral de que deve competir ao novo educador o papel de gerador de mudanças, principalmente se estas forem em direção a um programa de qualidade.

Selecionamos tal problema, pois, como já citado por Paulo Freire, a educação tem função conscientizadora, devendo promover a transformação e melhoria das condições sociais através da orientação da população de qual é o âmbito social em que as práticas educativas estão inseridas.

Porém, se o docente não se encontra minimamente preparado para ministrar aulas com qualidade e segurança aos acadêmicos do nível superior, certamente não proverá condições para que o aluno – futuro profissional - reflita sobre seus aprendizados e se conscientize de seu papel como cidadão e profissional responsável pelos diversos ambientes que o cercam.

O problema em questão apresenta-se na constituição das diversas grades curriculares de cursos de Pós-graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*, formadores dos docentes acima citados, onde constatamos, se não em sua totalidade, currículos em grande maioria teóricos ou relacionados a áreas de pesquisa, não oferecendo, conforme análise realizada, base propedêutica à didática voltada ao público universitário.

O alunado dos cursos de Pós-graduação, oriundos de diversas áreas do conhecimento, portanto, cursa e conclui seus estudos tendo como principal enfoque o domínio de conteúdos e técnicas relevantes, porém, não toma contato com as

bases fundamentais para a docência qualificada no Ensino Superior, onde possivelmente estarão atuando como professores.

Podemos comprovar tais afirmações ao apresentarmos o quadro 1, comparativo com dados coletados aleatoriamente de Instituições de Ensino Superior de diferentes portes e categorias, influentes no cenário nacional, referentes aos currículos de Pós-graduação *Stricto Sensu*:

POS-GRADUAÇÃO	ÁREA	INSTITUIÇÃO	CRÉDITOS OBRIGATÓRIOS	CRÉDITOS OPTATIVOS	CRÉD. DE DOCÊNCIA EM IES	OBRIGATÓRIOS?
Mestrado	Física	Pública Estadual	12 (01 crédito equivale a 15 horas)	36	2	NÃO
Doutorado	Física	Pública Estadual	16 (01 crédito equivale a 15 horas)	62	4	NÃO
Mestrado	Física	Pública Estadual	16 (01 crédito equivale a 15 horas)	84	4	NÃO
Mestrado	Eng. Química	Pública Federal	15 (01 crédito equivale a 15 horas)	8	*** Não há ***	NÃO
Doutorado	Física Aplic. em Medicina e Biologia	Pública Estadual	49 (01 crédito equivale a 15 horas)	180	*** Não há ***	NÃO
Mestrado	Ciências da Linguagem	Privada Municipal	30 (01 crédito equivale a 15 horas)	16	*** Não há ***	NÃO
Mestrado	Tecnologia de Alimentos	Privada Municipal	48 (01 crédito equivale a 15 horas)	*****	*** Não há ***	NÃO
Mestrado	Educação	Pública Estadual	45 (01 crédito equivale a 15 horas)	*****	*** Não há ***	NÃO
Doutorado	Educação	Pública Estadual	45 (01 crédito equivale a 15 horas)	*****	*** Não há ***	NÃO
Doutorado	Educação Matemática	Pública Estadual	27 (01 crédito equivale a 85 horas)	*****	*** Não há ***	NÃO
Mestrado	Educação	Privada Municipal	30 (01 crédito equivale a 15 horas)	8	1 ou 2	NÃO
Doutorado	Educação	Privada Municipal	60 (01 crédito equivale a 15 horas)	8	1 ou 2	NÃO
Mestrado	Medicina	Pública Federal	30 (01 crédito equivale a 15 horas)	27	2	NÃO
Doutorado	Administração	Pública Federal	60 (01 crédito equivale a 15 horas)	4	2	NÃO
Mestrado	Psicologia	Pública Estadual	60 (01 crédito equivale a 15 horas)	30	*** Não há ***	NÃO
Mestrado	Direito	Pública Federal	28 (01 crédito equivale a 15 horas)	*****	2	SIM

Quadro 1
Currículos de cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Ano de 2006

É possível também reafirmarmos tal questão ao expormos as grades curriculares de cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* de diferentes instituições de diversas áreas do país. No quadro 2, observamos os dados comparativos:

ESPECIALIZAÇÃO	INSTITUIÇÃO	CARGA HORÁRIA	DISCIPLINAS DE DOCÊNCIA/ PRÁTICA EM IES	CARGA HORÁRIA DE DOCÊNCIA EM IES
Educação Infantil	Privada Municipal	360 horas (12 disciplinas)	*** Não há ***	*** Não há ***
Microbiologia Aplicada	Privada Municipal	360 horas (16 disciplinas)	01 módulo	20 horas
MBA em Marketing	Privada Municipal	360 horas (18 disciplinas)	*** Não há ***	*** Não há ***
Finanças Empresariais	Privada Municipal	360 horas (13 disciplinas)	*** Não há ***	*** Não há ***
Gestão e Docência no E.S.	Privada Municipal	360 horas (17 disciplinas)	01 módulo	20 horas
Gestão Acadêmica	Pública Federal	368 horas (16 disciplinas)	01 módulo	20 horas
Planejamento e Gestão Escolar	Privada Estadual	450 horas (14 disciplinas)	*** Não há ***	*** Não há ***
Química Ambiental	Pública Estadual	360 horas (19 disciplinas)	*** Não há ***	*** Não há ***
Sociologia Política e Cultura	Privada Estadual	360 horas (06 disciplinas)	*** Não há ***	*** Não há ***
Webdesign	Privada Municipal	360 horas (18 disciplinas)	*** Não há ***	*** Não há ***
Matemática (ênfase em geometria)	Pública Federal	450 horas (12 disciplinas)	01 módulo (compartilhado com Didática Geral)	30 horas
Artes e Educação	Pública Federal	360 horas (13 disciplinas)	01 módulo (a ementa não se refere a Ensino Superior)	30 horas
Ensino de Língua Inglês	Pública Regional	420 horas (14 disciplinas)	01 módulo	30 horas
Medicina do Esporte	Privada Municipal	750 horas (19 disciplinas)	*** Não há ***	*** Não há ***
Ética e Filosofia Política	Privada Municipal	360 horas (06 disciplinas)	*** Não há ***	*** Não há ***
Engenharia em Segurança do Trabalho	Pública Federal	360 horas (13 disciplinas)	*** Não há ***	*** Não há ***

Quadro 2
Currículos de cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* – Ano de 2006

Como é possível perceber, nota-se que são raros os currículos que possuem disciplinas e créditos relacionados à didática em Ensino Superior, sejam eles realizados em práticas de observação ou estudo de conteúdo teórico, e os que possuem, em grande maioria, apresentam carga horária restrita e geralmente não obrigatória aos pós-graduandos. Faz-se importante ressaltar que os currículos apresentados são apenas parte do material selecionado, e tem como objetivo apresentar bases curriculares de Pós-graduação de diferentes áreas de conhecimento.

Questão de pesquisa:

Esse trabalho procura respostas às seguintes questões inter-relacionadas: como docentes da área de administração se manifestam em relação ao Ensino Superior, à docência no ensino superior e quais contribuições apontam para a melhoria do ensino atual? Como analisam sua carreira docente nesse nível de ensino?

Objetivos

- Analisar, tendo como suporte o contexto histórico e aspectos culturais da aprendizagem, como docentes da área de administração se manifestam em relação ao ensino superior e à docência universitária;
- identificar quais contribuições / sugestões são por eles apresentadas para a melhoria desse nível de ensino.
- Identificar e compreender como professores do curso de administração analisam seus processos de desenvolvimento profissional considerando evoluções na carreira docente.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como sendo uma pesquisa exploratória descritivo-analítica, de caráter qualitativo. Foi realizada tendo professores como participantes e buscou-se, para a obtenção de respostas à questão já mencionada, identificar, descrever e analisar os sentidos e significados que atribuem ao ensino

superior, à sua atividade docente e as perspectivas profissionais nesse nível de ensino.

Adotou-se o método indutivo², tendo-se como fonte de dados fontes primárias escritas e narrativas de cinco professores de curso de administração, obtidas via entrevistas com roteiro semi-estruturado, elaborado a partir da literatura na área.

Segundo Pasold (1999), nos estudos denominados empíricos, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado de forma integrada. Para tanto, a pesquisa procurou captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva dos professores envolvidos, considerando os aspectos relevantes apontados pela literatura. Vários tipos de dados foram coletados e de forma a se compreender o problema sob investigação.

A caracterização como exploratória se dá, primeiramente, por não ser um estudo definitivo, mas que pretendeu esclarecer a questão da pesquisa para o objetivo pretendido. SELTIZ et. al (1986) afirmam que o estudo exploratório não verifica nem demonstra nada; apenas conduz à informações ou hipóteses. Deve ser considerado como um passo inicial, possibilitando, posteriormente, um estudo mais detalhado, controlando a verificação e aplicação das propostas sugeridas.

Foram selecionados para esse estudo, cinco professores, vinculados à área de administração, com perfis diferenciados, objetivando oferecer um panorama geral de como o problema é compreendido por profissionais da área.

Procurou-se, com cada um dos participantes, identificar, descrever e analisar suas motivações, expectativas, tipo de formação, decepções, dificuldades, enfim, aspectos considerados relevantes para se oferecer respostas à problemática investigada, tendo como referencial um panorama histórico do ensino superior no Brasil bem como aspectos gerais pertinentes à docência universitária.

² Método Indutivo é a base lógica da dinâmica da investigação científica, através da pesquisa e identificação das partes de um fenômeno e coleciona-os de modo a ter uma percepção ou conclusão geral. (PASOLD, 1999: 85)

CAPÍTULO 1

UNIVERSIDADE NO BRASIL – UM BREVE HISTÓRICO

Os debates sobre "modernização" da universidade na dimensão nacional do final dos anos 50 intensificaram-se na década de 60, culminando com a reforma universitária promulgada em 1968 e com a implantação da reforma universitária nos anos 60 e 70. Os anos 80 e 90 estão marcados pelos cursos de formação de professores na busca da identidade das faculdades de educação (FÁVERO, 1977).

A luta pela criação de uma universidade no Brasil, encontrada nos escritos da época, nos leva a afirmar que *“as lutas pela criação da universidade no Brasil são lutas diferentes, de pessoas e grupos diferentes que, em momentos diferentes, buscaram instituições diferentes que de comum só tinham o nome de universidade”* (CUNHA, 1986: 42), pois o ensino superior resume-se a cursos de filosofia e teologia numa época; em outra, a um elenco de cursos profissionais específicos.

A periodização apresentada neste trabalho corresponde, em linhas gerais, à da historiografia brasileira corrente e que se classifica por períodos.³

- O primeiro período, o da colônia, inicia-se em 1572 com os cursos de artes e teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia, estendendo-se até 1808 com a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro. (CUNHA, 1986: 53).

No Brasil colônia, a educação era predominantemente escolástica e imóvel, e somente no fim do século XVIII vem a sofrer o primeiro choque com a reforma “revolucionária” de educação do período do Marquês de Pombal. O sistema escolar da Colônia era da formação do clero ou do canonista na forma em que a concebia o *Ratio Studiorum* dos jesuítas elaborado no Século XVI e transplanta-se para o Brasil uma educação estritamente vocacional de padres e legistas sem outra inquietação

³ O estudo referente a periodização histórica foi baseado em vários autores, citados durante o transcorrer do capítulo.

que a de conservar e guardar o estado existente das coisas (TEIXEIRA, 1989, p. 59). Esta situação prolonga-se pelos séculos XVI, XVII e XVIII, somente vindo a romper-se na segunda metade do século XVIII, quando surgem as primeiras críticas ao sistema de ensino vigente.

Durante o período colonial, o sistema educacional consubstanciou-se no sistema de colégios reais que ministravam a educação medieval latina (com elementos de grego), não se distanciando dos da Metrópole, cujo ensino, inclusive o universitário, fosse em Coimbra ou Évora, estava confiado à mesma Companhia de Jesus e, portanto, com professores de igual formação (TEIXEIRA, 1989: 59)⁴.

O segundo período, o do Império, inicia-se em 1808 ainda na Colônia, com a criação de um novo ensino superior, engloba o período do Reino sob a forma de cursos, estendendo-se até 1889, com a queda da monarquia (CUNHA, 1986: 53).

Com a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, instala-se o período do reino e assim surge a necessidade de se criar todo um grau de ensino completamente diferente do anterior. Surgem cursos destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos e ainda, como subproduto, formar profissionais liberais (CUNHA, 1986).

Ao chegar no mês de janeiro à Bahia a família real, inicia-se o processo de criação de cursos sob a forma de aulas e cadeiras, e, em 18 de fevereiro de 1808, o Príncipe D. João, futuro D. João VI, cria, na Bahia, a Escola de Cirurgia e Anatomia, transformada em faculdade em 1832, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (CUNHA, 1986).

Dando continuidade ao seu projeto, a família real, cria em 2 de abril de 1808, no Rio de Janeiro, o Segundo Curso de Anatomia e Cirurgia, também transformando em faculdade em 1832, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1808, criou a Academia de Guarda-Marinha, e em 1810, a Academia Militar, que se transformou em Escola Central em 1858, e depois Escola Politécnica em 1874, hoje Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de

⁴ Não havia, pois, entre a Metrópole e a Colônia, diferença quanto ao nível ou conteúdo da educação intelectual, pois toda essa educação local ministrada pelos jesuítas iria completar-se com a educação universitária na Metrópole.

Janeiro, em 1814, o curso de Agricultura, e em 1816, a Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura.

Ao fazer-se independente da Metrópole, o Brasil viu reduzir-se o ensino superior a escolas especiais profissionais, fora da universidade. Estes cursos foram, porém, o embrião das escolas, academias e faculdades surgidas mais tarde. Porém, como se preparariam os professores destas escolas, visto que a cultura humanística era uma cultura clássica ministrada nos colégios secundários e não sendo continuados tais estudos no nível superior, como seria possível o treino para licenciar seus mestres?

Esta situação gerou a manutenção das escolas profissionais que vieram a criar uma imagem da universidade da cultura e não a de escola prática e utilitária. A solução de escolas profissionais era uma solução substitutiva ou compensatória, visando dar, por esse modo de organização que pareciam mais viáveis e menos pretensioso, os valores que só a universidade poderia dar, ou seja, neste momento inicia-se a contradição entre formação humanística e uma formação profissional.

Depois da independência política do Brasil continua o processo de criação de cursos superiores. Cria o Imperador D. Pedro I, em 11 de agosto de 1827, os Cursos Jurídicos em São Paulo e Olinda, Pernambuco. Estes cursos são transformados em Faculdades de Direito em 1854, por Decreto de 28 de abril, que perdura durante a Regência, na menoridade de D. Pedro II. Criam-se em 1832 a Escola de Minas e Metalurgia em Ouro Preto, Minas Gerais, em 1839 a Escola de Farmácia, também em Ouro Preto, em 1837. No Rio de Janeiro, o Imperial Colégio Pedro II.

Observa-se, que durante este período existia uma resistência imensa quanto à instalação da universidade brasileira por motivos os mais diversos, como se pode constatar nos anais do congresso de educação que se realizou no Brasil, em 1822, presidido pelo Conde d'Eu:

(...) a universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para constituir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida (OLIVEIRA, Apud TEXEIRA, 1989. p.83)

Vale ressaltar que esta “velha universidade” a qual se referiam diz respeito às tradicionais universidades européias existentes até o momento e não às existentes universidades americanas.

Pergunta-se, então: poderiam aqueles rudimentos de aparelhamento educacional, criados nos acidentes da vida pública nacional, sustentar e nutrir a necessidade da educação do povo brasileiro?

Como poderia o país viver com escolas profissionais isoladas e especiais e com o Colégio Secundário Pedro II e, deste modo, formar a cultura nacional, iniciar o brasileiro na disciplina do trabalho intelectual acadêmico, que depois se tornaria científico, e, ao mesmo tempo, lançar-se à pesquisa e ao estudo dos conhecimentos humanos e dos conhecimentos relativos ao próprio país?

Nada havia, até aquele momento, nada que lembrasse realmente a formação de professor, a formação do intelectual, a formação do estudioso ou *scholar*⁵.

A lacuna mais significativa do sistema escolar e que se manteve em todo o Império e até o primeiro terço do século XX foi o ensino secundário do tipo eclético, (estudos clássicos, no sentido de inclusão do grego e do latim e geografia, história e ciências), sem nenhuma formação de professores em nível superior, nem para os estudos clássicos e históricos, nem para as ciências, e, o ensino superior, só se dispunha de escolas profissionais, isto é, de ciências aplicadas e formação vocacional (TEIXEIRA, 1989).

As escolas superiores isoladas perdem seu caráter estritamente profissional e tendem a se fazer escolas gerais de cultura jurídica e social (as de direito), de cultura biológica e médica geral (as de medicina), de cultura matemática, física e de engenharia politécnica (as de engenharia). Enquanto o consenso social em torno dessa escola superior isolada e fechada, destinada à formação da elite pela cultura superior nas profissões liberais pôde ser mantido, as escolas superiores foram poucas e desempenharam as suas funções sociais com zelo e razoáveis resultados. Embora o curso superior não oferecesse todas as condições práticas para a formação do estudioso (*scholar*), resumindo-se às aulas - conferências, a qualidade do professor chegava muitas vezes a provocar o gosto pelo estudo, e alguns

⁵ Termo usado para definir 'Sábio/ erudito'.

graduados se faziam, depois, especialistas e homens de alta cultura, marcados, é certo, pelo autodidatismo.

Note-se que até este momento a questão da Formação do Professor é apresentada de uma forma ainda não profissional, apesar da preocupação com a criação de Escolas Normais estar presente durante todo o Império. E por já apresentar uma organização no tocante aos cursos de formação de professores, destacando as escolas normais e o curso de pedagogia. As primeiras Escolas Normais foram criadas (como as de Niterói em 1835, da Bahia em 1836, do Pará em 1839, do Ceará em 1845 e de São Paulo em 1846), para professores e professoras iniciando-se, de fato, o movimento das Escolas Normais no Brasil.

Pode-se afirmar, portanto, que a formação do magistério antes do período republicano efetivava-se, de fato, na Escola Normal que, com raras exceções consistia em cursos anexos aos já criados Liceus.

Nas províncias, ora se criavam cadeiras de Pedagogia anexas aos Liceus, ora se improvisavam escolas ditas normais que em seguida eram extintas, mais tarde reabertas, depois reextintas e novamente reabertas, numa interminável sucessão de avanços e recuos muito próprio daqueles dias. (CHAGAS, apud BRZEZINSKI, 1996, p.19)

- O terceiro período, o da República oligárquica, tem início com o governo provisório de Deodoro e termina com a instalação do governo provisório de Vargas, em 1930.

O período que vai da proclamação da República, em 1889, até a revolução de 1930 é chamado de república velha, a primeira república oligárquica. Essa demarcação, comum na historiografia, é conveniente para o estudo das transformações sofridas pelo ensino superior, pois seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant nos anos de 1890 e 1891, e seu término, com o início da política educacional da era de Vargas, desencadeadas nos anos 30 e 31 (CUNHA, 1981: 60).

A República continuou estimulando a criação de escolas agrícolas, liceus de artes e ofícios e o ensino técnico – industrial e não ginásios ou escolas secundárias. Mantém-se no ensino superior a idéia de ensino utilitário de preparo profissional (TEIXEIRA, 1989).

O pensamento liberal republicano marcado pela idéia de que a educação competia à sociedade e ao indivíduo, e não ao Estado, reduz a função pública no campo da cultura a regular e promove as atividades privadas, reforçando-se assim a tradição, nascida ao tempo do Império, dos colégios e escolas particulares.

Como reflexo da efervescência do momento histórico brasileiro, com prenúncio de mudança do próprio regime político, foi criado o Pedagogium, por Benjamim Constant, no Distrito Federal (então cidade do Rio de Janeiro), em 1890. Este foi instalado com o objetivo de se constituir no primeiro centro de aperfeiçoamento do magistério organizado no país após a proclamação da República, e constituiu-se na primeira iniciativa de organização pelo poder central dos estudos pedagógicos em nível superior, senão tivesse duração efêmera e não fosse transformado em órgão central de coordenação das atividades pedagógicas do país. Com a extinção do Pedagogium, pouco a pouco se voltou à situação do Império, de total descentralização do ensino.

Em 8 de setembro de 1892, em São Paulo, através da Lei n.º 88/892, instituiu-se o primeiro modelo de Escola Superior de Formação de Profissionais da Educação que, a rigor, não tinha outro, para orientar-se, pois era a primeira experiência na escola pública (Teixeira, 1989).

Sendo assim, ao Estado de São Paulo deve-se atribuir, pelo menos por Decreto, a primeira concepção de Escola Normal Superior Pública, que prescreve:

“(...) para formar professores dos cursos preliminares e complementares, haverá quatro escolas normais primárias e para formar os professores destas escolas e dos ginásios, haverá anexos à escola normal da capital, um curso superior”. (BRZEZINSKI, 1996, p.101)

O caráter híbrido da escola denuncia a primeira ambigüidade na criação – a convivência de dois níveis de ensino: o secundário e o superior. Esta condição, além de descaracterizar a identidade do curso superior, colocava-o em posição de inferioridade em relação às demais escolas superiores.

Na verdade, a situação de ambigüidade, no tocante ao efetivo nível superior dos estudos pedagógicos, continuaria por muitos anos a marca as concepções que se sucederiam na tarefa de implantação de uma escola superior dedicada a estes estudos e contribuiria, durante muito tempo, para manter, em São Paulo, a educação como uma área de menor prestígio acadêmico.

Por outro lado, a duração de apenas dois anos dos estudos científicos e literários proposta pela Lei n.º 88/892 confirma esta impressão relativa à inferioridade do Curso Superior da Escola Normal em relação aos demais cursos superiores.

A proposta de Escola Normal Superior de 1892 não se efetivou e, com o passar do tempo, a exigência da criação desta escola desapareceu dos textos regulamentares da educação paulista.

A consolidação do sistema particular de ensino reforçava o importante papel de suas Escolas Normais na formação de professores. Embora as escolas oficiais fossem reconhecidas como “escolas – modelo” ou “escolas – padrão”, como foi o caso das mais importantes Escolas Normais brasileiras, a Escola Normal da Capital (Escola Normal da Praça, depois Instituto de Educação, hoje Escola Estadual de ensino fundamental e médio Caetano de Campos, em São Paulo) e o Instituto de Educação do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Não foi nestas escolas que ainda surgiu a primeira experiência de formação em nível superior.

Em que pesem os esforços dos reformadores educacionais do ensino público, são as propostas de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, as responsáveis pela criação do que seriam no futuro as Escolas Normais de Ensino Superior ou de Institutos de Educação, com modelos de instituição de ensino superior com elevado nível de qualidade de ensino.

No entanto, coube à Ordem dos Beneditinos de São Paulo, em 1901, a criação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com Instituto de Educação em anexo. Esta faculdade foi fundada em decorrência dos debates e indicações dos I e II Congressos Católicos realizados, respectivamente, na Bahia, 1900, e no Rio de Janeiro, em 1901. Os cursos particulares assumem essa

formação com mais vigor que os cursos oficiais e a desvalorização do magistério fica marcada, desde o início, pela oficialização da atuação do leigo no ensino.

Foi somente na década de 20, marcada por um clima de mudanças sociais, efervescência ideológica, transformações estruturais no modelo econômico e reorganização sócio-cultural, evidentemente influenciando as esferas educacionais, que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares, e os primeiros estabelecimentos de ensino superior do Brasil com o nome de universidade⁶.

A tradição das escolas superiores isoladas e independentes, que se estabelecerá desde o início da monarquia, continuava sem real alteração, e o fato de só existirem escolas profissionais com cursos únicos e uniformes privou-nos dos estudos superiores acadêmicos.

Duas grandes lacunas marcaram este projeto anacrônico de universidade por constituir-se de um aglomerado de escolas isoladas preexistentes: um instituto promotor de altos estudos de caráter geral, de natureza oposta aos institutos de cunho profissionalizante; e, um instituto dedicado à formação de professores.

O Brasil conservava a posição de defender uma educação superior de tipo utilitário e restrito às profissões, esquecendo-se de sua função de formadora da cultura nacional e da cultura científica chamada pura ou "desinteressada".

É São Paulo que reivindica o privilégio de assumir primeiramente, em território brasileiro, os estudos pedagógicos de caráter público em nível superior, com o objetivo de formar professores. A reforma da Escola Normal da capital sem seu "Prospecto Grandioso" apresentado ao então Presidente do Estado de São Paulo, foi a etapa inicial da pré-história das Faculdades de Educação da Universidade de São Paulo –USP (BRZEZINSKI, 1996, p. 108).

O percurso dos estudos pedagógicos em nível superior assumido pela iniciativa do Poder Público, ainda restrito ao âmbito local, inicia-se pela reforma do Estado realizada por Sampaio Dória em 1920, pelos Decretos n.º 1.750/20 e n.º 3.356/21 que sustentavam a criação da Faculdade de Educação, regulamentada

⁶ As escolas profissionais superiores que havia no Rio de Janeiro foram instituídas simbolicamente com a reunião das escolas de Direito, Medicina e Engenharia, sob a administração comum de um Reitor. Apud. Luiz Antônio CUNHA. Op. Cit; p. 99

em dez capítulos e quarenta e sete artigos que detalhavam minuciosamente a sua organização e seu funcionamento no papel.

Mais uma ambigüidade muito comum, na educação brasileira: a negação daquilo que é idealizado e estabelecido em Lei e o que é executado na prática. A Faculdade de educação de Sampaio Dória foi mantida pela lei estadual que reformava o ensino paulista em 1925, mas nunca se instalou, vindo, posteriormente, a dar origem à Faculdade de Educação da USP.

Entre as reformas empreendidas nesse período situam-se as que abrangeram o aperfeiçoamento de professores, vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público. Outras reformas ocorreram como a de Lourenço Filho no Ceará, em 1923; Anísio Teixeira na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais, em 1927; Fernando de Azevedo no Distrito Federal (hoje Rio de Janeiro) em 1928.

A atuação dos educadores foi bastante ampliada com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 por Heitor Lira como uma sociedade civil que funcionava como um instrumento de mobilização e difusão de idéias que os profissionais de educação vieram a utilizar justamente para aumentar sua capacidade de atuação no aparelho de Estado.

A educação passou a ser um fator de reconstrução social e à escola foi atribuído um novo papel em decorrência das novas condições de vida e de trabalho dos centros urbanizados, com repercussões sobre a política de formação para o magistério.

O estudo em nível superior da filosofia, das letras, da história e das ciências não chegou jamais a ser apresentado, ficando o país até 1930 sem as condições para o preparo de mestres nesses campos. Por que?

- O quarto período, a era de Vargas, começa com a revolução de 30 e finda com deposição do ditador, em 1945.

A Revolução de 1930, que rompe com a situação imobilista anterior, abre, afinal, perspectivas para a mudança social e o contexto político e econômico determina o surgimento de duas políticas educacionais opostas, a liberal e autoritária. Dentre as duas domina a mais importante referência da primeira vertente do liberalismo: a elitista, defendida por Fernando de Azevedo. O ensino superior, na proposta de Fernando de Azevedo, estaria intimamente articulado com o secundário, da cultura geral e da disciplina intelectual, ambos indispensáveis ao superior. A outra via era a da formação, em escolas superiores, de professores para as escolas secundárias, condição para que a primeira via fosse cumprida.

Em dezembro de 1931, realizou-se em Niterói a IV Conferência Nacional de Educação, patrocinada pela ABE, que permite o surgimento de uma outra corrente de pensamento, tendo como seu principal líder intelectual Anísio Teixeira, cujas posições eram contrárias às de Francisco Campos e, diante das divergências existentes - de um lado, os liberais elitistas liderados por Fernando de Azevedo, de outro, os liberais igualitaristas liderados por Anísio Teixeira - surgiu, em princípio de 1932, um "manifesto ao povo e ao governo" denominado A Reconstrução Educacional no Brasil, mais conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Em 11 de abril de 1931 foi promulgado o Decreto n.º 19.851, autodenominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo os padrões de organização do ensino superior em todo o país. Este decreto, elaborado por Francisco Campos, vigorou por 30 anos e apresentava a inovação de permitir que uma escola de letras, ciências e educação pudesse substituir uma das três escolas tradicionais na constituição da universidade. O estatuto admitia duas formas de organização superior: a universidade, forma própria desse ensino, e o instituto isolado.

Em 25 de janeiro de 1934, um decreto estadual criou a Universidade de São Paulo, incorporando a faculdade de Direito, a Escola Politécnica, a Escola de Agricultura Luiz de Queiroz, a Faculdade de Medicina e a Escola de Veterinária. Com esta reforma, o Instituto de Educação foi elevado a categoria de Escola Superior e incorporado à universidade como Faculdade de Educação e Letras, o

Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, e a Escola de Belas - Artes. No entanto no primeiro momento só vingou a Faculdade de Direito.

Permaneceu, assim, no nível da utopia o Manifesto dos Pioneiros de 1932 que previa a unificação do processo de formação de professores para todos os graus de ensino através da universidade. Enquanto isso, as Escolas Normais e os Institutos de Educação sofriam sucessivas adaptações de modo a adequar-se a cada decreto reformador do ensino.

O Decreto Federal n.º 24.279 de 22 de maio de 1934, tratando das condições de equiparação das universidades estaduais e particulares às federais, legitimou esta separação, ao permitir "constituir em unidade didaticamente autônoma qualquer uma das seções da Faculdade de Educação, Ciências e Letras".

Embora o projeto originário da USP (1934) repudiasse os estudos pedagógicos na universidade por se caracterizarem como profissionalizantes, foram criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e Instituto de Educação (apesar do desprestígio no elenco dos institutos da USP), em São Paulo e o Instituto de Educação e a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal (hoje Rio de Janeiro), em 1935.

O golpe de 1937, instituindo o Estado Novo, não precisou reformar a estrutura do ensino superior, uma vez que o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, fornecia toda normatização para esse grau de ensino. Neste período, o Instituto de Educação da USP foi transformado em seção de educação da faculdade de filosofia, depois em seção de pedagogia e, posteriormente, em departamento de educação. As funções da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, tão sabiamente registradas e oficialmente divulgadas, foram esquecidas no plano federal até 1939, quando, então foi novamente regulamentada. No ano seguinte passa a funcionar como faculdade de filosofia, ciências e letras, na qual havia uma seção que tratava da formação de professores.

Portanto, só em 1939 é que esta faculdade vem a implantar-se em São Paulo, acentuando-se-lhe a tendência profissionalizante com a função de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, estruturada em quatro

seções fundamentais: filosofia, ciências, letras e pedagogia, a estas agregando-se a seção especial de didática em um ano posterior à parte.

Esta atuação profissional contribui para uma segregação institucional da seção de pedagogia, o que por muitos foi vista como uma valorização, mas que resultou, na verdade, em perda dos efeitos positivos advindos da interação com outras seções (agora faculdades e institutos), em especial de filosofia, história, ciências sociais, psicologia, letras.

A partir de 1940, romperam-se, entretanto, os diques da resistência e o ensino superior entrou em expansão indiscriminada, tendo em vista a pressão extremamente forte, e os moldes existentes para os campos novos de estudo em filosofia, ciências e letras serem os do Colégio Pedro II e os de alguns bons colégios secundários e grandes escolas normais ou institutos de educação estaduais de preparo do professor primário.

Após a homologação do Decreto - lei n.º 8.457/45 que alterou o Art. 5.º do Estatuto das Universidades Brasileiras sobre a instituição de universidade no país, a faculdade de filosofia, ciências e letras passou a denominar-se apenas faculdade de filosofia, sofrendo alterações, podendo contar com uma única seção, dispensada a exigência das quatro tradicionais do padrão de 1939, quais sejam ciências, letras e educação.

Assim o desenvolvimento do ensino superior no Brasil tem dois períodos distintos. Primeiro, o do ensino superior de grandes escolas profissionais: medicina, direito e engenharia. O segundo período é o da expansão das escolas de filosofia, ciências e letras que não tinham experiência e que resultaram em simples escolas de pré - graduação.

Da década de 30 ao final dos anos 60 e início da década de 70, o Estado reestruturou o ensino superior, com implicações para a formação de educadores. A idéia de universidade somente ressurgiu a partir deste período retomando o espírito da década de 30.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024/61 é elaborada, mas não consagra estruturas idênticas às universidades já existentes, continuando a

expansão do ensino superior dentro dos moldes anteriores, que a Lei de Diretrizes e Bases não chegara a modificar.

Queremos mostrar que ao longo da história do ensino superior, várias reformas ocorreram que afetaram diretamente a área da formação de professores dentro da universidade. As atuais universidades brasileiras têm sua estrutura regulada pela Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1961.

Constatamos que as faculdades de educação públicas, embora criadas por lei desde 1931, só tardiamente irão se instalar, com a reforma universitária em 1968. Daí a necessidade de se repensar o ensino superior e o papel das faculdades de educação no tocante à sua função de formar professores, pois, segundo o relatório que lhes deu origem, a universidade brasileira permanece organizada à base das faculdades tradicionais que, em substância, ainda se revelam inadequadas para atender às necessidades do processo de desenvolvimento, intensificado na década de 50 e, por isto se conservam inadaptadas às mudanças decorrentes. O mesmo relatório refere-se ao crescimento "por simples multiplicação de unidades, em vez de desdobramento orgânicos", afirmando que " a universidade se expandiu, mas, em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a entravar o processo de desenvolvimento e os germes de inovação"⁷.

Em, estudos realizados o sentido e a implantação das faculdades de educação, sente-se a necessidade de definir, em termos mais concretos, as especialidades que o campo comporta, as condições de financiamento e os recursos indispensáveis às novas unidades (MARTINS, apud CUNHA, 1986).

Como vimos, a primeira reforma das universidades conforme o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, previa uma faculdade de educação, ciências e letras, a qual não chegou a funcionar. A reforma de 1937 a fragmentou em duas: a faculdade nacional de educação e a faculdade nacional de filosofia, ciências e letras.

Nova reforma, esta setorial, veio transformar a faculdade de educação em duas seções da então denominada faculdade nacional de filosofia: era a seção de

⁷ Apud. Luiz Antônio CUNHA. Op.Cit; p. 42

pedagogia, fornecendo um curso de bacharelado nessa especialidade, e a seção especial de didática, destinada a ministrar estudos de administração, psicologia, didática, sociologia e biologia aos bacharéis formados nas diversas especialidades os quais, licenciados, tinham habilitação para lecionar no ensino secundário.

O que afirmamos é que, neste momento, é fundamental resgatar e construir a universidade como "lócus" privilegiado da reflexão, do pensamento, do debate rigoroso e radical, da busca de alternativas para a existência do indivíduo e da sociedade, da formação do intelectual, do cidadão, do profissional e, especialmente, da formação para a docência.

- Os anos 60 - 70 e a implantação da reforma universitária com o nascimento das faculdades de educação

Os anos 60 foram cheios de acirrados debates sobre o papel da universidade. O seminário sobre reforma universitária, promovido pela União Nacional dos Estudantes, antes do golpe de 64, buscava definir para a universidade um papel ativo na transformação da realidade brasileira.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, que abriria certas perspectivas à mudança, mas não as prescrevera nem determinara, votou o Congresso a lei de criação da Universidade de Brasília (UnB), definindo uma estrutura administrativa para o desempenho de sua função radicalmente diversa daquela tradicional da escola superior brasileira.

Essa universidade de Brasília nascera de um projeto em que exaltava a elite do magistério nacional e o seu modelo refletia soluções a que chegara a consciência crítica desse magistério, no que tinha de mais novo o seu corpo de cientistas físicos e sociais.

Pode - se afirmar que este foi, de fato, o primeiro projeto orgânico de criação de uma universidade integrada, que nasceu em 1960, com a cidade de Brasília. Esta experiência inovadora, porém, durou apenas quatro anos: de 1961 a 1965.

Instituída através da Lei n.º 3.998, de 15/12/1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como foram a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF), depois Universidade do Brasil e posteriormente, Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos anos 30.

Durante o III Seminário sobre Assuntos Universitários realizado em 1963, um dos sub-temas tratados foi acerca da criação das "Faculdades de Educação" e, neste momento, buscava-se estabelecer o papel fundamental que estariam destinadas a exercer dentro das universidades, fertilizando todas as áreas.

Com esta atitude reconhece-se a responsabilidade que estas faculdades assumem no estabelecimento de nova política do ensino superior, pois a educação passa a ser considerada como investimento no contexto de desenvolvimento econômico e social a reclamar a preparação de quadros especializados.

Em 16 de março de 1964, chega um grupo de quatro norte-americanos, aqui permanecendo por três semanas, com o objetivo de descobrir meios para adequar a assistência do ensino superior e opinar sobre a conveniência de se organizar um programa especificamente voltado para o ensino superior, à estratégia geral da USAID (Departamento de Ajuda Internacional dos Estados Unidos).

A USAID representou para o Brasil um acordo de intercâmbio levando vários professores de universidades brasileiras para qualificação nos Estados Unidos habilitando-os, a exercerem papel decisivo na implantação da Reforma que se pretendia implantar.

As visitas dos consultores foram interrompidas pelo golpe de Estado em 31 de março, porém, apesar do tenso momento político, produziram um relatório que temia a adoção de medidas repressivas do novo regime contra a UnB, recomendava assisti-la à influência que ela poderia exercer sobre as demais instituições de ensino superior. Além do mais, essa universidade estava pondo em funcionamento uma faculdade de educação, conforme o modelo dos *teacher's colleges* norte-americanos, que convinha disseminar, devido a sua praticidade já comprovada nos

Estados Unidos. Esse relatório passou a ser conhecido como Gardem Report, devido ao nome do mais alto dirigente da USAID no Brasil.

Em maio de 1965 celebrou-se o primeiro acordo entre o MEC e a USAID para organizar a equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior. Entre junho e setembro de 1965 foi contratado o consultor Rudolph P. Acton pela Diretoria do Ensino Superior (DES), para realizar um estudo sobre a reformulação estrutural da universidade e para propor as alterações que julgasse necessárias para as universidades e foi na proposta de estruturação administrativo-pedagógica que mostrou maior originalidade.

Nenhuma universidade brasileira chegou a se estruturar exatamente conforme sugestões de Atcon, que propunha a organização das universidades em centros e departamentos..

A PUC/RJ (Universidade Católica do Rio de Janeiro) e UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) que receberam de Atcon planos específicos para sua reforma e outras universidades brasileiras adotaram a estrutura centro-departamento pregada por seu relatório. No entanto, cada universidade fez uma adaptação da sua proposta no tocante à criação dos centros-departamentos que ele preconizava. Ocorria que, entre os departamentos e os centros, interpuseram-se faculdades tradicionais e institutos, justamente o que ele mais condenava.

Em 3 de agosto de 1966, o ministro da Educação solicitou formalmente ao Conselho Federal de Educação, (CFE) parecer sobre a reformulação das universidades federais. Elas teriam "vícios de estrutura" que as estariam levando a apresentar "baixa produtividade", e a reformulação estrutural visada deveria permitir-lhes "maior concentração dos recursos materiais e humanos" (FÁVERO, 1995: 83).

Em apenas cinco dias, o CFE respondeu à solicitação do ministro com um anteprojeto de lei, justificado por uma parecer-indicação relatado por Valnir Chagas. Duas tendências teriam se desenvolvido no sentido da busca da unidade: na Universidade do Ceará, a organização de uma faculdade de filosofia, ciências e letras, mantendo o mesmo objetivo de serem órgãos integradores da universidade e escolas de formação de professores, numa evocação da Universidade de São Paulo; na Universidade de Brasília, por meio da criação de oito institutos centrais,

ampliando a formação de professores com cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados.

A partir de 1966, quando teve início o movimento de reorganização do ensino superior, o Decreto-Lei n.º 53 de 18 de novembro de 1966 trazia, como novidade, a fragmentação das faculdades de filosofia, ciências e letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino de 2.º grau e de especialistas em educação - a Faculdade de Educação.

Mesmo com o Decreto-Lei 53/66, promulgaram-se 21 atos legislativos sobre a universidade e o ensino superior, fora 39 outros de legislação correlata. Daqueles 21, doze são sobre a universidade e o ensino superior, três sobre o magistério, quatro sobre finanças e recursos e dois sobre estudantes e vida estudantil, demonstrando a falta de unidade dos princípios de organização das universidades.

Em julho de 1968 foi constituído, através do Decreto n.º 62.937 de 2 de julho, um Grupo de Trabalho (GT) composto por 11 pessoas, sobre a presidência do Ministro da Educação. Este grupo tinha por objetivo estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. Deveria operar em regime de urgência, com um prazo de 30 dias para alcançar o objetivo tão ambicioso.

A composição heterogênea do GT, abrangendo pessoas de formação filosófica idealista (filósofos e educadores) e economistas tecnicistas levou a uma concepção dual de universidade. De um lado, era vista como "uma obra do espírito" como tal se constituiria. De outro, como um dos fatores essenciais do processo de desenvolvimento. Para conciliar esse duplo ponto de vista, o idealista e o tecnicista, os membros do GT subordinaram a função da universidade de propulsora do desenvolvimento à de construir a liderança espiritual desse processo.

Iniciadas, então, as atividades do GT a 10 de julho de 1968, em 16 de agosto o ministério da educação já encaminhava o relatório e os anteprojatos de leis e decretos ao Presidente da República. Por um mês e meio esse material foi digerido no âmbito da assessoria presidencial até que, a dois de outubro, o general Costa e

Silva enviou mensagem ao Congresso Nacional encaminhando os anteprojetos de lei oriundos do GT.

No início de novembro, o Congresso Nacional, em sessão conjunta com a Câmara e o Senado, decretou a lei que fixava "normas para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média". Depois de vetar muitas passagens, o Presidente da República sancionou a lei, que teve o número 5.540, a 28 de novembro de 1968, 15 dias antes de assinar o Ato Institucional n.º 5.

O plano de reforma traz freqüentes referências ao Decreto - lei n.º 53/66 que abria caminho para muitas mudanças efetuadas, particularmente a fragmentação das faculdades de filosofia, ciências e letras, além de prever a faculdade de educação. Nesta reestruturação, os institutos então existentes que não se enquadrassem na nova estruturação, seriam transformados em centros.

A reforma, em virtude disso, não se fez dentro da universidade, pelo debate, pelo consenso do magistério, mas por atos legislativos a princípios permissivos e depois coercitivos, que impuseram a reestruturação dentro das grandes linhas do modelo da Universidade de Brasília, havendo uma verdadeira proliferação de leis e decretos reformuladores.

Os educadores de então se sentiam limitados por duas linhas de interferência: uma exógena, outra endógena. A linha de interferência exógena foi transplantada dos Estados Unidos pelos profissionais "programados" nas instituições norte-americanas e pela literatura acerca das concepções da pedagogia tecnicista. A de interferência endógena era representada pelo grupo militar e liderada pelo general Meira Mattos, membro da Escola Superior de Guerra (ESG) e responsável pelas ações dirigidas, entre outros aos professores universitários.

A lei geral da reforma universitária foi resultado de um processo de incorporação de recomendações contidas, entre outros, no Relatório Rudolph Atcon e no Relatório Meira Mattos. O primeiro representava a linha de interferência exógena enquanto o general Meira Mattos, por sua vez, era representante do bloco estatal tecnocrático-militar e implantador, no campo educacional, da linha de interferência endógena.

A ideologia tecnocrática passou a orientar a política educacional definida nos planos globais de desenvolvimento nacional elaborados pelos técnicos do Ministério do Planejamento, sob uma ação limitada dos educadores, a educação foi declarada instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social.

No segundo semestre de 1968 esteve presente uma missão da UNESCO, encarregada de orientar a instalação e o desenvolvimento das faculdades de educação, ressaltava a importância de transformar os antigos departamentos de estudos pedagógicos em faculdades profissionais, destinadas prioritariamente à formação de pessoal para as diversas funções do magistério e à realização de estudos e pesquisas pedagógicas.

Evitando as fórmulas mágicas de criar faculdades por decretos, recomendava a concentração de esforços na formação de professores para os ginásios, os colégios e as escolas normais, segundo os padrões em curso, considerando ilusória a idéia de se criar faculdades de educação em meia dúzia de cidade do país. Em contrapartida, sugeria que se criasse uma faculdade de educação modelo em lugar a ser definido de acordo com a melhor localização e onde fossem formados, rapidamente, os professores das demais, mediante pós - graduação. Seria algo como uma faculdade de educação interuniversitária.

Esta posição apresentava duas tendências básicas: de um lado, a formação de um Instituto de Estudos Avançados onde cabia o papel de dar à universidade seu caráter propriamente universitário; de outro, uma Escola de Formação de Professores que habilitasse para o mercado de trabalho e que promovesse um campo específico de pesquisa, predeterminado por esse parâmetro de ordem profissional.

O contrário foi o que se deu. O modelo norte-americano, mal digerido e não adaptado à realidade brasileira, veio ao encontro do interesse imediato de certos catedráticos. Implantadas por meros atos normativos do CFE e das próprias universidades, as faculdades de educação contribuíram para o isolamento dos pedagogos e outros profissionais da educação, retirando-os do convívio, ainda que muitas vezes incipiente, com os professores das demais seções.

As universidades que foram criadas nos anos 70 adotaram a estrutura centros - departamentos para receber o apoio desses poderosos conselheiros que defendiam a extinção da faculdade de filosofia.

Mesmo quando a crítica dos pressupostos epistemológicos das raízes das faculdades de filosofia, ciências e letras não era endossada no interior do CFE, a morte daquelas faculdades era aceita como um fato consumado. Portanto, a fragmentação das faculdades de filosofia resultou da ação dos pedagogos do CFE interessados na automatização de sua atividade profissional no âmbito das universidades. Entre eles estava Anísio Teixeira, Newton Sucupira e Valnir Chagas. Embora houvesse diferenças enormes entre eles, todos demonstravam devoções pela educação escolar americana.

Dois pontos definiam o princípio estrutural da universidade projetada pela reforma: o regime departamental e a faculdade de educação. A faculdade de educação (centro ou departamento) resultou da obrigatória fragmentação da faculdade de filosofia, ciências e letras (Decreto n.º 53/66) que abriu caminho para a reforma nas universidades federais.

Como se pode perceber, a faculdade de educação foi criada através do preceito legal que estabelecia que as disciplinas pedagógicas fosse reunidas numa unidade própria, organizando-se de modo a poder cobrir uma enorme área de ação.

Na reforma universitária de 1968, a antiga faculdade de filosofia - centro primordial de produção e veiculação do pensamento crítico e inovador, de contestação política ao regime militar implantado em 1964 - foi, entre todas as unidades universitárias, a mais retalhada, dando origem a quase uma dezena de novas unidades acadêmicas (FERNANDES, 1975).

Ao criar a faculdade de educação, como "local próprio de produção da educação e de seu saber", a reforma, partindo de uma concepção ingênua e grosseira do saber e de uma compreensão psicologista, tecnicista e instrumentalista da educação, consagrou a separação entre a cultura e a educação, e o conteúdo e a metodologia, teoria e a prática. Ou seja, separou o que por natureza é inseparável.

A criação das faculdades de educação como consequência da reforma universitária de 1968, e como resultado da fragmentação das faculdades de filosofia,

ciências e letras, desencadeou uma violenta onda repressiva de nossa história, por conta de todo o aparato jurídico que a ela se seguiu como o Ato Institucional n.º 5 e o Decreto 477/69, o que desestimulou e amedrontou aqueles que se propunham a criticar a lei de um governo autoritário, ainda mais quando "corrigida" pelos vetos presidenciais e logo depois "aperfeiçoada" pelos Decretos-lei da Presidência da República.

Com a implantação das faculdades de educação na universidade brasileira não foram poucos e pequenos os problemas encontrados por esta faculdade, dada a indefinição a respeito da identidade cognitiva da área. Esta indefinição deu margem para que seu entendimento pelas universidades se desse de forma diversa.

Esta divergência deu origem ao Parecer n.º 632/69 do CFE, que tratava do conteúdo específico da Faculdade de Educação por persistirem sérias dúvidas sobre sua estrutura e organização, sendo, portanto, necessário delimitar o campo específico desta faculdade, pois não poderia ser limitada à Pedagogia, com a função de formar professores ou preparar os profissionais para atuar na prática pedagógica.

Portanto, a faculdade de educação deve ser entendida como a necessidade de ampliação e aprimoramento dos quadros de formação de professores e especialistas em educação; a exigência de estímulos à elaboração de um pensamento pedagógico capaz de formular as categorias próprias de uma educação genuinamente nacional. Estas considerações impõem-se à formação de uma idéia clara e precisa da natureza e objetivo desta faculdade e do papel que deve desempenhar no processo educacional.

A concepção de faculdade de educação, a definição de seus princípios e finalidades, bem como seu conteúdo específico foram exaustivamente debatidos nas comissões do CFE nomeadas para pesquisa sobre o tema.

As razões mais remotas encontravam na falência das faculdades de filosofia, dentre as quais destacam-se:

- Os avanços do estudo científico da educação e das técnicas pedagógicas. As comissões de estudo de criação das Faculdades de Educação valeram-se principalmente de dois exemplos da Alemanha e dos

Estados Unidos. O alemão era marcado pela maior dedicação à pesquisa da teoria pedagógica. A pedagogia como ciência ainda não tinha alcançado o nível desejável; exatamente por isso, o modelo alemão, propondo o desenvolvimento dessa linha de pesquisa, destinava à pedagogia unidades especializadas denominadas Faculdades Pedagógicas. O norte-americano, mais pragmático e embasado nos pressupostos deweynianos, privilegiava o "treinamento pedagógico" profissional, tendo como objetivo primordial o domínio de métodos e técnicas.

- O reconhecimento da importância vital da educação nas sociedades modernas e da amplitude e complexidade teórico-prática que supunha instituições especializadas que só a universidade poderia prover.
- O aumento quantitativo dos cursos de licenciaturas. O crescimento desmesurado desses cursos na faculdade de filosofia em uma única unidade acadêmica.

Conjugada a essas razões apontava-se uma outra predominante técnica: o desdobramento da faculdade de Filosofia em institutos de conhecimentos básicos que segregou a área da educação, pelo seu caráter profissional. Assim, pelas características próprias dessa área como núcleo formador de profissionais de educação e como núcleo responsável pelo desenvolvimento de pesquisas educacionais e da extensão por meio de serviços prestados à escola da educação configurava-se, portanto, como um tipo de escola com perfil de faculdade.

As funções da Faculdade de Educação foram assim definidas nos diplomas legais decorrentes da reforma universitária:

- Formar professores e especialistas em educação;
- Desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional;
- Promover a integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico;

- Disseminar a concepção de educação que deve iluminar a universidade visto ser esta uma instituição geral de educação superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básicos da universidade;
- Promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação.

Decorrente da concepção e das finalidades da Faculdade de educação, sua estrutura básica deveria abranger pelo menos três áreas:

- a de graduação, dimensão mais ampla que ofereceria cursos de formação de professores primários (ainda ambiciosa, mas já prevista para os anos 70), de professores da Escola Normal; e de pedagogos especialistas e cursos de formação pedagógica dos licenciados;
- a de pós-graduação, dimensão que deveria ter como proposta a pesquisa, a fim de formar especialistas em altos estudos pedagógicos e para o magistério do ensino superior;
- a capacitação supletiva (expressão usada na época) corresponderia à formação permanente do professor, em nossos dias substituída pela expressão educação continuada.

A reflexão sobre a universidade tem caminhado desde 1969, embora nem sempre de modo claro e preciso, no sentido de mostrar que nas últimas décadas - em especial após a reforma de 1968 a fragmentação do saber, do ensinar e do aprender, dos currículos de graduação e da própria estrutura da instituição tem assumido, em alguns casos, uma dimensão patológica.

Depois de 1969, não tivemos como acompanhar a concretização da "reforma universitária consentida", sendo esta fase caracterizada como contraditória e melancólica na vida universitária brasileira, decorrente do próprio momento histórico

- político - social do país. Difícil é reconhecer que fora exatamente isso que se ergueu o próprio movimento da reforma universitária.

A década de 70 foi uma época de crescente expansão do ensino superior, tanto público como principalmente privado, que dissemina em todo o território nacional como alternativa para os profissionais ingressar em um curso superior, e ter um diploma para uma melhor colocação profissional. Essa expansão confrontava com uma estrutura de ensino deficiente, com a escassez de recursos mal aplicados e ausência de uma transformação no sistema de gestão, tanto por parte dos órgãos governamentais como por parte das universidades.

A partir de 1971, com a reforma do ensino de 1º. e 2º. Graus, pela Lei n.º 5.692/71, as escolas normais foram substituídas pelos cursos profissionalizantes de habilitação para o magistério, perdendo, com isto, sua identidade.

O pensamento dominante já era o de que a formação do professor deveria ser feita na universidade, em cursos de pedagogia ou em licenciaturas de disciplinas específicas.

- Os anos 80 - 90 e 2000 e a mobilização dos cursos de formação de professores

A partir de 1980, com o processo de anistia e o retorno de diversos intelectuais à vida acadêmica, o que se vê é um grupo de profissionais cada vez mais engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores.

Pesquisas empíricas e /ou teóricas, transformaram-se em livros, quase todas as editoras lançando linhas editoriais na área educacional. Várias revistas especializadas em educação foram criadas ou dinamizadas e continuam publicando material empírico, reflexões teóricas, análises críticas, relatos de experiências e muito debate.

Associações e entidades de educadores foram fundadas (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Centro de Estudos

e Sociedade - CEDES, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE etc.), criando espaço a discussão teórica e para a mobilização política, levando os profissionais da educação a uma participação mais efetiva e eficaz no encaminhamento de muitos problemas que afligiam a área, ressaltando-se os debates e as contribuições com vistas à elaboração da nova Constituição de 1988 e uma nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB.

Em 1983, o cenário político nacional encontrava-se sob a égide da "transição democrática" sem grandes mudanças na essência. No início de 1984 ocorre o movimento das "Diretas-já", provando a ansiedade da população em conquistar o direito de eleger o dirigente máximo da Nação. Este movimento é abortado surgindo a Nova República cuja prerrogativa era restauração da democracia do país. A nova fase em 1989, coincidindo com a reorganização da nova ordem mundial, com marco histórico na queda do muro de Berlim.

A crise do Leste Europeu acentuou a marcha da globalização do mundo, provocando a formação de "novas articulações econômicas, políticas e culturais, desenvolvendo os movimentos e o perfil da sociedade global, os primórdios de uma espécie de sociedade civil mundial" (BRZEZINSKI, 1996: 73).

O Fórum dos Profissionais de Educação conseguiu avançar em suas concepções sobre o lugar privilegiado da formação do docente para a educação básica, definindo-o como sendo o da educação superior, mais precisamente, privilegiando as faculdades ou centros de educação, com a obrigação da descentralização das universidades públicas, de modo a estender suas unidades de ensino superior.

No entanto foi preciso percorrer um longo tempo em que a formação de professores para a educação básica, se desse ainda nos moldes de habilitação para o magistério.

Passaremos, então, a apresentar os principais "loci" de formação de professores existentes atualmente, descrevendo em cada um deles seus pontos críticos e sugerindo alguns pontos de reflexão, além de abordar as novas modalidades introduzidas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.694/96.

Há outro aspecto a ser levado em consideração: Segundo AMARAL (2003), as universidades públicas no Brasil estão sendo obrigadas a se repensar por causa das novas formas de avaliação e das exigências decorrentes ou estão sendo alvo de exigências a que não lhes cabe responder? Seus quadros (professores e pesquisadores) estão sendo obrigados a atingir patamares adequados de produtividade ou estão sendo transformados em pseudocientistas e pseudodocentes, obrigados a responder por um volume de tarefas que exige mais pessoal, a fim de que não se percam qualidade e efetividade. Segundo ele, há respostas a estas e a outras questões candentes, postas pela necessidade de compreensão e solução dos problemas educacionais do Brasil, alguns antigos e outros recentes, mas todos complexos demais para serem abordados da forma simplista como muitas vezes têm sido.

Ainda segundo Amaral (2003: 85):

Pode-se concluir que, em relação aos gastos do Fundo Público Federal brasileiro, grande prioridade foi dada ao pagamento das chamadas despesas financeiras da União: pagamento de juros, encargos e amortizações das dívidas interna e externa, mantendo em dia os compromissos do governo federal com os credores internos e externos. No período de 1990 a 1995, essas despesas significaram em média 6,20% do PIB e, de 1993 a 1998, uma média de 5,47% do PIB. Para efeito de comparação, a educação recebeu em média, entre 1990 e 1995, 1,06% do PIB (...). De 1993 a 1998, a educação e a cultura receberam em média 0,99% do PIB [e] (...) nesse período (1993-1998), uma média de 19,6% das despesas totais do FPF destinou-se ao pagamento das despesas financeiras da União.

Parece que a política brasileira para o ensino superior, a não ser no discurso, não incorporou a possibilidade de redistribuição de renda via políticas sociais. "Ela" (a faculdade) continua sendo particular, mesmo tendo crescido o número dos egressos do ensino médio cujas famílias não terão como fazer dos filhos advogados, médicos, engenheiros, economistas nem mesmo administradores, pedagogos e analistas de sistemas, formados em pseudofaculdades, nas quais o custo por aluno é claro indicador da impossibilidade de formação com um mínimo de qualidade.

Enquanto isso a discussão sobre o custo por aluno continua mergulhada em controvérsias. E Amaral, uma vez mais, discute o relevante assunto, suspeitando de que o debate (travado inclusive nos meios de comunicação) sobre o custo médio anual por aluno, nas universidades públicas, ocorrido ao longo da década de 1990,

foi apenas uma cortina de fumaça por trás da qual foram avançando a política de redução do quadro de funcionários dessas universidades, os cortes nos investimentos, a redução salarial, as restrições para todo tipo de despesa, enfim, medidas que obrigaram as ifes a buscar fontes alternativas de recursos.

Os organismos governamentais que tratam da educação superior divulgaram ou incentivaram a divulgação sistemática do que se chamou *custo do aluno*, nem sempre explicitando a metodologia utilizada para calculá-lo. Considerando-o elevado, a divulgação sistemática significou, perante a sociedade, um bom argumento para explicar a redução dos recursos financeiros, o congelamento salarial e a proibição do preenchimento de vagas dos aposentados. (p. 153)

Hoje, muitos dos que atacavam a prioridade ao ensino superior fazem *mea-culpa*. Descobrem-se equivocados no diagnóstico que fizeram, mas em nenhum momento admitem publicamente que, além desse erro, cometeram outro, talvez mais grave: o de fazer uso do pensamento único (neoliberalismo) para defender seus diagnósticos e prognósticos (corretos ou equivocados).

Que estudos como o de Nelson Amaral - com forte base empírica, mas sem pretensão econométrica - sigam brotando do descontentamento e da vontade de debate qualificado que começa a marcar o cenário educacional brasileiro do início do século XXI, questionando a hegemonia de modelos apriorísticos, como os defendidos pela economia da educação tradicional.

Que novos estudos venham também a contribuir para desvendar as causas que, de maneira exógena ao sistema educacional, conduziram ao atual quadro do ensino superior no país. Afinal de contas, não é possível acreditar que a crise das universidades públicas tenha sido fruto apenas da aceitação do discurso neoliberal e da subordinação deliberada dos governantes à lógica da globalização e do "pensamento único". A crise de financiamento das instituições universitárias tem que ser entendida no interior de uma crise maior, que é a crise fiscal do Estado brasileiro do final do século XX, fruto do esgotamento do modelo de desenvolvimento por substituição de importações, das mudanças no mercado financeiro internacional que reduziram o fluxo de financiamento aos países em desenvolvimento (agora

chamados de mercados emergentes) e da política econômica de estabilização adotada desde o Plano Real (1994).

Portanto, a prioridade dada às despesas com amortização e serviço da dívida pública - em detrimento não só da educação, mas de todas as políticas sociais e de infra-estrutura - não tem sido fruto de uma escolha, mas de imposições vindas de uma trajetória histórica relativamente longa, cuja reversão exige, de fato, a solução para o problema da elevada relação dívida pública/PIB, que atualmente caracteriza a economia brasileira. Nessa empreitada, não se pode afirmar que as medidas adotadas até agora foram corretas, mas tiveram a direção imposta pelas circunstâncias restritivas que precisam ser enfrentadas. Em outras palavras: cortes orçamentários, pressões por maior produtividade, exigências para melhor uso dos recursos e busca de fontes alternativas de financiamento foram (nas duas últimas décadas), são e continuarão sendo necessários; mas não devem redundar inevitavelmente em "perda de cérebros", queda da qualidade do ensino em níveis inaceitáveis, abandono da pesquisa, deterioração da infra-estrutura física, omissão governamental na ampliação de vagas no ensino superior.

CAPÍTULO 2

A UNIVERSIDADE NO BRASIL ATUAL: ALGUNS PONTOS PARA REFLEXÃO

Em qualquer sociedade, a educação superior constitui um bem cultural acessível a uma minoria e a universidade é privilégio de poucos. A universidade atua como a grande agência não só formadora como seletora dos quadros dirigentes da sociedade. O problema da sociedade não deve ser tratado isoladamente, mas como um todo.

A idéia de universidade é mais complexa do que à primeira vista pode parecer. Como já se disse, a universidade é uma idéia histórica, que somente a partir de sua criação e da identificação dos rumos que ela tomou, podemos chegar e aprender sua essência (FÁVERO, 1980).

O estudo do desenvolvimento das universidades no Brasil, apresentado no capítulo interior, é figura indispensável para se criarem fundamentos e se ter uma visão crítica sobre a realidade do ensino superior no Brasil nos dias atuais.

A educação universitária deve atingir toda a sociedade, isto é, todas as camadas sociais. Assim pensando, analisaremos as relações Universidade x Sociedade, a comunidade interna da universidade, o direcionamento social da pesquisa, a cooperação da universidade com o ensino básico e o papel da extensão universitária em seu trabalho

Por entendermos que a ação educativa não é algo pronto e definitivo, pelo contrário, suscita muitos questionamentos, planos e realizações, decidimos fazer um estudo da metodologia do ensino superior, enfocando a relação professor aluno, debatendo a avaliação no processo ensino-aprendizagem, que exige um contínuo repensar e um constante recriar.

Reflexões foram realizadas sobre as formas, as normas e as reações nossas e dos nossos alunos a respeito dos métodos utilizados e dos instrumentos aplicados para medirmos os níveis de aprendizagem de cada educando.

Fomos educados e julgados por um processo avaliativo rígido, inflexível, empírico e até desumano, modelo que ainda perdura ainda hoje. Apesar de bastante

disseminada a idéia de mudanças e inovações, existem grandes resistências em aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem, dando maior ênfase à avaliação quantitativa do que à qualitativa.

A expansão do ensino superior se fez sem plano de previsão, não decorreu de ato legal determinado, nem refletiu o longo debate educacional que se iniciou na década de 20 e não mais se interrompeu até a votação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961.

A real concepção da escola superior no Brasil parece ter sido, desde o princípio, a de um organismo composto de cátedras de certas matérias, que constituíam o currículo do curso único oferecido pela escola. Criado o catedrático e o currículo único do curso, cada escola não poderia crescer além da capacidade individual do catedrático. Multiplicar os alunos seria imediatamente deteriorar o ensino, pelo aumento da relação professor-aluno. A ampliação só se podia fazer com criação de uma nova escola.

A idéia da Cátedra como propriedade vitalícia pode ser discutida, mas não é, pois representa privilégio e segurança do docente, o qual tendo as necessárias condições de competência e devoção, encontra na instituição da vitalícia a segurança, liberdade e independência de que precisam para ser um verdadeiro professor universitário (TEIXEIRA, 1989).

A idéia de propriedade de cátedra, no Brasil, vem desde 1827, com a criação dos cursos jurídicos. É retomada no Estatuto das universidades Brasileiras o qual preconizava que a vitaliciedade não seria apenas admitida por concurso, mas após 10 anos de atividades docentes (FÁVERO, 1980).

Com o crescimento corrente dos conhecimentos humanos, isso seria inevitável, pois nenhuma cabeça domina hoje todos os conhecimentos em sua matéria.

O problema da cátedra foi sacramentado na Constituição de 1946 e subsistiu até a aprovação da Lei Básica da Reforma Universitária, quando ela é extinta na organização do ensino superior brasileiro. Em alguns casos, a cátedra constituía verdadeiro quisto dentro das escolas superiores. A partir de 1946, a Constituição

estendeu também ao ensino superior a exigência do concurso de títulos e provas para o provimento de cátedras.

O crescimento das universidades fez-se pela multiplicação dos estabelecimentos existentes, pela criação de estabelecimentos novos até então inexistentes e sua imediata multiplicação, e pela diversificação de curso nos estabelecimentos com currículos diferenciados, como a Faculdade de Engenharia, a de filosofia, a de Economia e a de Arte.

Dos problemas em que se encontra o ensino superior, há duas necessidades que ainda não foram adequadamente atendidas: a da mudança do conteúdo dos cursos e a dos métodos de ensino. Essas duas necessidades fizeram do ensino superior uma atividade especialmente difícil, profundamente ligada aos próprios problemas da sociedade, as suas condições de trabalho em transformação e as novas tecnologias e voltada para o futuro e não para o passado.

A expansão espontânea do ensino pela simples proliferação de escolas, todas rígidas e uniformes, sob o modelo do catedrático único para cada disciplina e do curso único na maioria delas, acabou por tornar patente a falta de flexibilidade do sistema para realmente expandir-se. O paradoxo tornou-se mais visível na universidade, onde as escolas se congregavam conservando seu caráter de escolas isoladas, sem intercâmbio nem cooperação entre elas. De isto resultou um mal-estar em relação ao próprio funcionamento do sistema, criando-se, a despeito das resistências à mudança, uma surpreendente receptividade à sua reforma radical.

Algumas das modificações, decorrentes de toda essa legislação, são radicais e importam em alterações profundas de moldes anteriores estabelecidos, tais como a supressão da cátedra, a implantação dos departamentos, o estabelecimento de um sistema de órgãos ou autoridades de coordenação e controle da universidade, acima do diretor da escola e da congregação, que anteriormente constituíam os órgãos fundamentais do poder no ensino superior, sob a supervisão do conselho universitário (TEIXEIRA, 1989).

Resta saber como se implantarão tais reformas e que resistências irão elas encontrar em velhos hábitos estabelecidos e resistentes. Compreende a elas uma reorganização dos mecanismos de decisão na universidade, uma considerável

divisão de áreas de trabalho no nível das autoridades centrais, uma nova composição das escolas, faculdades e institutos por departamentos, um novo status e uma nova carreira do professor, uma nova distribuição deles por departamento, uma nova composição por disciplinas distribuídas por diferentes departamentos.

A resistência à mudanças nas escolas e universidades requer algumas observações. Surpreende a aceitação da mudança de distribuição física das pessoas pelos novos departamentos. Parece isso se vai dar e não se sente resistência a essa alteração. A surpresa maior esta na supressão prática da cátedra e do professor catedrático. A real estrutura não no sentido de organização administrativa, mas no sentido de distribuição do poder quanto o ensino na escola superior brasileira, era a estrutura do catedrático e da congregação.

O número de professores assistentes ou auxiliares e instrutores cresceu sobremodo, sufocando os catedráticos, adquirindo estabilidade, conseguido o status de professor, havendo uma espécie de democratização do ensino superior, no sentido de deslocamento entre as classes de catedráticos e dos novos professores de ensino superior e adjuntos e assistentes.

O problema agora é o de analisar e estudar o que irá realmente ocorrer, após a reforma, em sua fase de adaptação que corresponde a um pouco mais que uma reorganização da universidade.

Para essa análise, precisamos apresentar a situação existente, procurando caracterizar-lhe as uniformidades e virtualidades. O corpo docente é mais numeroso do que se poderia esperar. Mais, como é predominantemente de tempo parcial, podia-se imaginar que o número de componentes do magistério não representa-se igual número de funções integrais docentes, mais parcela de funções. Em relação ao uso do tempo pelo professor. Na sua maioria vai à universidade para dar aula. Sendo de tempo parcial, o professor, de modo geral, tem outros encargos, ou de magistério, ou de outro tipo.

O corpo docente é um corpo numeroso de pessoas que visitam a universidade e lá dão aulas. Quanto à sua composição, divide-se pelas categorias e classes. O contato entre professor e aluno, na maioria das vezes, limita-se ao encontro em aula. E nisto se desfaz o tempo e a qualidade do ensino, o contato

entre o professor e o aluno é menor do que o do aluno com o autor de um livro que ele realmente tenha lido.

O corpo discente é composto pelos que passam o exame vestibular. Essa tradição da escola apenas de aulas e de pouco tempo atinge todo o sistema de ensino.

Através do Estatuto das Universidades Brasileiras foram tomadas outras medidas que, embora de menor alcance, tem um papel dentro da estrutura universitária preconizada em 1931. Entre elas destacamos: a criação dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização nas escolas de Engenharia, a reorganização do bacharelado de Direito e organização do doutorado, cuja finalidade principal era formar professores. No entanto, mesmo constituindo um passo à frente, o Estatuto das Universidades Brasileiras não foi suficiente para organizar em moldes universitários, o ensino superior brasileiro.

A universidade do Brasil, por volta de 1935, foi idealizada como uma instituição que deve ser mantida e dirigida pela União. Quatro aspectos devem ser lembrados para que a universidade do Brasil garanta esse caráter de “universidade nacional”. A universidade deveria ser um padrão; deveria constituir-se num centro ativo de pesquisas científicas, de investigações técnicas, de atividades filosóficas, literárias e artísticas, de estudos desinteressados de toda sorte, a fim de tornar-se o mais alto centro de expressão de nossa cultura intelectual; ela deve ser freqüentada por estudantes de todo o país e não apenas da capital; e por fim, deveria constituir-se no mais sólido reduto onde pudessem ser guardadas as tradições, firmados os princípios e diretrizes que assegurassem à nação brasileira a continuidade, o progresso, o equilíbrio e a liberdade (FÁVERO, 1980).

2.1 A Atual Condição da Universidade

A universidade é parte e fruto de um modelo político cultural. Condicionada pelo contexto no qual está inserida, seus objetivos estão necessariamente relacionados com os objetivos da sociedade.

Observamos nessas instituições, desde as primeiras até as atuais, uma dependência estrutural que delimita uma rígida estrutura de classes e dá lugar a

uma rígida estrutura de classes e dá lugar a uma política cultural, onde o papel que exercem tem sido, em geral, o de reforçar os laços de dependência, através da manutenção das classes dominantes.

A relação fundamental com o estado ou a estrutura de poder é considerada condição histórica das universidades, naturalmente conflitivas. Neste sentido, entendemos por que em alguns momentos as instituições universitárias podem viver forte tensão entre a necessidade de autonomia e o controle exercido pelo aparelho estatal ou por diferentes grupos ligados à estrutura de poder.

A autonomia universitária é necessária para realizar a missão cultural, científica e técnica que lhe é atribuída. É uma decorrência natural de suas funções. A universidade se desenvolve e transforma seus métodos de trabalho e seus programas de ensino, a fim de ajustar-se aos novos conhecimentos e a nova demanda social, fazendo com isso, maior a necessidade de autonomia e de liberdade de ação.

Esta autonomia universitária, evidentemente, varia em função do regime político e do estágio de desenvolvimento da sociedade na qual a universidade está inserida.

A universidade atual é chamada a assumir de forma mais ou menos explícita as funções de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Nos países capitalistas, as instituições universitárias vivem sempre numa situação de ambigüidade, podendo se apresentar ora como instrumento de utilização do saber, no sentido de eficiência, ora como instância de saber, de geradora de conhecimentos.

Em nível de graduação, a pesquisa deve se caracterizar pelo processo de reelaboração do saber e na pós-graduação a pesquisa deve constituir a própria substância do trabalho que se caracteriza em fazer avançar o saber.

A universidade não pode ser simplesmente o lugar de transmissão de saber, mas o lugar crítico, uma instituição que critica o saber, onde se discute a cultura e se projetam os rumos da cultura nacional. Uma das formas da universidade desempenhar as funções de ensino e pesquisa é através da formação de

profissionais liberais e especialistas altamente qualificados nos diversos campos do conhecimento.

A universidade não deve se voltar apenas para habilitar bons profissionais, deve haver a preocupação de formar profissionais conscientes em exercer influências sobre a realidade onde vão atuar, numa perspectiva de mudança. A formação profissional se faz presente em todas as universidades, a universidade brasileira esteve voltada para ela. A formação profissional está voltada para problemas do mercado de trabalho sem atentar para o estudo de novos tipos de organização social, para a busca da estrutura de vida mais racionais, flexíveis e adequadas.

Com isso, o ensino superior faz com que os indivíduos sejam considerados não pelo seu valor pessoal, sua capacidade e experiência profissional, mas pelos títulos e diplomas que possuem.

Para a universidade ser coerente com sua função social, ajudar aos que dela participam a pensar criticamente, dando-lhe consciência de um contexto mais amplo da profissão específica.

As atividades de extensão universitária devem ser organizadas para difundir o saber universitário, oferecendo oportunidades a uma clientela não regular, oferecendo aos próprios universitários programas que transcendem os currículos convencionais realizando pesquisas e experimentos diretamente nas comunidades (FÁVERO, 1977).

Uma instituição como a universidade, as pessoas que dela participam deveriam ter intenções comuns, um centro motivador, partilhado por seus membros. A idéia estará morta enquanto houver unidade de funções enraizadas no mundo da vida. As formas argumentativas de comunicação científica que permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas diversas funções que permitiram as sociedades modernas tomar consciência de si próprias.

A universidade deve ser vista como parte do sistema de ensino superior brasileiro. O sistema superior é extremamente diversificado. Das 918 instituições de ensino superior, apenas 10,4% são universidades e 89,06% são instituições não universitárias. Apesar da diversidade dos tipos de instituições de ensino superior

existentes, englobados em universidades e não universidades, a relação aluno-docente não apresenta diferenças acentuadas. A heterogeneidade do ensino superior brasileiro projeta-se nos dados referentes aos programas de pós-graduação (*lato sensu*). Hoje temos 936 programas de mestrado e 411 de doutorado. Porém, há concentrações de cursos em determinadas regiões como a sudeste e carências em outras. Esses dados refletem um sistema não homogêneo de ensino superior, onde nas faculdades isoladas se atendem aos anseios da democratização do ensino nas áreas basicamente tradicionais, restritas a transmissão do saber, e nas universidades públicas se procura desenvolver o saber produzido na pesquisa. (LEITE & MOROSINI, 1992).

Nas universidades, a política estatal incentiva o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação. Nas instituições públicas concentram-se as pesquisas e nas privadas a transmissão de conhecimentos em áreas não necessariamente associadas ao desenvolvimento científico e tecnológico do país. O desenvolvimento histórico do ensino superior brasileiro com o processo de massificação e a necessidade de cooptação das camadas médias da população houve o inchaço de cursos nas áreas serviços. Desenvolveram-se mais aquelas de menor custo, em especial as ciências humanas, ficando as áreas tecnológicas reduzidas às universidades públicas. Apenas 23% das matrículas são em cursos das áreas de ciências agropecuárias, exatas e tecnológicas, e 77% estão concentradas nas áreas de ciências da administração, saúde, comunicação entre outras. A produção do conhecimento está ligada à capacitação docente. No Brasil, somente 13% dos docentes tem doutorado e 22% tem mestrado. Um quadro que agrava a escassez de recursos humanos produtores do conhecimento é o longo tempo médio de formação de um doutor e de um mestre.

Um dos problemas das nações do terceiro mundo é a busca constante de desenvolvimento social e econômico através da criação de novas tecnologias. Mas o sistema de ensino superior dicotomiza funções: as universidades realizam preferencialmente produção de conhecimento e as não universitárias a transferência de conhecimentos. A realidade que as instituições de ensino superior não universitário tem contribuído para a massificação do ensino, mas cumprem a função de democratização do acesso ao 3º grau.

A moderna idéia de universidade necessita de cuidados. Em sua pré-história, essa idéia se restringiu aos cursos superiores profissionalizantes. Hoje, a universidade brasileira fragmentada aponta para a existência de nichos em que o crescimento da idéia de universidade se faz realidade. O crescimento dessa idéia deve ser defendido para que a ciência institucionalizada ocupe o espaço realizador da cultura nacional. A realidade mostra que a idéia de universidade ainda permanece utópica para muitas instituições de ensino superior brasileiro (LEITE & MOROSINI, 1992).

2.2 Breve Histórico da Formação do Docente Universitário

A análise do histórico da docência nos leva a acreditar que possam existir ao menos três fatores contribuindo para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar – e a formação pedagógica dos professores – sejam relegadas a segundo plano.

Em primeiro lugar, a formação para a docência constituiu-se historicamente como atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional. Neste contexto, ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas sobre determinado assunto ou “mostrar na prática como se faz”. Acreditava-se (como alguns ainda hoje) que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações com o preparo pedagógico do professor ou com a qualidade didática de seu trabalho (MASETTO, 1998: 11). Posteriormente, com a aproximação das universidades do modelo humboldtiano, a preocupação centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os graduandos não se configurassem como produção de conhecimento.

Em segundo lugar, decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação da qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão

(PIMENTEL, 1993). Como observa FERNANDES (1998:, p.95-96), a exigência legal para o ingresso do professor na carreira docente restringe-se à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso. Chegamos, assim, ao terceiro fator, qual seja, a inexistência de amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores universitários, situação que, ao mesmo tempo, reflete e regulamenta a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida.

Vale ressaltar que a ênfase na produção acadêmica – bem como o maior estímulo à pesquisa – não ocorre apenas no Brasil, podendo ser observada no contexto internacional através do trabalho de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), Kennedy (1997), Marcelo Garcia (1999) E Serow (2000), que enfatizam a necessidade de que esta situação, como também a falta de formação para o magistério superior, seja revertida.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS CULTURAIS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO ENSINO SUPERIOR

Algumas das principais correntes teóricas influenciaram variações sobre o conceito de cultura. São elas: o evolucionismo e suas influências no difusionismo e na sociologia francesa de Durkheim e Mauss; o marxismo e a sociologia de Marx Weber; e o estruturalismo de Lévi-Strauss. O funcionalismo inglês e as vertentes culturalistas americanas também se inserem neste campo.

Tylor e Boas foram os que mais enfatizaram o adjetivo cultural ligado à antropologia, em um movimento iniciado na Inglaterra, em início do século XIX, e nos Estados Unidos. Mas na França, com a Sociologia de Comte bem solidificada enquanto disciplina independente das demais Ciências Humanas, Durkheim; Mauss e Lévi-Strauss são autores importantes que vinculam a Antropologia Social à Sociologia, como uma sub-disciplina desta última.

A noção de cultura é o cerne de uma antropologia que separava o determinismo biológico “racial” das manifestações de comportamento aprendidas pelos indivíduos de uma sociedade após o nascimento. Estes aspectos eram considerados então como de ordem “ambiental” no debate das relações entre Raça e Cultura. Para uma revisão dos diversos conceitos de cultura e de antropologia, até à metade do século XX, com suas teorias subjacentes, conferir a coletânea de Shapiro, 1956; Mair, 1965; Copans, 1971; Laraia, 1986. Mas para efeitos didáticos, cito aqui a definição de cultura de Tylor (1871, apud MAIR, 1965: 15-16): Cultura é (...) “conhecimentos; crenças; artes; moral; leis; costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”.

Como comenta Mair, esta é mais uma lista de itens do que uma definição ou uma teoria que descreva e explique a diversidade humana. Boas, com base na América do Norte, interessou-se pelas “artes e técnicas”. Na prática, o estudo da cultura refere-se a costumes; maneiras e técnicas tradicionais específicas de uma sociedade. Esta vertente culturalista da Antropologia considerava-se mais próxima

da Antropologia Física; da Lingüística; e da Arqueologia. Sua ênfase maior era em descrever e entender a diversidade humana.

Já a outra vertente citada, incluindo o funcionalismo institucional de Malinowski e o funcionalismo-estrutural de Radcliffe-Brown, considerando-se mais próximo das Ciências Sociais, detiveram-se mais, através do método comparativo, no desenvolvimento teórico de generalizações sobre todos os tipos de sociedades humanas.

Malinowski, também considerado o “pai do trabalho de campo”, o método privilegiado de estudos etnológicos, enfatizava que os estudiosos deveriam descrever todos os aspectos vinculados numa dada sociedade ao complexo, por exemplo, da função alimentar : técnicas agrícolas; formas de distribuição dos alimentos entre grupos e indivíduos; instituições de trocas (comércio ou circulação de bens); etc. Malinowski via a sociedade através de uma metáfora anatômica em que na morfologia das sociedades, as instituições cumpriam as mesmas funções que os órgãos e sistemas do corpo humano. A metáfora mecânica de estrutura e funcionamento também influenciou as teorias sobre as sociedades humanas, como no funcionalismo, em que, porém, a metáfora fisiológica predominava. A noção de sistema dinâmico é parte desta influência.

É necessário, não obstante, as diferenças atribuídas ao conceito de “estrutura”. Apesar de utilizado por Malinowski; Radcliffe-Brown; Evans-Pritchard; e outros, foi com Lévi-Strauss que este conceito, influenciado pelas teorias da lingüística, tornaram-se mais abstratos e ligados a questões mais sociais que a metáforas tomadas de disciplinas como a biologia e a mecânica. Lévi-Strauss, critica e sintetiza a definição de cultura mais utilizada: “hábitos; atitudes; comportamentos; maneiras próprias de agir sentir e pensar de um povo” e enfatiza a “estrutura sub-consciente de pensamento”. Para o estruturalismo de Lévi-Strauss, a diversidade humana não é importante, e sim a similaridade humana de pensamento. Nesta teoria, o conceito de cultura ganha um sentido residual. “Residual, porém irreduzível”, como coloca Carneiro da Cunha (1986), em que a identidade de grupo é fundamental na construção da Pessoa Humana.

Para o a antropologia atual, cultura é um sistema simbólico (GEERTZ, 1973), característica fundamental e comum da humanidade de atribuir, de forma sistemática; racional e estruturada, significados e sentidos “às coisas do mundo”. Observar; separar; pensar e classificar; atribuindo uma ordem totalizadora ao mundo, é fundamental para se compreender o conceito de cultura atualmente definido como “sistema simbólico”, e sua diversidade nas sociedades humanas, mesmo neste período atual de modernidade tardia.

Já a educação concebida como prática social envolve várias dimensões e instâncias de realidades múltiplas e contraditórias, nelas pode-se situar a universidade como foco e faço um recorte que trata da docência e da formação pedagógica.

Essa expressão - docência universitária-formação pedagógica - é recente na vida institucional universitária e quer refletir o objeto desta dissertação: a concepção de estratégias de ensino e aprendizagem na busca da qualidade no ensino superior. Muitos estudos têm sido realizados sobre a Universidade Brasileira, desvendando sua trajetória nas condições histórico-objetivas que explicitam as contradições e possibilidades de mudança, a organização de seus cursos, análise sobre legislações, o que tem contribuído para encaminhá-la em outras direções.

Entretanto, ainda são poucos os estudos que têm sido feitos sobre a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário – sua docência e o que isso pode contribuir para uma efetiva alavancagem na qualidade no ensino superior. Esse fato, de certa forma, revela o valor dado à formação pedagógica desse professor. Ao abordar esse tema, em outros estudos, Fernandes(1998: 97) constata o seguinte:

...no cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor.

A leitura da prática pedagógica universitária, por outro lado, mostra a continuidade de uma concepção positivista da ciência, conhecimento e mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento oriundo da tradição, verdade pronta, “sacramentada, solidificada, de tal maneira que não percebemos que é uma tradição” (PESSANHA, 1993:.10-1).

Essa tradição de formação do professor de ensino superior está assentada na pesquisa conforme os padrões de qualidades determinados pela pósgraduação *stricto sensu*. Pela análise da realidade, verificamos que os programas de doutorado e mestrado são configurados numa forma que privilegia a especialização numa ênfase ao conhecimento e numa preparação para a pesquisa.

Não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento de seu campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção de sua professoralidade – sua identidade de ser professor.

A discussão que se faz necessária antecede a preparação para a pesquisa, funda-se na tradição cultural do pensamento hegemônico ocidental que Santos (1995) denomina de paradigma dominante. Esse paradigma instaura-se com a revolução científica a partir do século XVI pelas mãos de Copérnico-Galileu-Descartes e Newton, constituindo uma ordem que admite uma única forma de conhecimento verdadeiro, denominado de conhecimento científico, uma única racionalidade, a razão cognitiva instrumental.

Galileu é a importante figura que comprova as idéias de Copérnico e afirma que a natureza pode ser conhecida pela mensuração e define o poder da razão e constitui-se como elemento de transição entre o método especulativo da Idade Média e o método experimental da Modernidade.

Descartes sistematiza a nova ordem histórica que buscava controlar a natureza e as forças do universo físico. Era necessário, naquele momento, subjugar a natureza para atender às exigências do modo de produção capitalista em expansão. Essa visão vai determinar uma nova relação da humanidade com a natureza. Uma relação mecanicista, externa, que substitui a relação mediada por símbolos e mitos construídos culturalmente.

Assim, o racionalismo cartesiano independe dos objetos, estabelecendo um método único para compreendê-los. A razão em Descartes é absoluta e antecede a qualquer objeto. Sua criação do método analítico consiste em desmontar fenômenos complexos em pedaços a fim de compreender o comportamento do todo a partir das propriedades de suas partes. Sua concepção de natureza está assentada em dois

domínios independentes e separados: o domínio da mente e o domínio da matéria. É a redução da riqueza da complexidade, das circularidades, que ficam aprisionadas em modelos e proposições como verdades absolutas, em que a precisão da medição é o critério da própria verdade, sem as arquiteturas dos desejos, das emoções e das intuições, outras racionalidades que precisam compor e interagir na construção da professoralidade.

Não se trata de negar as contribuições válidas para o campo científico e social, mas sim de compreender o reducionismo feito e seus desdobramentos nas concepções de conhecimento, ciência e mundo, especialmente com a relação humanidade/natureza, então separada e esvaziada de sentido simbólico, mágico e existencial. Contudo, estas concepções estão entranhadas em nossas vidas e adentram conosco em nossas práticas cotidianas, sem que muitas vezes, delas tenhamos consciência.

As concepções de conhecimento que se forjam excluem os vínculos com o “mundo sensível” e com a dimensão qualitativa das relações com o conhecimento da natureza física e humana, que são substituídos por uma relação instrumental de exploração. Essa relação se configura na fragmentação do ser humano em corpo, alma e intelecto. Objetos e sujeitos estão rompidos (PELLANDA, 1996). *“O pensamento é uma coisa. Eu sou uma coisa que pensa. As emoções são um obstáculo ao conhecimento”* (PELLANDA, 1996: 232).

Nessa lógica, o professor vem fazendo sua formação de pós-graduação, construindo uma competência técnico-científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares e alunos; às vezes, no âmbito institucional, acredita-se estar contemplada a formação pedagógica pelo fato de, no curso de Pósgraduação, haver uma disciplina da área pedagógica.

É interessante registrar que para trabalhar na escola básica e no ensino médio, exige-se a formação pedagógica, mas o professor que atua no ensino superior “não precisa desse saber”, que por sua vez, é legitimado pela Universidade na existência dos cursos de licenciatura, uma contradição que se gesta na própria concepção de conhecimento e ciência que funda seu projeto sócio-político-cultural. A ausência de conhecimentos na chamada área das ciências humanas e sociais

(qual ciência não é humana, social e histórica?) que dariam conta de instrumentalizar o professor para compreender e interpretar sua docência ratifica o projeto sócio-políticocultural vigente na Universidade.

Ao discutir essa questão, também não queremos reduzir a formação cultural-pedagógica à única possibilidade da formação “oficial”, nem tirar o importante valor da intuição e da autoconstrução, mas essas outras possibilidades ocorrem quando há na sua gênese uma desinstalação, uma insatisfação, um desequilíbrio que rompe com a racionalidade única do paradigma dominante, em que a polarização sujeito-objeto se reconstitui na sua inteireza com incertezas, inseguranças e a busca da interpretação começa a avançar sobre o estabelecido, questionando-o em suas múltiplas, conexões, interações e imprevisibilidades (FERNANDES, 1999).

A transição paradigmática que estamos vivendo, trazida pela revolução científica por meio das mãos de Planck, Einstein, Bohr e Heisenberg, encaminha outras possibilidades de múltiplas racionalidades caracterizadas por Santos (1995) como paradigma emergente, que está produzindo novas formas de conceber e produzir a ciência, o conhecimento e o mundo, e na qual essa transição é caracterizada como:

“O retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. A caracterização do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente.” (SANTOS, 2000, p.72)

Nesse outro espaço/tempo em que estamos vivendo, há a necessidade de revisitar a formação pedagógica para configurá-la como um construto teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformador e emancipatório, que tem na sua dimensão coletiva, a possibilidade de concretude.

Para refletir sobre isso, vamos entender como o processo se deu: as universidades brasileiras tiveram um momento de expansão real no final da década de 70 e início da década de 80, com um aumento significativo em seus quadros

docentes. Com isso algumas instituições viram-se na contingência de criar cursos de formação para seus novos professores.

É bom lembrar que, no passado, a discussão sobre a formação para professores de ensino superior e sua qualificação para a docência foi ensaiada, mas somente no início da década de 1990, quando as discussões sobre a qualidade do ensino de graduação começaram a ocupar mais espaço nas instituições, muitos estudos e trabalhos sobre a questão vieram a público.

E embora muitos sejam os autores que buscaram, e buscam, atentar para a necessidade de que a formação pedagógica fosse oferecida aos docentes universitários de modo mais sistemático, tal situação permanece praticamente inalterada até hoje.

Já Rui Barbosa, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no Direito. Em seu parecer, de 1882, mencionava que havia necessidade de “*uma reforma completa dos métodos e dos mestres*” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29).

Referências à necessidade de formação em nível de pós-graduação podem ser encontradas em documentos da década de 1930, embora tenha sido somente a partir da década de 1950 que tais programas começaram a ser ofertados de modo mais sistemático, obedecendo a padrões mais rigorosos (BERBEL, 1994; MARAFON, 2001).

Embora o incentivo à pós-graduação solucionasse a carência de mão-de-obra especializada para as universidades – e diferentes setores da sociedade – a docência continuava a ser negligenciada. Como ressalta BERBEL (1994: 21), a partir da década de 1970, observou-se grande avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários. No entanto, este processo também não pode ser considerado satisfatório em termos de formação pedagógica.

Segundo MARAFON (2001: 72), a formação de professores universitários é uma preocupação presente desde o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNG), elaborado em 1974, porém, foi somente o Plano Nacional de Graduação, aprovado

em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), que se expressou a qualidade da formação desejada⁸

“A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica”.

Apesar da discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor universitário ter se ampliado, percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo.

É válido mencionar que nossa legislação educacional é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário.

O primeiro projeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) apresentado por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em Brasília, em 1988, estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (SAVIANI, 1998, p. 49).

Já no primeiro substitutivo, apresentado por Jorge Hage, o texto foi modificado, estabelecendo a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado.

Ao mesmo tempo em que este projeto circulava pela Câmara, o então senador Darcy Ribeiro apresentou novo projeto integral da LDB em que propunha:

⁸ Cf. o livro organizado por Maria E. F. Rodrigues, *Resgatando espaços e construindo idéias: ForGrad 1997 A 2002*. (EdUFF, 2002).

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. (SAVIANI, 1998, p. 144).

Ficava evidente a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, diferenciando-se das propostas anteriores, chegando à minúcia de detalhar a necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. O parágrafo único assegurava o direito ao exercício do magistério a pessoas de “notório saber”. Embora defendesse a necessidade de preparação pedagógica para os futuros professores, sua proposta descartava a necessidade de que esta formação fosse complementada por atividades práticas: Art. 73 – a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (SAVIANI, 1998: 144, grifos nossos).

A explicitação de todo o processo de consolidação da LDB mereceria um estudo aprofundando, o que não nos é possível, dada a necessidade de delimitação. Cabe-nos, entretanto, mencionar que uma das críticas dirigidas aos diversos projetos e substitutivos da LDB ressaltava que, para uma legislação de sua abrangência, o texto continha muitos detalhes, alguns dos quais irrelevantes, e que poderiam ser omitidos, deixando para as instâncias competentes a sua regulamentação.

Assim, num processo de “enxugamento” – além das possíveis pressões feitas por diversos setores da sociedade – entre os cortes de “detalhes desnecessários”, omitiu-se do texto final da LDB a necessidade de formação pedagógica do professor universitário:

Art. 66 – “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Como observam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que – resumida à titulação acadêmica ou notório saber – reflete, e termina por sedimentar, a “antiga”

crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

Sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores universitários fica, pois, a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação.

Acreditamos que se nos propomos a defender a importância da formação pedagógica dos professores universitários, torna-se necessário apresentarmos argumentos que justifiquem nosso posicionamento.

Marcelo Garcia (1999), a partir do resultado de diversas investigações, conclui que a correlação entre a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa, sendo a relação entre produtividade científica e eficácia docente escassa, ou essencialmente independente uma da outra.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) observam que os elementos-chave do processo de pesquisa não são os mesmos do ensino. Considerando tais diferenças, concluem que ser um renomado pesquisador não é garantia de excelência pedagógica, pois, quando nos programas de pós-graduação, os estudantes sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o ensino.

Merece destaque, também, o fato de que os doutorados acadêmicos são produzidos em universidades, mas, como observa Kennedy (1997), grande parte dos professores nelas titulados irá lecionar em instituições diferentes daquelas onde foram formados, muitas vezes se dedicando somente ao ensino.

Tal discrepância torna-se mais preocupante se tomarmos por base as recentes políticas de expansão e flexibilização do sistema de ensino superior, com a conseqüente ampliação da diferenciação entre instituições dedicadas ao ensino ou à pesquisa.

O sistema educacional tem vivido um processo de democratização do acesso ao ensino superior, proporcionando maior heterogeneidade do corpo discente, o que

leva os professores à necessidade de saber lidar com uma diversidade cultural antes não tão acentuada e com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação aluno/professor, antes indicador de qualidade, hoje representa “ineficiência do sistema”.

O ensino superior, por muito tempo considerado ponto terminal da escolarização, tem hoje outras funções e, dependendo da perspectiva adotada, configura-se apenas como o primeiro passo de um processo de aprendizado contínuo.

A educação superior é afetada, também, por mudanças mais amplas, ocorridas no mundo contemporâneo e nas diversas ciências, inclusive na Educação (GOERGEN, 2000; MORAES, 1997), e que levam à necessidade de se repensar a formação oferecida aos graduandos.

Os aspectos até aqui mencionados – entre outros – alteram profundamente o perfil necessário ao professor de ensino superior e chamam a atenção para a necessidade de que esteja preparado para este novo contexto, e, primordialmente, consciente dos processos nos quais se acha envolvido.

É possível admitir, pois, que as características necessárias aos professores universitários extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria e a aquisição de habilidades necessárias à pesquisa, levando-nos a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário.

Com a devida cautela, podemos até sugerir que, em permanecendo o processo de mudanças na educação superior na mesma intensidade com que vem se apresentando nas últimas décadas, a formação pedagógica dos professores universitários poderá, muito brevemente, constituir-se como critério obrigatório para o ingresso no magistério superior, seguindo-se ao que ocorreu historicamente com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio (MARCELO GARCÍA, 1999).

A esse respeito merece ser lembrada a exigência da CAPES (Coordenação de Perfeição de Pessoal de Nível Superior) de que seus bolsistas realizem ao menos um semestre de prática docente, sob supervisão de seus orientadores, durante a pós-graduação.

FERENC (2005: 22) ainda proclama:

Pode-se visualizar, na atualidade, nas discussões em congressos⁹ e nas publicações, a mudança de foco de pesquisa, no que se refere à formação de professores. Há uma centralização em questões micro-sociais o que se distancia das discussões das décadas anteriores, as quais se voltavam para questões técnicas e, posteriormente, questões políticas da formação. Nas investigações mais recentes, têm-se focalizado categorias como identidade; conhecimentos profissionais, saberes da prática, aprendizagem, desenvolvimento e socialização profissional, dentre tantos outros. Há uma reconsideração do agente sujeito, m do cruzamento de sua história pessoal e profissional; predominância de uso de procedimentos interpretativos, deslocamento de preocupação das questões estruturais para as culturais (SANTOS, 1995 e PEREIRA, 2000, apud FERENC, 2005, p.22)

⁹ O Congresso Anual da Anped, o Endipe e o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores podem ser aqui indicados como grandes referências, em nível nacional, sobre a produção no campo da formação de professores in FERENC, 2005: 22.

CAPÍTULO 4

MODERNIDADES PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O estudo do cérebro e a psicologia cognitiva mudam a orientação baseada no princípio comportamentalista que dominava o pensamento e a prática educacional até aproximadamente os anos 70 do século 20.

Aprendizado mecânico, formação de hábitos e resultados são trocados por uma ênfase no significado, meta-cognição e processos. Para o psicólogo comportamentalista, o educando é considerado um ser relativamente passivo, a ser manipulado por meio de técnicas de reforço e exercícios. O psicólogo cognitivo, em contraste, vê os alunos como participantes ativos nas situações de aprendizado, controlando e modelando seu próprio processo de aprendizagem.

Glover e Bruning em 1987, resumiram sete princípios fundamentais da psicologia cognitiva, em relação à instrução:

1	<i>Educandos são processadores ativos de informação.</i>
2	<i>É mais provável de ocorrer o aprendizado quando a informação é significativa aos alunos.</i>
3	<i>Como os alunos aprendem pode ser mais importante do que o que eles aprendem.</i>
4	<i>Processos cognitivos tornam-se automáticos com o uso repetitivo.</i>
5	<i>Habilidades meta-cognitivas podem ser desenvolvidas pela instrução.</i>
6	<i>A motivação mais duradoura para o aprendizado é a motivação interna.</i>
7	<i>Existem diferenças enormes nas habilidades de processamento de informações entre alunos.</i>

Diferentes variáveis influenciam o homem em seu processo de aprendizagem e podem ser produto de uma história, de expectativa, do querer e, sobretudo, da inteligência. O processo de interação diz respeito a conceitos relevantes e inclusivos e interação com o novo material funcionando como ancoradouro (abrangendo e integrando esse material e modificando-se em função dessa ancoragem).

Para que o processo seja satisfatório, bem desenvolvido, deve existir a predisposição do sujeito/indivíduo. As reações emocionais são produzidas de maneira inconsciente. É inerente ao ser humano ser suscetível ao medo, à timidez, e a diversas outras reações e sensações não inerentes a sua vontade. Um indivíduo, ao se defrontar com um destes fatores, pode ter seu processo de assimilação de um nova aprendizagem dificultado (LE DOUX, 1998, p. 77).

Segundo GARDNER(2000: 42), aprendizagem significativa pode acontecer por:

- Recepção - o conhecimento é apresentado em sua forma final para o aprendiz
- Descoberta - o conhecimento deve ser descoberto pelo aprendiz. Depois de descoberto, a aprendizagem é significativa se o conteúdo ligar-se a conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva.

Nas publicações da área de educação, as modernas teorias de aprendizagem, que se apresentam com base neste princípio, agrupam-se na classificação de teorias da reestruturação e sua característica principal é a reestruturação sujeito e objeto na sua relação com o conhecimento (POZO, 1998). Quanto ao ensino, a metodologia de projetos parece ser a mais adequada. A dificuldade é que essa metodologia tem sido aplicada muito mais ao nível do Ensino Fundamental, sendo poucas as experiências com a Educação Superior.

Quanto aos conteúdos do ensino, é importante verificar o princípio teórico da transposição didática, apontado por Chevallard, a partir de suas experiências em Didática da Matemática. Segundo esse princípio, a transposição didática externa verifica-se quando os saberes acadêmicos (os saberes sábios, segundo o autor) são

submetidos a uma recodificação, tornando-se saberes a serem ensinados; e a transposição interna, que se realiza no interior mesmo do sistema de ensino, bem depois da introdução oficial dos novos elementos no saber ensinado (CHEVALLARD, 1991).

Quanto à avaliação, o princípio aceito pela legislação brasileira é o da avaliação cumulativa, na qual a melhor forma apresentada pelo estudante na sua aprendizagem incorpora e supera todas as outras formas anteriores. Esta melhor forma é a que revela a aprendizagem do aluno, portanto, é a que deve ser objeto de registro do resultado da aprendizagem.

O problema é encontrar dispositivos regimentais que respeitem esse princípio, numa sistemática viciada em cálculos por média aritmética. Os aportes da psicologia cognitiva, apontados por Grégoire (2000), sobre avaliação diagnóstica dos distúrbios da aprendizagem em matemática, segundo seus estudos na Universidade Católica de Louvain, trazem essas ponderações para a avaliação da aprendizagem.

Entende-se que a abordagem cognitivista é a mais indicada, porém entendida segundo a dialética da ação educativa (WACHOWICZ, 2000).

A partir de uma abordagem sistêmica, a estrutura educacional deve ser compreendida como um subsistema do sistema social, portanto, suas inovações são condicionadas a fatores externos (econômicos, políticos, culturais, etc.).

Segundo GADOTTI (1999):]

“quando esses fatores agem de forma equilibrada, o país tem um bom sistema escolar. Entretanto, se eles agem de forma antagônica, criam sérias defasagens entre o desenvolvimento econômico e a organização do sistema escolar”.

Segundo o autor, no Brasil, a partir de 1930, verificamos grande expansão do sistema educacional determinada pelo processo de industrialização, urbanização e crescimento demográfico, entretanto, as defasagens do sistema persistiram de forma tanto quantitativa, quanto qualitativa.

Nesse período, o controle quantitativo do sistema se deu através de dispositivos legais, que criaram uma estrutura de ensino rígida, seletiva e

discriminante de acesso e permanência.

O controle qualitativo favoreceu a predominância do ensino acadêmico em detrimento do ensino técnico.

Por outro lado, as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, a partir de 1964, embora tivessem como objetivo adequar o sistema educativo ao modelo de desenvolvimento adotado, acabaram por impor uma inversão através adoção de propostas tecnicistas em detrimento do academicismo.

De acordo com Aranha (1989. p.62), *“a partir da década de 60, surgem propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria mais eficaz caso adotasse o modelo empresarial. Isso significa inserir a escola no modelo de racionalização e produtividade típicas do sistema de produção capitalista”*.

O significado da educação como fator de desenvolvimento manifesta-se a partir desse período, justificando a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e USAID (*United States Agency for International Development*), para assistência técnica e cooperação financeira.

Como foi dito anteriormente, a intervenção dos técnicos norte-americanos, resultou em uma série de reformas no sistema educacional brasileiro através da Lei 5540/68 - Reforma do Ensino Universitário que introduz, entre outras inovações; a matrícula por disciplina, centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa; extinção da cátedra; criação da licenciatura curta e dos cursos de Pós-Graduação, e a Lei 5692/71 de Reforma do Ensino fundamental e médio.

A década de noventa é caracterizada pela efetiva inserção da economia brasileira no contexto da globalização, inicialmente impulsionada pela abertura de mercado e posteriormente intensificada pela necessidade de sustentação do Plano Real, que tinha como principal instrumento de controle da inflação a chamada âncora cambial, que viabilizava a manutenção dos preços praticados internamente pela pressão da concorrência internacional.

Este processo trouxe à luz o despreparo do setor produtivo brasileiro, que se mostrou em descompasso com as novas exigências da economia globalizada, trazendo, conseqüentemente, um novo componente à questão do desemprego.

O Brasil, a exemplo da realidade internacional, deixa de vivenciar o problema apenas em sua dimensão conjuntural em que o nível de emprego é impactado fundamentalmente pelo conjunto de fatores intervenientes na economia em um dado momento, e passa a vivenciá-lo, de forma mais intensificada, na sua dimensão estrutural, na qual a utilização de novas tecnologias e a adoção de reestruturações organizacionais, fatores determinantes na competitividade global, eliminaram e continuam eliminando, cada vez mais, postos de trabalho.

Neste contexto, um dos fatores apontado como determinante da ineficiência do setor produtivo é a falta de qualificação de mão de obra, principalmente no que se refere à escolarização necessária para lidar com os novos processos e tecnologias.

Essa tendência de se atribuir a responsabilidade pelo crescente desemprego no país à falta de qualificação do trabalhador e, conseqüentemente, às falhas do sistema educacional, tanto no que se refere à formação geral, quanto à qualificação profissional propriamente dita, coloca o sistema educacional sobre inevitável pressão. Saviani (1999) já fazia uma crítica ao discurso que tende a atribuir ao sistema educacional superior, em uma dimensão que, segundo o autor, não lhe cabe, a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e pela modernização da produção no país.

Para atendimento da parte que lhe cabe nos problemas, o sistema deve ser capaz de apresentar rapidamente um maior padrão de eficiência e eficácia para atender às exigências verificadas efetivamente no setor produtivo, no entanto, sendo a questão do desemprego decorrente, principalmente das significativas transformações verificadas na relação entre *capital* e *trabalho*, em que o emprego tende a deixar de ser o principal instrumento de absorção de recursos humanos pelo mercado formal de trabalho, o sistema educacional deve ser capaz de contribuir também para a formação de pessoas em condições de lidar com essa realidade.

Neste sentido, os objetivos educacionais devem ser norteados pela necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades - o conhecimento e sua aplicabilidade - necessários a uma nova configuração social, econômica e cultural que rapidamente delinea-se no cotidiano brasileiro.

É necessário, portanto, considerar que as condições para tal desenvolvimento exigem, necessariamente, estrutura, professores qualificados e um projeto pedagógico que contemple a experimentação, a pesquisa, práticas criativas, análise de cenários, contextualização do conhecimento, etc..

Nesse contexto, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, introduz, de forma muito oportuna, segundo minha avaliação, reformas substanciais à educação profissional e à educação universitária; estabelecendo critérios de avaliação e produtividade, capazes de pressionar por mudanças de estratégias de ensino e, conseqüentemente, intervir na definição no perfil profissional do brasileiro.

O mais importante instrumento de pressão governamental pela qualidade do ensino superior pode ser visto no artigo 46 da LDB:

Art.46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

Regulamentando a avaliação prevista pela LDB, o Decreto Federal nº 2026, de 10 de outubro de 1996, institui o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

Este decreto prevê dois instrumentos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos, conhecido como *Provão* e a Análise das Condições de Oferta pelas Instituições de Ensino Superior, esta, a ser realizada por Comissões de Especialistas, designadas pela SESu - Secretaria da Educação Superior / MEC.

O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior mobilizou o meio acadêmico de forma considerável e, embora tenha enfrentado algumas resistências iniciais, principalmente por parte dos alunos egressos das faculdades que se submeteram ao primeiro *Provão*, demonstra avançar rapidamente para a consolidação.

A implantação deste sistema de avaliação, cujos resultados são apresentados em relatórios disponibilizados pelo Ministério da Educação, viabiliza um

mapeamento nacional, não apenas da qualidade de ensino nos cursos de graduação, como também, das condições em que esse processo ocorre, uma vez que as Comissões de Especialistas, designadas pela SESU - Secretaria de Ensino Superior do MEC - para a análise das condições de oferta, visitam todas as instituições, mesmo aquelas em que os alunos apresentaram rendimento satisfatório no Exame Nacional de Cursos, realizando um levantamento, não apenas de fatores administrativos, mas, sobretudo, da organização didático-pedagógica, da adequação de laboratórios, bibliotecas, qualificação do corpo docente, etc.

O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior constitui-se portanto como uma ferramenta que possibilita ao Ministério da Educação o acompanhamento do sistema de ensino superior como um todo, além do diagnóstico pormenorizado de cada uma das instituições, quer sejam públicas, quer privadas e, a partir deste diagnóstico, é possível a intervenção governamental, que prevê, inclusive, a retirada do reconhecimento do curso oferecido pelas instituições que apresentem rendimento considerado insuficiente, em conformidade com o parágrafo primeiro do artigo 46 da LDB:

§1º: Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

É importante considerar que, além do risco da retirada do reconhecimento, a publicidade dos resultados da avaliação, principalmente em veículos voltados para o público pré-universitário, promove forte pressão junto às instituições com resultados insatisfatórios, visto que os candidatos potenciais passam a dispor de informações intervenientes em suas opções, por ocasião da inscrição nos vestibulares ou processos seletivos e mesmo na matrícula, nos casos em que o candidato seja aprovado em mais de uma instituição.

Esse fato não impacta apenas o segmento privado do sistema educacional. No sistema público, a instituição ou curso que apresente baixos resultados continuamente também ficam em situação vulnerável, visto a expectativa de fechamento de cursos e re-direcionamento de recursos.

No que se refere, ainda, à avaliação do ensino superior, as Portaria MEC nº 640 e 641/97 publicam os critérios relativos à infra-estrutura, corpo docente, etc., exigidos para a autorização de novos cursos ou reconhecimento dos atuais.

Nesta portaria, verificamos uma série de itens relativos às exigências de concepção, finalidades e objetivos do curso, bem como a necessidade de definição do perfil do egresso, com as respectivas características profissionais esperadas pelo processo de formação oferecido ou a oferecer.

A IES (Instituição de Ensino Superior), ao solicitar seu curso ou o reconhecimento dele, deverá extrair do perfil genérico do curso as especificidades, assim como, justificá-las conforme suas peculiaridades regionais a partir dos itens definidos pela Comissão de Especialistas da SESu/MEC.

Conforme podemos observar, a definição deste perfil é caracterizada pela apresentação de um conjunto de requisitos e condições não diretamente relacionado aos clássicos conteúdos programáticos, mas sim, seja de nível básico, médio ou superior, deve objetivar o desenvolvimento de *competências e habilidades*, com as quais o indivíduo possa dispor diante das atuais exigências e necessidades do contexto deste final de século, principalmente no que se refere às mudanças já percebidas nas relações de trabalho, cujo modelo, centrado no contrato formal de trabalho (emprego), tende à severa transformação.

Esse processo de transformação verificado no sistema educacional brasileiro parece, portanto, buscar uma sintonia com as tendências internacionais que acentuam a formação do indivíduo como ferramenta para atuação autônoma na vida social, frente às intensas mudanças econômicas verificadas no contexto global.

Na avaliação de USSEM (1999, p.34), a competição global associada à pressão dos acionistas é responsável por organizações de alto desempenho. Segundo o autor, nestas organizações *“há menos níveis hierárquicos e o controle é mais amplo; os departamentos têm um caráter menos segmentado em termos*

funcionais e são mais autônomos; a autoridade está mais descentralizada e é menos autoritária; e a responsabilidade está mais bem-definida e menos afastada dos interesses dos proprietários. Como é de se esperar, os sistemas de trabalho também são alterados. Empresas e empregados revelam menos compromissos entre si. Os mercados de trabalho internos perdem parte da sua importância à medida que se fortalecem as capacidades da organização, e a contratação temporária, os trabalhadores eventuais e a insegurança das carreiras profissionais tornaram-se um fenômeno relevante”.

Ainda na avaliação do autor, a reengenharia de processos - uma marcante característica do novo contexto organizacional – *“pressupõe a simplificação de muitos processos e burocracias em todos os níveis da organização, a fim de melhorar a qualidade, o serviço e a velocidade. Os sistemas de informação são aperfeiçoados, delega-se poder aos empregados e as responsabilidades de cada cargo são ampliadas”.*

Em uma entrevista de Gilberto Dimenstein em agosto de 2006 para a Rádio CBN, ele faz o seguinte comentário:

“hoje, as universidades não são mais vistas como locais de instrução definitiva. É necessário adotar o hábito da aprendizagem permanente para acompanhar as transformações do mercado. Aprendiz permanente é o curioso permanente, movido pelo prazer da descoberta e pela coragem de descartar antigas fórmulas”.

Esse processo de transformação estrutural por que passa o sistema educacional, do ensino básico ao ensino universitário brasileiro, adota como norteador de objetivos e mensuração de resultados, o desenvolvimento de competências e habilidades para fazer frente a essas exigências.

Segundo Netto(1998), o conceito de competência está relacionado com *a área de conhecimentos e técnicas específicas, de conteúdo, de assuntos estudados em matérias e disciplinas, em diplomas legais ou legislação.*

Habilidades, de acordo com o autor, *estão relacionadas aos fatos, ao poder, às capacidades ou técnicas e ferramentas que são necessárias para fazer as coisas, desempenhar, com efeito, as funções e ações que devem ser feitas corretamente.*

Neste sentido, o desenvolvimento de competências e habilidades passa a ser o principal referencial de mensuração qualitativa da eficiência - estruturação pedagógica, metodológica, etc. - e eficácia dos integrantes do sistema - resultados obtidos pelos sistemas nacionais de avaliação, e exige efetiva mudança de foco no processo ensino-aprendizagem. O foco, no processo, deve, necessariamente, migrar do ensino para a aprendizagem.

A eficácia nesse novo paradigma parece estar, mais do que nunca, condicionada à transformação da prática pedagógica, do perfil do professor e, principalmente, do elemento central do sistema: o aluno.

Segundo Netto(op. cit.), é evidente que, para que essas competências possam ser desenvolvidas, um novo professor precisa ser constituído - aquele que faz mais que ensinar faz com que o aluno aprenda, não pelos métodos expositivos, mas sim pela promoção da experiência discente, pela mudança do foco do ensino para a aprendizagem.

Corroborando com esta análise Demo (1995) afirma:

A didática transmissiva tende a migrar para os meios modernos eletrônicos de comunicação, porque:

- a) Socializam melhor a informação;*
- b) Motivam mais pela atração;*
- c) Facilitam acesso e uso, desde que se podem armazenar em micro-aparatos, de manuseio simples;*
- d) poupam tempo em favor do processo de construção do conhecimento, na medida em que os insumos instrutivos já estão disponíveis; representam evolução futura inigualável em termos de mundo da informação e da comunicação, mudando centralmente a visão de escola e de universidade, bem como de professor, os quais passarão a centros e atores na construção do conhecimento, não, mero repasse.*

De acordo com o autor, a nova didática precisa ser construtiva, não restringindo esse conceito ao *construtivismo*, que não deve ser encarado como um método e sim enquanto uma postura diante do conhecimento, onde o importante

seja assegurar as condições para que ele ocorra, mesmo que, para isso, sejam adotados diferentes métodos e concepções de ensino-aprendizagem, desde que nesse processo se assegure o diálogo e o compromisso recíproco entre os sujeitos; o que se aprende e o que se ensina.

Ainda, segundo DEMO (op. cit.), *a propedêutica moderna dedica-se cada vez mais às "estratégias construtivas". É preciso lembrar que o dito "construtivismo" representa apenas uma versão de uma estratégia construtiva. O importante é a atitude construtiva.*

Embora essa abordagem, no plano teórico, seja de fácil assimilação por parte dos professores, a efetiva transformação da prática pedagógica exige uma reflexão quanto aos determinantes da vulnerabilidade do processo de ensino-aprendizagem, das práticas tidas como tradicionais, com ênfase no "ensinar".

O conhecimento é o objetivo fundamental das estratégias construtivas e transcende o conceito restrito de aprendizagem.

Segundo DEMO (1995),

“a passagem da atitude passiva de quem absorve via mera aprendizagem é facilitada por esse tipo de propedêutica que busca conjugar numa matriz unificada, habilidades críticas, lógicas, comunicativas, humanísticas, formando o cidadão capaz de estar à sua frente, capaz de enfrentar desafios novos, avaliar os contextos sócio-históricos, filtrar informação, manter-se permanentemente em processo de formação, que procura ser sujeito de sua própria história”.

Para fazer frente ao desafio da efetiva inserção do aluno no processo ensino-aprendizagem, é fundamental o engajamento de professores das diferentes áreas de conhecimento, de forma que, através da contribuição de suas especialidades, seja possível o inter-relacionamento e a construção de um produto que reflita a organicidade do saber, de forma que as diversas especialidades, que aos olhos do aluno tendem a se apresentar como verdades estanques (tanto na metodologia quanto em conteúdo), passem a ser verdades inter-relacionadas que expliquem o todo.

Segundo DEMO (op. cit.),

“trabalhar em equipe supõe competência pessoal. Não é possível ler, pesquisar, elaborar pelo grupo, assim como construção conjunta representa o concurso articulado de vários construtores capazes. Nesse sentido, a multidisciplinaridade supõe a especialização, para não incidir na agregação banal de generalidades. Assim, desempenho propedêutico pessoal é a base necessária sobre a qual se faz trabalho coletivo produtivo e inovador”.

A interdisciplinaridade, portanto, pode colocar-se como um importante instrumento de mobilização do aluno e não pode ser confundida enquanto mera agregação de discursos genéricos, mas sim, enquanto recurso para ampliação e conjugação de diferentes formas de conhecimento que faça sentido para o aluno na medida em que ele, através dela, possa ampliar o conhecimento inicial nitidamente fragmentado e, por isso, distante de seus interesses e/ou necessidades e, portanto, um dos elementos inviabilizadores da autopercepção enquanto sujeito, também capaz.

O desenvolvimento das competências e habilidades, principal desafio para a eficácia qualitativa do atual sistema educacional brasileiro, exige, portanto, um profundo encadeamento de ações governamentais, institucionais e pessoais, especialmente dos profissionais de educação a serem expressas em um projeto pedagógico em que a ação didática *construtiva e interdisciplinar* seja o eixo central, visando o estabelecimento de condições para a transformação do educando - de atitude passiva de quem absorve o conhecimento em migalhas, via mera ação de espectador e repetidor - para uma atitude de efetiva participação e comprometimento com o seu processo de aprendizagem enquanto ferramenta da construção de si mesmo, detentor e produtor do conhecimento que a vida profissional e a cidadania exigem.

4.1 Conhecimentos Profissionais dos Professores: Os saberes

A compreensão da temática dos saberes profissionais deságua num universo abrangente de produções (TARDIF, 2002): *“..pode-se definir os saberes docentes*

como saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares”. Para FERENC (2005), a multiplicação dos estudos, cujo foco é o conhecimento ou os saberes dos professores, se faz presente em uma diversidade de artigos e livros publicados sobre o tema, nos mais distintos lugares do mundo. O autor afirma que o crescimento dos estudos foi acompanhado por uma qualificação diversificada, principalmente no que se aos enfoques, metodologias, disciplinas e aos quadros teóricos de referência. Segundo ele, é nesse campo que se apresenta como investigação distintos campos do conhecimento, portanto, espaço de luta simbólica (pelo) poder entre diversas concepções e enfoques de conhecimentos, que tentam impor seus modelos teóricos e suas metodologias” BORGES; TARDIF, 2001, apud FERENC 2005).

Estudos recentes, em âmbito nacional e internacional, mostram que ações mais efetivas para formação docente ocorrem em processo de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional, vista como processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado (PIMENTA & ANASTÁSIOU, 1996).

No caso brasileiro, também há experiências pontuais de profissionalização continuada para docentes do ensino superior. São experiências diferenciadas, pois decorrem de compromisso das instituições e do coletivo de seus docentes e se realizam pela identificação, estudo e encaminhamento das necessidades da instituição e dos sujeitos envolvidos, os professores e os alunos.

Segundo NÓVOA (1992), na construção da identidade do docente, três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; e o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução dos seus objetivos educacionais. Os processos de profissionalização bem sucedidos assentam nesse tríplice investimento.

Além do domínio teórico e prático, o professor necessita ser um motivador e incentivador de seus alunos. Sua experiência de vida, segurança e confiança, passam a ser importantes como elementos do sucesso e dos próprios alunos. Isso faz com que o perfil médio do professor seja distinto daquele que o mercado de executivos identifica como ideal. Algumas dessas mudanças, para Nepomuceno (2006), são:

- Idade: para o professor a idade deixa de ser um constrangimento profissional. Espera-se que o professor tenha experiência e autoconfiança para dirigir uma sala de aula, e isso só se adquire com o tempo;
- Conhecimento Teórico: o domínio do conteúdo da disciplina que será ministrada é essencial para o bom desempenho do professor. O ensino de terceiro grau exige do professor um conhecimento que ultrapassa a aplicação de fórmulas e truques. O conhecimento deve ser embasado, conseqüente e sistematizado, e apresentado de maneira clara e didática para o aluno;
- Capacidade de Ouvir: a relação entre aluno e professor é diferente da relação entre chefe e subordinado;
- Capacidade de Expressão: o processo de ensino e aprendizagem passa, principalmente, pela capacidade que o professor tem de organizar seu pensamento e apresentá-lo com clareza;
- Capacidade de Estudo: o professor de terceiro grau deve estar se atualizando constantemente. Isso requer gosto pelo estudo, dedicação e capacidade de aprendizagem;
- Cultural geral: o professor de terceiro grau não pode restringir sua cultura a uma área específica. Deve desenvolver sua capacidade de reflexão além de sua especialidade para criar vínculos sólidos com o universo do qual essa especialidade faz parte

Ainda segundo Nepomuceno (2003), a formação de professores e especialistas de ensino não se constrói somente por acumulação de informação ou por meios de cursos e técnicas. Mas, também, pelo aprendizado e exercício, individual e coletivo, da reflexão crítica sobre as práticas e os contextos de trabalho que promovem a reconstrução da identidade profissional e pessoal. Isso implica dizer que cada professor tem possuí uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, fatores que influenciam no seu fazer pedagógico ao manifestar-se em significados distintos no ato de educar. Como salienta IMBERNÓN (2002: 59), é necessário reconhecer a importância dos saberes advindos das experiências para entender o profissionalismo dos docentes.

CAPÍTULO 5

ASPECTOS DA QUALIDADE DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Desde a criação das primeiras escolas de Ensino Superior brasileiras e das que se agregaram às primeiras Universidades, no início dos anos trinta, houve uma preocupação com a formação dos profissionais que iriam atuar nestes espaços educacionais. Durante muito tempo buscamos “[...] *em países mais desenvolvidos os conhecimentos que formariam a primeira geração de catedráticos brasileiros [...]*” (BERBEL, 1992, p. 33).

Houve, ainda, a preocupação de órgãos governamentais brasileiros em criar cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, inclusive o doutorado, com intuito de atender as necessidades de ensino e pesquisa, funções que marcaram o início da Universidade Brasileira.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases que rege a Educação Nacional – LDB nº 9394 de vinte de dezembro de 1996, vamos nos deparar com novas exigências, uma delas é que a preparação do docente para o magistério superior se dará em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestre e Doutor) e que 1/3 dos educadores que ministram aulas em Instituições de Ensino Superior – IES possuam título de mestre ou de doutor, isso significa, menos da metade do corpo docente.

Outro fato que merece destaque é a Resolução do CNE/CES 142/2001, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 15 de março de 2001, que fixa normas para o funcionamento de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. O decreto em vigor ignora às 60 horas destinadas para formação didático-pedagógica determinada na Resolução anterior.

O docente do ensino superior brasileiro, como vimos, enfrenta ao longo de sua formação uma estrutura organizativa que sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para docência em cursos superiores.

Hodiernamente, nos deparamos com professores titulados, paradoxalmente estes, na sua maioria, não estão preparados para assumirem a docência com a

eficiência necessária. No Brasil é notório afirmar que os mestrados/doutorados, no modelo hoje praticado em todo sistema Nacional de Pós-Graduação, sob a égide da rigorosa avaliação da CAPES, não prevê (e nem abriga) qualquer iniciativa no sentido de capacitação pedagógica nos cursos de mestrados ou doutorado dos diversos Programas de Pós-Graduação (VASCONCELOS, 2000, p. 16).

Vale refletir que a docência no ensino superior vem sendo marcada pela formação de profissionais, em que se supõe que qualquer graduado tem possibilidade de ser professor do ensino superior. “*O embasamento para tal atitude é tanto o modelo de ensino superior implementado no Brasil (o modelo francês-napoleônico – cursos profissionalizantes) quanto a crença de ‘quem sabe, sabe ensinar’*” (MASETTO, 2003, p. 11).

É possível constatar que não há nenhuma normativa que estabeleça a exigência da formação didático-pedagógica para docência no ensino superior. Basta ter um título de Especialista (até mesmo profissionalizante) para estar apto ao exercício da docência.

Apesar da resistência tradicional que valoriza a investigação científica por ser mais sedutora; as tarefas docentes exigem uma maior importância para que se possa alcançar a melhoria no ensino. Perante essas considerações chegamos a conclusão que, hoje, as IES precisam e algumas já começaram a oferecer programas formativos, atividades em que os futuros professores realizam tarefas docentes de aulas práticas, preparando-se pedagogicamente.

Essas novas práticas buscam a melhoria da qualidade da educação superior, mas não se pode perder de vista que só elas não garantem o sucesso almejado, é preciso que se tome consciência da importância da análise e reflexão sobre sua própria tarefa docente, como elemento primordial de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 259).

Diante deste fato, para corresponder a imperativos do momento, o ser humano precisa, basicamente, refletir e planejar. A reflexão, consciente, ajuda a identificar os elementos condicionantes a prática e, a compreender como os mesmos interferem na percepção que os sujeitos constroem da existência. Pela planificação o homem organiza e disciplina a sua ação, num processo contínuo e dinâmico.

Em educação, a planificação poderia ser definida como processo sistematizado, mediante a qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar o conjunto de metas estabelecidas ou repensar sobre os objetivos não atingidos. Isto levaria à qualidade, cujo conceito iremos discutir mais profundamente.

5.1 Evolução da Qualidade

O ciclo evolutivo da humanidade sempre esteve norteado pela busca incessante de melhorias no atendimento às necessidades do homem, sejam elas materiais, intelectuais, sociais ou espirituais.

Na Antigüidade, a busca pela qualidade apresenta-se nas pirâmides do Egito, nos modelos arquitetônicos greco-romanos, entre outros modelos que mostram a preocupação em criar o melhor em construções de alvenaria e em engenharia de estruturas.

As relações de troca sempre estiveram presentes dentro das famílias, empresas, comunidades, escolas e nas sociedades organizadas em geral, permitindo a escolha do melhor produto ou serviço, levando o ofertante a criar diferenciais para os seus produtos.

O avanço tecnológico e a globalização de mercados intensificaram a competitividade entre as empresas e aumentou as relações de troca de informações entre o Ocidente e o Oriente, contribuindo para o avanço da qualidade em todo o mundo. A evolução da qualidade ocorreu primeiramente na indústria, em seguida vieram as prestadoras de serviços e, atualmente, a evolução da qualidade em serviços está chegando ao Sistema Educacional.

5.1.1 Indústria

No final do século XVIII e no início do século XIX, a fabricação dos produtos era realizada artesanalmente e em poucas quantidades. Nesse período, os artesãos e artífices controlavam a quantidade produzida e a qualidade final dos produtos. O conceito de qualidade dentro das fábricas vem evoluindo, segundo Garvin (1992), através de quatro Eras, a partir da 1ª Revolução Industrial:

Era da Inspeção

No século XX, Frederick W. Taylor inseriu, na atividade produtiva, estudos que verificavam o tempo e os movimentos realizados pelos operários na fabricação de um produto. A partir de então, o processo de fabricação foi separado em planejamento e execução, com o objetivo de torná-lo mais eficaz. O controle da qualidade dos produtos foi designado à recém-formada função de inspetor. Os inspetores identificavam e quantificavam as peças defeituosas, as quais eram retiradas sem que houvesse preocupação com a causa do problema; não ocorria prevenção. O objetivo desse controle era apenas obter qualidade uniforme para todos os produtos.

Era do Controle Estatístico da Qualidade

A partir de 1930, Walter A. Shewart desenvolveu o Controle Estatístico de Processos – CEP e o ciclo PLAN – DO – CHECK – ACTION, conhecido como PDCA, o qual significa planejamento, execução, verificação e ação e tem como objetivo melhorar o processo de trabalho, evitando as falhas. Nesse período, foi reconhecida a variabilidade como inerente aos processos produtivos industriais e, a partir de então, iniciou-se a utilização de técnicas estatísticas para o controle dos processos produtivos.

Com a Segunda Guerra Mundial, foi necessário criar outras técnicas que garantissem maior qualidade na indústria bélica. Dodge e H. Roming desenvolveram técnicas de amostragem que davam maior margem de segurança aos processos estatísticos. Em 1946, foi fundada a Sociedade Americana para o Controle da Qualidade (ASQC), que se tornou a pioneira na disseminação dos conceitos e técnicas da Qualidade no Ocidente.

Era da Garantia da Qualidade

A partir de 1950, o critério de prevenção passou a ser enfatizado. Foram incluídos, além do controle estatístico, conceitos e técnicas gerenciais. Os principais movimentos que norteiam essa era são: Quantificação dos Custos da Qualidade, Controle Total da Qualidade, Técnicas de Confiabilidade e Programa Zero Defeitos.

A Quantificação dos Custos da Qualidade tem como objetivo mostrar o impacto das ações da qualidade sobre os custos das empresas devido a falhas internas e externas nos produtos. A prevenção das falhas provoca a redução dos custos totais. Os Custos Totais (CT) englobam todos os recursos investidos para o fornecimento de produtos e serviços aos clientes: $CT = CF + CC + \text{Outros gastos indiretos (impostos, aluguéis, etc.)}$.

CF = Custos de Fabricação: custos diretos e indiretos de produção (insumos, mão-de-obra, equipamentos, tecnologia, projetos, engenharia, pesquisa e desenvolvimento, manutenção, salários, gastos administrativos, etc.).

CC = Custos de Comercialização: marketing, vendas, distribuição, etc.

Dentro dos Custos Totais da empresa aparecem os Custos Totais da Qualidade, associados à produção, identificação, prevenção e correção de produtos e serviços, e classificados em: Custo de Prevenção, Custo de Avaliação, Custo de Falhas Internas e Custos de Falhas Externas.

- Custos de Prevenção – incorridos no esforço para evitar a ocorrência de defeitos.

- Custos de Avaliação – incorridos com a medição e avaliação das características da qualidade dos produtos e serviços para manter as conformidades com especificações.

- Custos das Falhas Internas – surgem quando os produtos ou serviços não atendem às especificações de qualidade e as falhas são encontradas antes do produto chegar ao cliente. Incluem análise de falhas, excesso de produção, reensaio, atraso na linha de produção, rebaixamento de preços, retrabalhos, etc.

- Custos das Falhas Externas – as falhas aparecem após a entrega do produto ou serviço ao cliente. São custos de devolução, substituição de lotes, custo de administração de reclamação, garantia, assistência técnica, perda de reputação e participação no mercado, etc.

O Controle Total da Qualidade (TCQ) elaborado por Armand Feigenbaum, em 1956, visa a um controle preventivo desde o início do projeto dos produtos até seu fornecimento aos clientes. Esse conceito parte do princípio de que o trabalho produtivo não pode ser realizado isoladamente; a empresa deve trabalhar em equipes ou áreas multifuncionais que interagem simultaneamente. Esse conceito foi o balizador para as normas de sistemas de Garantia da Qualidade que, em 1980, deram origem às normas internacionais ISO 9000.

Técnicas de Confiabilidade têm como objetivo evitar falhas do produto na utilização no decorrer do tempo.

O Programa Zero de Defeitos objetiva fazer corretamente o trabalho na primeira vez. Dá-se ênfase à valorização do planejamento para a obtenção da qualidade, motivação de funcionários, treinamentos, estabelecimento de metas e objetivos, coordenação das atividades, divulgação dos resultados da qualidade e reconhecimentos por sua obtenção.

Era da Gestão da Qualidade Total (TQM)

Após a Segunda Guerra Mundial, o Japão encontrava-se destruído, e seus produtos eram ditos de péssima qualidade; porém, iniciou-se um movimento de jovens empresários que tinham como objetivo construir uma nova nação, baseados

nos conceitos de qualidade utilizados no Ocidente e com novas abordagens que se fundamentavam na participação dos funcionários em todos os níveis, no foco na definição de qualidade do cliente e no aprimoramento contínuo (*kaizen*) diário para todos. O conceito de qualidade no Japão foi realizado por meio de um movimento organizado, levado à importância nacional e à educação social pública.

A partir de 1970, iniciou-se a Era da Gestão da Qualidade Total no Ocidente, como resposta à entrada de produtos japoneses de alta qualidade em mercados americanos. Esta Era engloba as três anteriores e dá ênfase à satisfação total das necessidades e expectativas do cliente como fator principal para o aumento da competitividade e participação no mercado.

A busca pela qualidade passa a ser estratégia de negócio dentro da empresa, e por isso envolve todas as áreas de trabalho, inclusive as que não estão diretamente ligadas à produção, por exemplo, vendas, finanças, estoques, etc. O quadro 3 mostra a mudança global do enfoque relativo à qualidade.

<i>De</i>	<i>Para</i>
Visão específica	Visão global
Sistema fechado (foco no produto)	Sistema aberto (foco no mercado)
Ênfase no passado (o que já foi feito)	Ênfase no futuro (o que será possível fazer)
Qualidade vista como custo	Qualidade vista como investimento
Abordagem padronizada e burocrática	Abordagem cada vez mais dinâmica
Busca de otimização numa esfera limitada	Busca de sinergia numa esfera cada vez mais ampla

Fonte: Barçante (1998)

QUADRO 3 – MUDANÇA GLOBAL DE ENFOQUE

No Brasil, o movimento pela qualidade iniciou-se em 1980. Durante os anos 90, houve grande evolução desse movimento, e atualmente o Brasil ocupa o segundo lugar em programas a favor da qualidade em todo o mundo. O quadro 4 apresenta a evolução do movimento pela qualidade no Brasil. (Barçante, 1998).

ANO	EVENTO
1876	Criado o Instituto Nacional de Pesos e Medidas – INPM, RJ.
1922	Criado o Instituto Nacional de Tecnologia – INT, RJ.
1930	Criado o Instituto de Pesquisa Tecnológica – IPT, SP.
1940	Criada a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, em 28/09/40, RJ.
1973	Criado o Instituto Nacional de Metrologia, Normatização e Qualidade Industrial – INMETRO, em substituição ao INPM, RJ.
1974	Criada a Fundação Cristiano Ottoni, ligada à Universidade Federal de Minas Gerais.
1978	Criado o Instituto Brasileiro da Qualidade Nuclear – IBQN, RJ. Enviada ao Japão a primeira turma de brasileiros, para ser treinada pela Japanese Union of Scientists and Engineers – JUSE.
1981	Criada a Associação Mineira de Circulos de Controle da Qualidade – AMCCQ, MG.
1982	Ishikawa ministra uma série de palestras a executivos brasileiros.
1983	Feigenbaum ministra uma série de palestras para executivos brasileiros. Realizado o I Seminário de Garantia da Qualidade do Instituto Brasileiro do Petróleo – IBP, SP.
1985	Crosby ministra uma série de palestras a executivos brasileiros.
1986	Deming ministra uma série de palestras para executivos brasileiros. Lançado, pelo governo, o Projeto de Especialização em Gestão da Qualidade – PEGQ.
1987	Criado o curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> em Controle de Qualidade, na Universidade Católica de Petrópolis, RJ.
1988	Criada a subárea de mestrado Qualidade Industrial do Programa de Engenharia de Produção da UFRJ; início da primeira turma.
1989	Emitido o primeiro certificado ISO 9000 no Brasil. Criada a marca de Conformidade do INMETRO.
1990	Lançado o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade – PBQP. Instituído o mês de novembro como sendo o Mês da Qualidade. Promulgado o Código de Proteção e Defesa do Consumidor. Lei nº 8.078, de 11/09/90. Realizado o Congresso Internacional de Normatização e Qualidade da ABNT, São Paulo, SP. Lançado pela presidência da Varig, a maior empresa privada nacional, o Processo TQC – Compromisso Varig com a Qualidade. Lançada a série de normas NBR-19000, tradução da série ISO9000, pela ABNT.
1991	Realizado o I CBQP- Congresso Brasileiro da Qualidade e Produtividade da UBQ - União Brasileira para a Qualidade - Vitória, ES. Publicado um dos primeiros trabalhos do mundo sobre os Principios de Deming aplicados à Educação: <i>Deming Vai à Escola</i> . Criada a Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade.
1992	Criado o Comitê da Qualidade – CB 25, da ABNT. Concedido pela primeira vez o Prêmio Nacional da Qualidade – PNQ, na categoria indústria, à IBM – Sumaré. Realizado o II CBQP da UBQ, Rio de Janeiro, RJ.
1993	Realizado o III CBQP da UBQ, Gramado, RS. Concedido o PNQ, na categoria indústria, à Xerox.
1994	Realizado o IV CBQP da UBQ, Belo Horizonte, MG. Concedido o PNQ, na categoria serviços, ao Citibank.
1995	Realizado o V CBQP da UBQ, Curitiba, PR. Concedido o PNQ à Serasa, primeira empresa nacional a recebê-lo, na categoria serviços.
1996	Emitido o milésimo certificado ISO 9000, em solenidade oficial no Rio de Janeiro. Defendida e registrada a 42ª tese de mestrado em Qualidade na COPPE/UFRJ. Realizado o VI CBQP da UBQ, Salvador, BA. Concedido o PNQ à Alcoa Alumínio S/A – Poços de Caldas, na categoria indústria.

Fonte: Barçante, 1998

QUADRO 4 – EVOLUÇÃO DO MOVIMENTO PELA QUALIDADE NO BRASIL.

Atualmente, os considerados grandes mestres da qualidade são W. Edwards Deming, Philip Crosby, Joseph. M. Juran, Armand Feigenbaum e Kaoru Ishikawa.

Cada um desses pioneiros desenvolveu modelos próprios, porém todos têm características comuns em suas filosofias, conforme os itens abaixo: (Alberton,1999)

- Comunicação entre áreas ou departamentos na fase do projeto dos produtos, serviços e processos;
- A qualidade não é estática, envolve desenvolvimento contínuo;
- Os fornecedores devem estar envolvidos no processo de qualidade;
- A gerência é responsável pelos problemas relacionados à qualidade;
- Os gerentes devem ser os agentes de mudança;
- Todos os níveis da empresa devem receber educação e treinamento de modo contínuo, liderados pela alta administração.

O quadro 5 apresenta algumas definições do conceito de qualidade segundo seus criadores, Deming, Crosby, Feigenbaum, Juran e Ishikawa.

Eles procuraram abordar as definições, com suas características, sempre buscando o conceito de qualidade mais próximo do que eles consideram como o ideal.

FATORES	QUALIDADE	SISTEMA DE QUALIDADE	ABORDAGEM GERENCIAL	RECURSOS HUMANOS
ABORDAGEM	DEFINIÇÃO	CARACTERÍSTICAS	FOCO	FATORES
Deming	Perseguição às necessidades dos clientes e homogeneidade do processo de serviços com baixa variabilidade (previsibilidade).	Direcionamento pelas necessidades do consumidor, desenvolvidas pelo aprimoramento dos processos administrativos numa postura de contínua melhoria numa base objetiva, e consequente transferência dos resultados aos clientes.	Gerência com ênfase em princípios operacionais e ação pontual, utilizando como ferramenta o controle estatístico de processos adaptado às condições de processo.	Promovendo comprometimento, conscientização e motivação pela integração de objetivos do desenvolvimento individual por meio do desenvolvimento da empresa.
Crosby	Cumprimento das especificações estabelecidas para satisfazer aos clientes de modo econômico.	Construída com o envolvimento de toda a organização em torno de metas da qualidade, firmemente estabelecidas, periodicamente avaliadas por meio de dados confiáveis de custos, como elementos indicadores de necessidades e concentração de esforços.	Mecanismos de planejamento e controle alimentados por esquemas eficientes de comunicação.	Estabelecendo comprometimento, conscientização, comunicação e motivação por meio de recompensas.
Feigenbaum	Exigência dos clientes concretizada em especificações em todas as fases da produção, com qualidade de processos compatível com tais especificações.	Baseadas numa forte infraestrutura técnica-administrativa, com procedimentos estabelecidos detalhadamente integrados dentro da estrutura organizacional; gerenciado por especialistas, dando apoio e assistência a todas as áreas, para assegurar integração em torno da função qualidade.	Gerência enfatiza a responsabilidade da linha de produção de produtos e serviços pela qualidade e a ferramenta é um sistema de qualidade altamente estruturado.	Desenvolve a conscientização em torno da contribuição de cada um para com a função qualidade.
Juran	Adequação ao uso, com percepção das necessidades dos clientes e aperfeiçoamentos introduzidos a partir de níveis de serviços já alcançados.	Evidenciadas nas próprias características dos produtos e serviços que garantem a satisfação dos clientes (adequação ao uso) e aprimoramento passo a passo por equipes multifuncionais, com critérios de priorização e garantia de que níveis de qualidade já atingidos serão mantidos e melhorados.	Funções gerenciais em qualidade com planejamento, execução e melhoria, com adoção de uma metodologia de resolução de problemas.	Mostrando compreensão da qualidade como uma das principais responsabilidades gerenciais, comprometimento da organização com a qualidade objetiva em todos os níveis, conscientização e consequente envolvimento de todos, com projetos de melhoria.
Ishikawa	Rápida percepção e satisfação das necessidades do mercado, adequação ao uso dos produtos/serviços e homogeneidade dos resultados dos processos (baixa variabilidade).	Instaladas desde o desenvolvimento e projeto de novos produtos e serviços, aperfeiçoadas de acordo com a estrutura da empresa, reforçadas para uma rede de relações que cobrem as funções da qualidade, de forma a permitir ao cliente perceber que a qualidade esperada e prometida está garantida.	A prioridade é o trabalhador buscando a valorização do homem, cabendo à gerência a função de ensinar e orientar; a direção deve transferir benefícios alcançados aos colaboradores e sociedade; as ferramentas visam à integração de atividades.	Compreendendo a qualidade como inerente ao trabalho, fazendo parte e sendo resultado do trabalho, com construção da qualidade de vida de cada um e da sociedade.

Fonte: Adaptado de Alberton, 1999

QUADRO 5 - COMPARATIVO DO CONCEITO DE QUALIDADE

5.2 Serviços

Nos modernos ambientes de negócios, dinâmicos e competitivos, o sucesso passou a ser a satisfação das expectativas do consumidor, desde o planejamento até o atendimento pós-venda. A partir da década de 90, as empresas de prestação de serviços passaram a utilizar os conceitos e técnicas de gerenciamento com base na qualidade industrial. (BARÇANTE, 1998)

Entende-se por empresas prestadoras de serviços: comércio em geral, instituições educacionais, turismo, entretenimento, serviços de profissionais liberais (médicos, dentistas, consultores, advogados, arquitetos, decoradores e outros) e setor público.

A modernização da prestação de serviços deve ser um processo contínuo, desenvolvido sob a orientação dos princípios de qualidade, interpretados e aplicados sob a ótica do setor comercial.

A qualidade em serviços tem como objetivos: (Albrecht, 1992)

- Melhorar o atendimento e a satisfação do usuário e, ao mesmo tempo, diminuir gastos;
- Alcançar níveis de excelência, por meio de motivação dos funcionários, que passam a sentir-se valorizados, nas funções que ocupam;
- Melhorar a imagem da empresa perante a sociedade, que considerará a mudança na prestação de serviços;
- Referir-se a metas de competitividade no sentido de obtenção, manutenção e expansão de mercado.

Na indústria, a qualidade é construída de dentro para fora; e nas prestadoras de serviços é construída de fora para dentro, ou seja, o consumo é simultâneo com o serviço prestado, e qualquer falha causa um impacto altamente negativo, difícil de ser revertido. A empresa prestadora de serviços é dividida em duas áreas de atuação: os funcionários de apoio (que não têm contato direto com o cliente externo) e os funcionários de linha-de-frente (que têm contato direto com o cliente externo).(Campos, 1990)

“As organizações que prestam serviços possuem grande dificuldade em torno de um consenso sobre qualidade, em função da natureza intangível dos serviços. Os serviços são experiências que o cliente vivencia, são de difícil padronização, o que torna a gestão do processo mais complexa.” (Alberton, 1999)

Nesse contexto, as instituições educacionais de nível superior também estão inseridas, ou seja, a qualidade na educação não é uma opção, e sim um imperativo, para sobrevivência no mercado.

5.3 Instituições Educacionais de Nível Superior

A evolução da qualidade na educação está diretamente relacionada à expansão do ensino superior privado durante as décadas de 60 e 70. Esse debate sobre qualidade educacional progrediu a partir da década de 80, com o envolvimento de pesquisadores, instituições e universidades significativas (PUC de Curitiba, Universidade de São Francisco, Universidade de Minas Gerais, entre outras) e do Ministério da Educação – MEC, que aderiram e criaram unidades específicas para a gestão da qualidade educacional. Surgiram mestrados em qualidade e coordenadorias para melhorar a relação universidade-empresa, além de palestras e cursos sobre qualidade dentro das próprias universidades. (Sampaio, 1999)

O problema da falta de qualidade no ensino superior passou a ser percebido como um problema interno que atinge a formação e a carreira dos docentes e as perspectivas profissionais dos estudantes. A qualidade em educação é de difícil mensuração, devido à natureza intangível dos serviços. Os serviços prestados, experiências que o aluno vivencia, dentro e fora da instituição universitária, são de difícil padronização. (ASSMANN, 1998)

Em 1985, ocorreu a primeira comissão sobre qualidade no ensino superior. As propostas foram baseadas em indicadores indiretos (titulação acadêmica, regime de trabalho, pesquisa e pós-graduação). Entretanto, as propostas apresentadas causaram muita polêmica e não se chegou a nenhum consenso. Em 1992, a discussão foi retomada pelo Ministério da Educação e membros da comunidade

acadêmica, porém sem êxito. Em 1993, foi realizado o 1º Congresso Brasileiro da Qualidade no Ensino Superior pelo Instituto Brasileiro da Qualidade em Serviços – Ibraqs, repetindo-se por dois anos consecutivos.

Os temas discutidos nesses seminários tendiam a tratar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições visando à melhoria da relação empresa/cliente. A qualidade, nesse contexto, estava direcionada à melhoria dos serviços de secretaria, de apoio aos estudantes e à estrutura física (prédios, instalações, laboratórios, entre outros).

Esse evento foi extinto em 1996, com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que implantou projetos sobre qualificação do corpo docente, reformulação de projetos pedagógicos, revisão de currículos, entre outros, visando à melhoria da qualidade do ensino superior. Entre esses projetos, destacam-se a Lei nº 9.131/95, que criou o Exame Nacional de Cursos, o “Provão”, comentado anteriormente, e o Decreto nº 2.026/96, que determinou sua realização.

Os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil foram os primeiros a serem submetidos ao Exame Nacional de Cursos, por possuírem maior número de alunos matriculados, conforme quadro a seguir:

QUADRO 6 – CURSOS COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS

.CURSO	ALUNOS MATRICULADOS(1999)
Administração	195.603
Direito	190.712
Engenharia Civil	140.169
Pedagogia	114.365
Ciências Contábeis	102.900
Letras	91.904
Ciências Econômicas	67.294
Psicologia	50.055
Comunicação Social	48.489
Medicina	47.915

Fonte: Secretaria da Educação

A baixa qualidade do ensino superior privado deve-se à ausência de mecanismos de controle eficazes por parte do Governo. Para auferir a qualidade (ou a falta dela) no ensino superior, são utilizados quatro indicadores indiretos: (Sampaio, 1999)

- Áreas de concentração dos cursos – destaca-se a concentração da oferta de cursos nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. São áreas que têm uma alta demanda no mercado e não requerem grandes investimentos para a implantação e manutenção dos cursos. Essa alta demanda deve-se à flexibilidade acadêmica (aulas em um único período), anuidades mais acessíveis e mercado profissional mais amplo para os graduados.
- Titulação acadêmica do corpo docente – o grau de titulação acadêmica é um indicador de qualidade do ensino superior nas instituições públicas e privadas. O setor privado conta com um percentual menor de mestres e doutores, comparado ao setor público, ou seja, o setor privado conta com profissionais menos qualificados.
- Carreira e regime de trabalho – nos estabelecimentos privados, geralmente, a contratação dos docentes não tem relação com o grau de formação acadêmica no campo de conhecimento específico, e também ocorre por indicação de professores e dirigentes acadêmicos aos dirigentes das mantenedoras. O regime de trabalho, no setor educacional privado, possui predominância do contrato parcial, ou seja, os professores são contratados e pagos pelo número de aulas ministradas. Essa condição de trabalho fragmenta o corpo docente e não incentiva o professorado ao aperfeiçoamento, constituindo-se em grave obstáculo para a melhoria da qualidade de ensino.
- Pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* – a falta de professores titulados e contratos por hora/aula acarreta na ausência de pesquisa. As instituições privadas mantêm pequena oferta de cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, e geralmente essa oferta está centrada nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 estabeleceu, com base nesses indicadores, que, nas instituições educacionais de ensino superior, um terço de seus professores deve ter título de mestre ou doutor e que um terço do quadro docente deve ser contratado por quarenta horas semanais. Essas exigências visam à associação entre ensino e pesquisa que, para ser implantada e desenvolvida necessita de docentes com titulação e com regime de trabalho de quarenta horas semanais.

As estratégias adotadas em cada segmento educacional, visando à melhoria do desempenho de seus cursos na avaliação do MEC, são diferenciadas. As universidades comunitárias procuraram promover modificações nas condições de contratação dos docentes, melhorando com isso seus conceitos no quesito regime de trabalho e/ou jornada docente.

As universidades particulares optaram pela contratação de professores com maior titulação acadêmica, melhorando o conceito titulação. Nos estabelecimentos privados não-universitários foram adotadas estratégias para obter melhoria tanto nos conceitos jornada de trabalho quanto na titulação.

Entretanto, o aumento dos percentuais de cursos com conceitos A e B para os quesitos titulação e jornada docente não implicou em igual aumento da proporção de cursos que obtiveram conceitos A e B no Provão “.(Sampaio, 1999).

Conforme a Declaração Mundial sobre Educação Superior, da UNESCO (1998):

a) A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve considerar todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão a comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma auto-avaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e normas comparativas de qualidade devem ser definidas;

b) A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes e projetos de pesquisa internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais;

c) Para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, é preciso existir uma seleção cuidadosa e treinamento contínuo de pessoal, particularmente a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem. As novas tecnologias de informação são importante instrumento neste processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

5.4 *Equipes de Qualidade*

A gestão da qualidade deve envolver toda a instituição universitária. A partir do momento em que as pessoas afetadas por uma mudança participam do planejamento e da prática do programa, o processo torna-se mais aceitável para elas.

O ambiente escolar é profundamente afetado por relacionamentos. As pessoas sentem-se mais solidárias e mais desejosas de contatos em suas relações interpessoais. Neste ambiente, o trabalho em equipe é um poderoso instrumento. (Ramos, 1994)

Define-se equipes como sendo grupos de pessoas que trabalham juntas na busca de objetivos comuns. O processo de equipe concentra-se no esclarecimento de questões, idéias e sugestões. As posições profissionais na equipe de trabalho devem servir para estruturar o grupo, e não para estabelecer distâncias e medo de punição.

O trabalho em equipe busca atender as necessidades, analisando várias situações: (RAMOS, 1994, p. 29).

- como é o sentimento de pertencer à instituição;
- existe ou não a conquista de amizades;
- como encarar o exercício do poder;
- como preservar a independência de pensamento;
- ter liberdade de posicionar-se;
- buscar a maestria de habilidades;
- aprimorar cada vez mais a construção do conhecimento;
- possuir autodeterminação;
- interdependência em suas ações.

Para o sucesso das equipes é preciso uma administração participativa, com mecanismos que facilitem a integração entre todos os segmentos da escola: divisões, departamentos, comitês e equipes de trabalho. Os esforços devem ser coordenados, propiciando uma sinergia positiva, e é necessária uma visão interativa iniciada com a alta gerência, além de maturidade e inteligência emocional de todos os membros.

Os membros das equipes podem ser formados por todos os níveis hierárquicos de forma voluntária. É recomendável formar grupos de quatro a oito pessoas, nos quais são tratados e analisados os problemas da própria área de atuação e a solução dos mesmos. (DIEMER *apud* ALBERTON, 1999)

O método mais usado para organizar o trabalho das equipes é conhecido como MASP – Método de Análise e Solução de Problemas. O MASP é baseado no ciclo PDCA e consta de várias fases, conforme quadro 7. (CASTRO, 1995)

5W2H	4QPOC	Por exemplo:
What?	O Quê?	O que é isso? O que aconteceu? O que deve ser feito?
Who?	Quem?	Quem fez? Quem é responsável? Quem observou? A quem interessa?
When?	Quando?	Quando aconteceu? Quando deve ser feito? Quanto tempo leva para fazer?
Why?	Por quê?	Por que isso acontece? Por que isso deve ser feito? Por que está errado? Por que a falha aconteceu?
Where?	Onde?	Onde fica isso? Onde o fato aconteceu? Onde a ação deve ser tomada?
How?	Como?	Como isso acontece? Como proceder para obter os resultados desejados? Como evitar erros?
How much	Quanto custa?	Quanto custa para ser feito? Qual o valor em dinheiro para concretizar o projeto?

Fonte: Castro (1995)

QUADRO 7 - MASP – Método de Análise e Solução de Problemas

5.5 Visão do Ensino Superior no Brasil

O primeiro aspecto analisado foi a visão do docente sobre o ensino superior no Brasil, que procura verificar, na opinião dos entrevistados, o papel da universidade. A partir das respostas obtidas, foram formados três discursos: realista, idealista e negativista.

- Realista

No discurso realista, o ensino superior brasileiro pode ser visto por dois ângulos diferentes: o positivo e o negativo.

No ângulo positivo, é possível perceber a ocorrência de investimentos do Governo. Esses investimentos trouxeram melhorias de produtividade e de qualidade, ou seja, é um ensino que procura a aquisição e transmissão de conhecimento real para alunos e professores.

(...) há uma parte que ainda se preocupa com a qualidade, com o ensinar alguma coisa (...) se você pegar ilhas de ensino e pesquisa no Brasil, como USP, UNICAMP, ITA, entre outras, não há como negar que tem havido melhorias acentuadas na qualidade do ensino superior no Brasil (...) (CASTANHO, 2001, p.101).

No ângulo negativo, percebe-se que, no setor privado os investimentos ocorreram sem responsabilidade, ou seja, ocorreu um aumento na quantidade de instituições de ensino superior que visam apenas o retorno financeiro e que não se

preocupam com a qualidade de ensino e pesquisa. A partir dessa oferta de cursos superiores, ocorre também a comercialização de certificados, pois um diploma de nível superior passou a ser uma ferramenta de ascensão nas empresas.

“(...) muitas universidades particulares abrem visando meramente o lucro, e portanto não olham a qualidade do ensino e pesquisa, ou melhor, não fazem pesquisa (...)”

“(...) ocorre apenas a busca só de um título, no qual o aprendizado não está importando para nada, então você passa a ter uma fábrica de diplomas (...)” (GADOTTI, 2001, p. 83).

A expansão industrial, a partir da década de 50, influenciou o crescimento do ensino superior no país. Para atender a essa demanda de profissionais especializados, criou-se a CAPES, com a finalidade de preparar o corpo técnico, científico e profissional para atuar nas instituições educacionais de nível superior. Da mesma forma, teria que colaborar na supervisão da ampliação quantitativa das instituições, para uma melhoria contínua da estrutura física e do corpo docente. (Córdova, 1996)

Entretanto, a expansão educacional, principalmente nas Ciências Sociais e Humanas, trouxe conseqüências negativas para todo o sistema educacional e para os novos profissionais. Os cursos das áreas sociais e humanas não requerem grandes investimentos e garantem retorno financeiro de curto prazo, além de serem alvo de uma procura constante no mercado. A partir desse fato, ocorre uma queda na qualidade de ensino e uma comercialização de títulos. (Couvre, 1982)

O ensino superior brasileiro tem como aspecto negativo uma estrutura administrativa *rígida e conservadora*.

“(...) posso comparar a área militar com a acadêmica e concluir que a área acadêmica tem uma hierarquia muito mais forte, e isso, no Brasil está chegando ao extremo de não se mexer em nada para não modificar o status quo que existe (...) e, por conseqüência, ocorre uma rigidez muito grande em todos os currículos (...)”(DESORDI, 1999)

Marcovitch(1998) afirma que a universidade brasileira herdou da cultura portuguesa a tendência para adotar uma administração burocrática e autoritária, com

uma seqüência de documentos circulando entre as áreas e sem se obter resultados concretos.

Dentro das universidades, o gestor, antes de tomar uma decisão, deve verificar até onde pode empreender sem infringir as normas e as regras, o que bloqueia o processo decisório. A estrutura piramidal não permite mudanças internas. As mudanças nesta estrutura, geralmente acontecem com grande resistência por imposições do mercado.

Ocorre, a partir dessa burocratização, uma estrutura de poder que deve ser trocada por uma estrutura de resultados.

- Idealista

Ocorre, no discurso idealista, uma retomada à construção da universidade européia napoleônica, com livre iniciativa para questionar, investigar e propor soluções de problemas levantados pelo homem, e com crescente caráter profissional para atender às necessidades industriais do século XIX, levando em conta as transformações da época. (Luckesi et. al., 1998).

Sabemos que hoje o mundo é globalizado e ainda temos faculdades nos moldes e princípios arcaicos, não acompanhando a evolução da nossa sociedade.

Na visão idealista, é necessário que ocorram mudanças para deixar o ensino mais prático e atender às exigências do mercado de trabalho e às reais necessidades da sociedade. As avaliações universitárias devem construir um conceito de qualidade de ensino condizente com a pós-modernidade, redefinindo valores e a missão institucional (DESORDI, 1999)

“Queremos uma universidade onde se torne possível e habitual trabalhar e refletir a nossa realidade histórico-geográfica nos seus níveis social, político, econômico e cultural, desde a esfera mais próxima, o município, a micro-região, o estado, a região, o país, até as esferas mais remotas, o continente latino-americano, o terceiro mundo, o planeta. Estar atentos para os desafios dessa nova realidade e estudá-los é a grande tarefa do corpo universitário.” (LUCKESI et. al., 1998, p. 84)

O discurso idealista sempre esteve presente no ambiente acadêmico, visto que a universidade deve refletir continuamente sobre o momento histórico, para poder formar novos profissionais. A universidade deve ser por natureza um ambiente adequado para mudanças. (DESORDI, 1999)

Para analisar a universidade é preciso entender as transformações mundiais que devem mover as estratégias acadêmicas. A visão do futuro deve orientar o plano diretor das instituições, inspirando as ações em todas as unidades de ensino e pesquisa. (MARCOVITCH, 1998,)

- . Negativista

Neste discurso é possível perceber um descontentamento generalizado com o atual modelo universitário, proveniente da expansão educacional das décadas de 60 e 70, que prejudicaram a qualidade de ensino.

“(...) na minha opinião, o ensino superior no Brasil é uma lástima. Não vejo estrutura nenhuma (...) falta muita vontade política para que se tenha um padrão de ensino superior (...)”

“(...) ocorre pouca ênfase às atividades de pesquisa, extensão e aperfeiçoamento do corpo docente (...) devido à ampliação da participação das instituições privadas, sem o devido e correspondente acompanhamento da qualidade e da natureza das suas atividades (...)”

“(...) ocorrem tentativas, inclusive através do MEC, para tentar melhorar o ensino superior, mas ainda existem deficiências, muitas deficiências (...), por exemplo, instalações e laboratórios de informática (...)” CASTANHO, 2001, p.75

A partir de 1996, o MEC busca, baseado em quatro indicadores (concentração de cursos, titulação acadêmica, regime de trabalho e pesquisa e pós-graduação), mensurar a qualidade dos cursos universitários; entretanto, atender a esses indicadores não representa efetivamente melhoria de qualidade. As soluções encontradas pelas instituições são a contratação emergencial de professores titulados, que emprestam seu prestígio à instituição e a mudança no regime de trabalho dos professores, entre outras decisões administrativas, para solucionar a questão do recadastramento. Mas, a construção de um modelo de ensino competente exige um projeto de longa duração, que deve iniciar-se internamente em cada instituição. (DESORDI, 1999)

Deve-se buscar a qualidade na educação a partir da união entre qualidade na estrutura física e qualidade de conhecimentos. (BARBOSA, 1995)

“O problema da qualidade na educação transformou-se em uma recuperação de posições e notas que passaram a ser explorados como valor de troca no mercado educacional, em detrimento de valor de uso dos dados da avaliação como diagnóstico da vulnerabilidade e potencialidades de cada escola e subseqüentemente implementação de medidas restauradoras, comprometidas com

um determinado conceito de qualidade de ensino, concretamente concebido pela comunidade interna da instituição.” (DESORDI, 1999: 86)

Algumas instituições só se mobilizaram na busca pela melhoria do ensino e de sua qualidade educacional quando obtiveram notas desprestigiadas de avaliação; no entanto, as novas regras de avaliação do MEC são indicadores paliativos que resolvem o problema do credenciamento, mas não modificam a atual situação universitária no Brasil. Para modificar o ensino superior é preciso investir em pesquisa e extensão (Sampaio, 1999)

5.6 Importância da Formação Acadêmica Continuada do Docente

A partir de 1996, para as instituições de nível superior continuarem suas atividades, passou a ser exigido que um terço (1/3) do corpo docente fosse composto por mestres ou doutores. Quanto maior o número de professores titulados, melhor o conceito de qualidade da instituição, dentro dos padrões do MEC.

Para o MEC, a titulação, significa que os docentes e a instituição mantêm afinidade com a pesquisa, que possuem melhores conhecimentos, que estão sempre se aperfeiçoando e, portanto, que terão maiores condições e ferramentas para transmitir conhecimentos.

“(...) a própria avaliação do MEC exige a titulação. Se um curso vai ser bom ou não, vai depender da titulação do professor (...)”(DESORDI, 1999, p. 66).

Existe também, nessa exigência, a questão da seleção de profissionais para a atividade docente, visto que muitos profissionais, que não conseguiam entrar no mercado de trabalho, passaram a buscar na docência o seu emprego, o que acarretou baixa qualidade de ensino em função da inexistência de treinamento e afinidade com a área.

Os entrevistados mostram que buscam titulações não só por exigência legal, mas também para obtenção de conhecimentos que serão aplicados em seus trabalhos, conforme alguns depoimentos:

“(...) tudo que vai acontecer na carreira do docente vai girar em torno da titulação (...) o valor do docente está na titulação, mas independente disso, ele tem que estar sempre se aperfeiçoando e melhorando, para poder passar (...)”

“(...) o saber não ocupa espaço, se alguém pretende ser um elemento transmissor ou multiplicador, tem que continuar a se informar através de mestrado, doutorado, pós-doutorado. Pode até não ser mestrado e doutorado, mas ele tem sempre que estar se atualizando, independente do MEC (...)”

“(...) o mestrado e o doutorado têm como objetivo, não só com o intuito de titular professores, mas com o intuito de você obter um maior conhecimento (...) é uma forma de reformar o ensino (...)” (DESORDI, 1998, p. 56).

Entretanto, na opinião dos entrevistados, a titulação é apenas um comprovante de um curso que não implica, necessariamente, melhoria no modelo pedagógico, ou da qualidade de ensino.

“(...) a titulação é a nota fiscal de um produto. Para todos os efeitos legais, aquela nota te serve; agora, não implica que o produto que você comprou, você vai usar, vai saber usar (...)”

“(...) a busca do aperfeiçoamento pode ser obtida com um curso, com uma titulação, ou simplesmente participando de pesquisas, trabalhos, seminários ou congressos (...)”

A necessidade de titulação para os professores está relacionada também com o papel da CAPES que, desde a década de 50 possui programas para formar docentes e pesquisadores para o ensino superior. A CAPES, atualmente, precisa reduzir a formação de docentes titulados para criar programas, em que um pesquisador/doutor trabalhe em equipe com outros professores, com titulação de mestres ou especialistas, na elaboração de projetos e propostas pedagógicas e de pesquisa. (Córdova, 1999)

Sampaio (1999) afirma que o aumento de professores titulados não implicou necessariamente em melhoria de qualidade de ensino. Essa afirmação é encontrada no discurso dos entrevistados:

“(...) você tem escolas procurando professores titulados e não a qualidade do ensino, mas por questão de sobrevivência da própria entidade (...)”

“(...) às vezes um doutor participa de um curso em uma escola, ele dá apenas uma matéria, mas ele já conta como um doutor na escola. Enquanto o ideal seria um doutor com um grupo de mestres para disseminar o conhecimento e produzir

mais. Agora, um doutor que vai à escola, dá uma matéria e é considerado como um doutor daquela escola, não agrega valor ao ensino, agrega valor apenas à escola (...)

O ingresso à atividade docente ocorre geralmente por convites, por amizade e ou por indicação de membros das Instituições. No entanto, a “casualidade” é vista como um entrave à busca de qualidade, visto que não ocorre uma escolha profissional planejada, não existe um preparo técnico anterior, não é exigida metodologia de ensino que possa acarretar segurança da própria capacidade produtiva.

“(...) foi no sus to que eu comecei a dar aula. Agora, quem disse que eu tinha metodologia? Quem disse que eu tinha didática? Eu fui descobrindo aos poucos que a minha didática não era a melhor, mas estava dando conta do recado (...)

“(...) nós precisamos urgentemente parar para dar esse conhecimento didáticopedagógico (...) o professor fica muito solto para criar sua metodologia, sem conhecimento de uma metodologia científica em sala de aula (...)

“(...) ninguém me deu metodologia, no sentido de ver qual é a melhor postura, a maneira de se comportar em sala de aula. Eu aprendi com os alunos (...)”(ANDRÉ, 2001, p. 91)

Silva (1997) sugere, como medida de curto prazo, para solucionar a falta de dinâmica formativa do docente, a criação de um módulo facultativo sobre investigação em educação, de modo a esclarecer aos pretendentes à carreira docente a prática educacional, com o objetivo de:

- Transmitir conhecimento prático;
- Adquirir confiança no ato de ensinar;
- Sentir segurança na gestão da aula, por meio de utilização de estratégias variadas;
- Ter capacidade para gerir dilemas;
- Adquirir conhecimento e melhorar a auto-imagem.

Marcovitch (1998) afirma, que nas universidades, existe uma preocupação em como formar e atrair novos talentos para os quadros de pesquisa e ensino, em virtude dos salários proporcionados. As instituições públicas de ensino superior buscam compensar os baixos salários com estabilidade de emprego; entretanto, é preciso melhorar substancialmente os níveis salariais dos professores, para que

ocorra maior dedicação à preparação de aulas e ao desenvolvimento de pesquisa. (MARCOVITCH, 1998).

5.7 Tecnologia e o processo de aprendizagem universitária

O sistema educativo é constituído de um processo *humanista*, onde as pessoas ajudam a construir a história, cumprindo seu papel como cidadãos e profissionais. O professor dentro disso, sempre atuou de forma ativa, ensinando e encaminhando os aprendizes de modo a suprir as necessidades sociais. É por meio da educação que acontece a apropriação do pensamento funcional, da tecnologia, do viver social, da cultura e assim saber viver dignamente. Uma sociedade que adere à educação é uma sociedade que tende a pensar e analisar os fatos e não julgá-los prematuramente, ocasionando assim problemas sociais. Dentro das universidades isso também deve ser pensando e repensado a cada mudança da forma de ensino-aprendizagem. “Não será a mesma coisa a aprendizagem com ou sem tecnologia”. (MASETTO, 1998, p..23).

As universidades passam por uma grande evolução no sentido da aprendizagem. Não é o *professor que ensina*, mas sim o *aluno que aprende*. O aluno tem agora um papel mais ativo no processo ensino-aprendizagem. É pressuposto o aluno desenvolver outras competências, tais como: atitudes e valores, e não somente uma assimilação dos conteúdos, valorizando assim cada vez mais a sua socialização, interação com o mundo em constante evolução e mudança. Para isso, o papel do professor na sala de aula é cada vez mais descentrado em si próprio, e este acaba por recorrer à diversidade de situações, experiências e materiais tecnológicos. Nesse aspecto, MASETTO (1998: p..18), entende que “(...) o papel de transmissor de conhecimento, função desempenhada até quase os dias de hoje, está superado pela própria tecnologia existente”.

Assim o professor acaba se estruturando por meio da construção evolutiva da aprendizagem do aluno, pois isso se constitui de um processo do ensino-aprendizagem. Situação na qual cada produção dos alunos motiva o professor a aprofundar e atualizar suas pesquisas ajudando a incrementar suas aulas.

Aprendem também a ouvir, a trabalhar com o diferente e a conviver com o contraditório. Enfim, rompem com os modelos arcaicos de ensino, que levam alguns alunos não a compreender a disciplina, mas apenas a decorar e provavelmente logo esqueça o que decorou, porque não procurou pensar no conteúdo e sim somente absorvê-lo passivamente.

Na atualidade ocorre uma era essencialmente constituída no setor terciário, nos tempos dos *serviços*. Os jovens que hoje saem da universidade e vão para o mercado de trabalho, precisam saber manusear várias ferramentas e fazer o diferencial. Mesmo esses milhares de professores que confortavelmente exercem a sua profissão há anos sentem que precisam de atualização, sentem que não podem negar aos seus alunos ferramentas e conhecimentos essenciais para a sua futura vida profissional. Trata-se também de uma questão de orgulho profissional, que tem movido os *antigos* professores a não serem *ultrapassados* (num sentido extremo). Talvez até nem sejam os professores que mostrem relutância em se adaptar aos tempos modernos, mas sim a falta de meios fornecidos nas Universidades e a falta de veículos de transmissão dessas novas tecnologias.

Para haver a utilização crítica de forma qualitativa de toda e qualquer ferramenta tecnológica é necessário compreender muito bem os conceitos e os processos, o que vai muito além do conhecimento técnico das máquinas ou dos programas. Por isso, o recurso às novas tecnologias do ensino pretende muito mais do que preparar os alunos do ponto de vista daquele que sabe manusear, visa também abrir a possibilidade de diversificar mais e de ambicionar melhores objetivos educacionais. A questão não está no *que se aprende*, mas no *como se aprende*. Sendo assim, isso não contribui para perda de identidade, mas antes pelo contrário, retribui para um reforço de uma identidade que nunca esteve em risco.

O que pode ser entendido é de que os métodos de aprendizagem consistem em procedimentos/atividades que o professor escolhe com a finalidade em embutir o conhecimento e fixá-lo na mente do aluno, que deseja com essa informação executar uma tarefa pertinente na sua futura profissão. E se o aluno souber usar esse conhecimento pode conseguir resolver muitos problemas no seu futuro profissional. Porque não basta ter o conhecimento, é preciso saber usá-lo na hora da dificuldade.

Na perspectiva atual dentro do âmbito universitário têm ocorrido muitas mudanças, nas quais resultam em uma nova forma de recepção do conteúdo, não é apenas um repasse do conhecimento é também uma construção dele na junção do docente e discente. Por meio dessa nova forma de assimilação do conhecimento, acaba por ocorrer uma acentuada transformação social, pois estes que são participantes do processo ensino-aprendizagem vão transpor à sociedade tudo aquilo que geraram no meio acadêmico. Dentro disso, a educação não consegue mais fugir da sociedade da informação que está incutida de forma demasiada no campo social, onde a tecnologia não se dissocia mais do ensino-aprendizagem ela já faz parte do cotidiano.

MASETTO (1998, p. 23) explica o que já se pensou a respeito da tecnologia junto ao sistema educativo:

(...) tempos houve em que se pensou que a tecnologia resolveria todos os problemas da educação, e outros em que se negou totalmente qualquer validade para essa mesma tecnologia, dizendo-se ser suficiente que o professor dominasse um conteúdo e o transmitisse aos alunos, hoje, encontramos em uma situação que defende a necessidade de sermos eficientes e queremos que nossos objetivos sejam atingidos da forma mais completa e adequada possível, e para isso, não podemos abrir mão da ajuda de uma tecnologia pertinente.

Cada vez mais as transformações produzidas por esse processo *tecnologia e ensino* geram impacto e influenciam no futuro profissional que hoje exige um conhecimento prévio das ferramentas tecnológicas, principalmente na área da informática. Muitos professores universitários para planejar e dar suas aulas utiliza recursos multimídia, computador, data-show e televisão.

Outras formas de estar em contato direto com o aluno são por e-mail, sites, comunidades virtuais e salas de bate-papo. Essas ferramentas eram usadas com mais frequência em ensinos à distância ou em ensino semipresencial, mas atualmente também se tornou usual em ensino presencial. Quando ocorre a junção do professor e do aluno, ambos com a finalidade em esmiuçar o conteúdo isso gera uma aprendizagem de forma eficaz, um não se dissocia do outro, pelo contrário se unem e quando usam as ferramentas tecnológicas, o retorno é garantido e assim facilita a fixação do conhecimento, porque acaba usando de forma rápida os sentidos da visão e audição.

Sem sombras de dúvidas, a evolução acelerada das tecnologias de informação e comunicação tem mudado a forma de convivência social e o trabalho dos cidadãos, bem como a interação entre as pessoas. Nesse ponto, os educadores precisam ter um esforço demasiado para unir o ensino tradicional com o tecnológico, de modo a não ter afastamento da vida acadêmica repleta de reflexão, ciência e conhecimento profissional, evitando assim perder um referencial da aprendizagem eficiente. Porque as ferramentas tecnológicas precisam ser um recurso para agilizar a aprendizagem e não uma única forma, mas um acréscimo do processo ensino-aprendizagem. É necessário que o professor consiga ajudar ao aluno a pensar, a aprender agir em sociedade, conviver eticamente e ainda incutir no acadêmico a vontade de aprender mais e mais.

O que pode ser constatado no meio universitário é de que os indivíduos já entram na sala de aula querendo novidades e o uso da tecnologia. Porque fora do mundo acadêmico já não está mais dissociada a tecnologia do trabalho, e assim, com as aulas que freqüentam querem algo que atenda suas necessidades reais advindas do seu cotidiano. (DRUCKER apud MASSETO, 1998) leva a pensar a respeito quando declara: “a tecnologia será importante, mas principalmente porque nos forçará a fazer coisas novas, e não porque permitirá que façamos melhor as coisas velhas”.

Entretanto, o docente não pode apenas chegar à sala e por um vídeo para os alunos assistirem e não contextualizar o assunto, isso só resultaria em perda de tempo, é necessário questionar, debater e levar ao aluno pensar no que está recebendo. Deve-se também levar em consideração de que o docente não é dono do conhecimento de forma absoluta, ele pode e deve aprender com o discente, ambos construindo o conhecimento de forma conjunta. E o docente precisa estar se atualizando e buscando reciclagem do conteúdo permanentemente, pois também precisa aprender e levar ao discente refletir e não tornar-se apenas receptor do conteúdo, desta maneira, vai acabar gerando um cidadão mais consciente e um profissional apto ao mercado de trabalho que hoje está muito concorrido.

Apesar de alguns docentes procurarem habilitarem-se ao novo mundo acadêmico repleto de parafernalias tecnológicas, alguns acadêmicos consideram que apesar da bagagem de conhecimento dos professores, muitos deles não conseguem transmitir ao aluno eficazmente o conteúdo, para que haja uma

assimilação do mesmo e assim tornam-se frustrados com a disciplina a ser ministrada ou com o próprio professor. Neste caso, o papel do professor é tentar reverter tal situação e a tecnologia ajudaria no processo. “Hoje, as mais de cem técnicas de aula existentes e aplicadas, juntam-se as novas tecnologias relacionadas com a informática e a telemática: o computador no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa, a Internet, o data-show, a videoconferência, o e-mail, etc” (MASETTO, 1998, p..23).

Por certo que todas as universidades estão se adaptando ao novo contexto tecnológico, não têm como fugir disso, aquelas que resistem estão perdendo acadêmicos e tendem a fechar, porque hoje para qualquer profissão exige-se ter conhecimento das ferramentas tecnológicas para não ser excluído do mercado de trabalho.

Nesse contexto, o professor também precisa se adaptar, ministrando aulas com afinco e inovação, repartindo com o aluno a responsabilidade em expandir e gerar o conhecimento. O atual docente precisa ser capaz em associar à pedagogia, o emocional, a tecnologia e a convivência sem preconceitos com os alunos, respeitando as diferenças (religiosas, ideológicas e psicológicas) de tal forma que isso não interfira negativamente no processo ensino-aprendizagem. Segundo Pimenta (2002, p.82) “(...) para saber ensinar, não bastam à experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

Outro fator é de que o professor precisa ter sob domínio o conteúdo a ser ministrado e ter humildade suficiente em dizer que irá pesquisar se algum aluno fizer uma pergunta, e caso o professor não tenha a resposta seja responsável e humilde ao dizer que desconhece a respeito e que irá pesquisar depois para sanar as dúvidas numa próxima oportunidade.

A inovação das aulas deve ser constante, mas cabe ao professor orientar e encaminhar o conteúdo a ser absorvido pelos acadêmicos e não apenas introduzir a tecnologia de forma desconexa, não basta ter as ferramentas é preciso saber usar de forma eficiente e pedagogicamente correta, incluindo a participação do aluno em aula, para que este não seja apenas passivo, mas participativo. Até porque não basta aprender ou reconhecer um determinado aplicativo, é necessário que haja uma teoria alicerçada para que o aluno saiba quando usar e como usar.

Nesta perspectiva, as universidades estão adotando iniciativas para incentivar os cursos que formam professores com visão alicerçada num mundo tecnológico que não esquece do ensino-aprendizagem, um exemplo, é a Universidade Comunitária Regional de Chapecó, que prima pela valorização da educação e pela formação de professores com qualidade.

Aprovada pelo Conselho Universitário uma nova política estabeleceu desafios a serem enfrentados, como: a crescente desvalorização do magistério; o baixo poder aquisitivo da população que passou a ter acesso à universidade; a tendência de diminuição da qualidade no processo de formação do magistério; em nome da redução de preços e a expansão indiscriminada dos cursos à distância, sem critérios mínimos de qualidade. Para fortalecer os cursos que formam professores, adotou novas estratégias de promoção dos mesmos e iniciou a divulgação mais consistente quanto às opções de bolsas e de financiamentos, juntamente com um projeto de valorização docente.

As instituições devem estar sempre alertas para as mudanças com um conjunto de conhecimentos relevantes e absolutamente necessários para todos, professores e alunos. Conteúdos e conceitos que lhes possibilitem lidar bem com conflitos do cotidiano, com seus desafios e com a realidade em função de suas expectativas. Mais do que nunca, a universidade precisa otimizar seu trabalho com as novas tecnologias, focando as ações pedagógicas na direção de aprendizagens socialmente relevantes, na formação de indivíduos que se apropriem de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores condizentes com a contemporaneidade. Conforme Pimenta (2002, p.81) educar na universidade significa preparar aos jovens para se “elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social”. E a autora acrescenta que:

(...) a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo a noção de cidadania mundial. (p. 106)

Constantemente existe a necessidade de uma reciclagem e de um estado permanente de aprendizado em razão da situação gerada pelos novos recursos dos quais são considerados decisivos na aplicação da docência. O professor já não pode se considerar como a única fonte de informação, ou seja, o detentor exclusivo de conhecimentos. Apesar disso, o papel docente cresce em significado, pois na medida em que passa a atuar como uma espécie de gerenciador, de orientador, de tradutor, de facilitador em meio à profusão de informações e recursos disponíveis.

Por outro lado, segundo Cunha (1998, p. 83) *“uma das principais queixas dos estudantes refere-se ao fato de que os cursos, não preparam para a realidade dos problemas que irão enfrentar depois de formados. (...) O conhecimento que é produzido na universidade nem sempre acompanha esses dinamismo. Ao contrário, não raras vezes é tratado como dogma e de forma descontextualizada. O resultado é o distanciamento da teoria, que é produzida na academia, da realidade em que é aplicada”*.

Através da globalização observa-se que a informação tem chegado de forma rápida em qualquer lugar do mundo. Até mesmo para facilitar o ensino-aprendizagem os meios de comunicação inseridos neste contexto são muito utilizados pela docência, alguns até pensam que com passar do tempo o professor será chamado apenas de orientador e administrador dos recursos tecnológicos, mas deve-se levar em consideração que apenas ter a disposição inúmeras ferramentas não basta para absorção eficaz de um conteúdo. PIMENTA (2002: 99) compreende este fato da seguinte forma, *“(...) o trabalho do docente aí é o de monitorar o programa, ajudando e assessorando os alunos na execução das tarefas. (...) Essa política altera a identidade do professor para a de monitor”*.

5.7.1 Perspectivas sociais e acadêmicas

A tendência é de que cada vez mais a sociedade receba mais informações e assim vai gerar uma comunidade que não consegue absorver o que realmente deveria para construção de uma sociedade ética, onde os cidadãos acabam tornando-se até confusos, pois acabam sendo bombardeados por idéias e não se

fixam em nenhuma, e assim não criam um olhar crítico que os leve a raciocinar devidamente. Isso deve ser observado pelo professor para que este ajude a desenvolver os acadêmicos não somente em suas profissões, mas principalmente como um cidadão que pense no que faz e reage aos impulsos de apenas ser receptor passivo. Seja um ser humano consciente e apto para gerar uma sociedade hábil para convivência em coletividade.

Em meio ao mundo globalizado isso tudo deve ser repensado para que futuramente as novas comunidades abram oportunidade de convivência sem precedentes. Dentro disso, a máxima *o mundo é uma escola* não deixa de ser verossímil, pois segundo Berticelli(1998) o lugar de ocorrência da educação tende a se desmanchar e também em decompor-se em múltiplos lugares (heterotopia), onde acontece o rompimento da simetria do lugar. E o lugar acaba se diluindo em vários lugares.

O lugar *escola* deve ser em conjunto com as novas tecnologias, das quais não podem mais ser separadas dos atuais trabalhadores e estudantes, mas se um acadêmico saiu hoje da universidade ele precisa estar atento ao novo que acontece cotidianamente, pois os recursos que ele aprendeu a usar hoje podem não ser os mesmos de amanhã. O que o acadêmico e o professor devem ter em mente é de que a teoria sempre será usada, e através dela a prática vai se desenrolar com mais facilidade.

O que realmente deve acontecer é gerar vontade no acadêmico em atualizar-se para que este se mantenha no mercado de trabalho futuramente, pois o processo tecnológico não para, pelo contrário, está em constante mutação. O professor universitário precisa estar atento e ser consciente que o seu principal desafio consiste em que o acadêmico não se torne apenas um *apertador de botão* e sim que saiba o que esta fazendo e como está fazendo e o que vai resultar daquilo que faz tanto para si, quanto para a sociedade.

A tecnologia no mundo acadêmico não veio para atrapalhar, veio para ajudar no ensino-aprendizagem, cabe a partir de agora ao professor saber usufruir desta nova ferramenta para suas aulas. Porque as energias usadas antes para ensinar determinado conteúdo em horas, hoje por meio do sistema tecnológico é ensinado em minutos. Acabou o tempo em que bastava o professor conhecer um determinado conteúdo e repassá-lo em aula de forma expositiva e o aluno recebia sem

questionar. Hoje, e futuramente a tendência é diminuir ainda mais as aulas expositivas, é sim usar o sistema tecnológico gradativamente assimilando a sala de aula à sociedade tecnológica, onde ocorre de forma efetiva uma troca, onde o professor deixa de ser alguém que apenas fala e começa a ouvir o que o aluno pensa do conteúdo, onde ambos docente e discente aprendem juntos e constroem o conteúdo e assimilam juntos tudo.

Sobre isso, Biz (2006, p.11) relata o seguinte:

Para concretizar projetos de mudanças, a Universidade não pode perder a capacidade de questionar, investigar, incomodar e, de criar soluções para os novos desafios de ordem tecnológica e social. Isso representa a necessidade da adoção de um valor: o pluralismo de idéias, acompanhado de universalismo, solidariedade, ética e excelência. É certo que sem pluralismo não existe o cultivo do espírito crítico.

Os docentes têm que reconhecer a partir da consolidação de novos recursos que as exigências para exercer a docência aumentaram e tendem a aumentar ainda mais. Com isso, além da necessidade de uma constante atualização quanto aos avanços tecnológicos, pressupondo um estado de permanente aprendizado, torna-se imprescindível, o aprofundamento por meio da articulação docência/investigação, com ênfase para pesquisas relacionadas às novas tecnologias.

Enfim, os futuros professores e até os atuais precisam saber usar as ferramentas tecnológicas e a teoria de forma conjunta, pois o ensino-aprendizagem na atualidade não consegue mais dissociar um do outro, ambos se interligam e não se separam mais. Sem dúvida, sempre pensando no resultado para a comunidade na formação desses novos profissionais, com sua ética e sua consciência, além da capacidade de unir teoria e prática de forma coerente.

Isso porque, tudo vai acabar atingindo toda uma sociedade que vai absorver positivamente ou negativamente o que a ela é repassado. Todos têm que ter consciência que jamais o atual e futuro ensino vão conseguir se separar da tecnologia que está cada vez mais presença no mundo acadêmico isso já faz parte do cotidiano e vai fazer a cada dia mais.

5.8 Visão do Ensino Superior sob o aspecto diretivo

Como uma forma de complementar a pesquisa, buscamos ouvir a opinião da parte diretiva. Segundo o que foi levantado, a universidade ideal é aquela que desempenha seu papel principal, ou seja, formar profissionais para a sociedade, para aquilo que a sociedade deseja. A universidade deve ser capaz de formar um profissional que tenha condições de trabalhar para o mercado global, mas também, formar um profissional que consiga atender às necessidades da região onde está inserido o seu mercado de trabalho potencial.

O modelo ideal universitário deve oferecer poucas vagas; conseqüentemente, entrarão na sala de aula, os alunos que estão interessados em adquirir conhecimento, sem a necessidade de atribuição de presença e aplicação de provas. A avaliação deve ser aberta, discutida com os interessados e realizada qualitativamente, ao longo do curso.

Foi citado o modelo do ITA – Instituto Tecnológico Aeroespacial - como modelo universitário no Brasil; porém, condenam o modelo gratuito de ensino, uma vez que o ingresso de alunos nesse Instituto ocorre somente entre classes sociais privilegiadas.

O modelo atual (a), utilizado no ensino brasileiro, não possui integração entre ensino (aula), pesquisa (P) e extensão (E). O ensino está baseado na oferta de aulas. Os alunos, nesse processo, encontram-se gravitacionando ao redor desse sistema, sem a necessária participação para a sua formação, não ocorre preocupação com cidadania.

No modelo preconizado (b), os fatores ensino, pesquisa e extensão devem ter o mesmo peso na formação do aluno. Esses fatores devem ser capazes de formar conceitos de cidadania no formando. Os alunos, nesse modelo, giram ao redor de um sistema mais amplo, capaz de fornecer uma visão global do mercado de trabalho e também de fornecer conceitos éticos, morais e sociais sobre a profissão.

A partir desse contexto, o ensino superior de qualidade pode ser representado pela instituição capaz de exercer, com competência, as atividades de ensino, pesquisa, extensão e cidadania de um modo auto-sustentado.

5.8.1 A busca da qualidade no Ensino Superior

A qualidade na educação ocorre por aporte de capital com uma ação de curto prazo e por aporte de conhecimento com uma ação de longo prazo.

É sugerida a gestão pela qualidade a partir do aporte de conhecimento, que influencia diretamente o elemento humano envolvido no processo de mudança: alunos, professores, entre outros agentes que afetam diretamente os procedimentos operacionais.

Para essa ação, é necessário utilizar as ferramentas da qualidade; no entanto, o elemento humano é o fator principal da mudança. Na educação, o elo modificador está centrado na figura do professor que trabalha ao mesmo tempo com o aluno e com a instituição.

A implantação de um modelo gerencial baseado em qualidade supõe o envolvimento e o engajamento das pessoas. Esse envolvimento não pode ocorrer por mecanismos de imposição e convocação. Não se pode implantar qualidade por resolução ou portaria.

Para conseguir a adesão do ser humano é preciso valorizá-lo e por conseqüência, obter-se-ão resultados extraordinários, realizados com satisfação e motivação.

É necessário, antes de implantar um programa de qualidade na educação, verificar como os agentes educacionais relacionam-se com a proposta e com as mudanças que estão ocorrendo em âmbito nacional, por meio dos padrões de qualidade do MEC.

Neste sentido, existe uma busca na validação do contexto teórico exposto, onde as crenças, valores e motivações do corpo docente são divididas e discutidas conjuntamente com a coordenação, que analisa a visão sobre o conceito de qualidade, a disponibilidade de aceitação e a aplicação no trabalho. Após a verificação da disponibilidade para aplicação, a introdução de um programa de qualidade ocorre com mais facilidade, ou seja, as resistências diminuem, cedendo

lugar à motivação e ao trabalho em equipe, uma vez que todos participaram do processo.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DAS MOTIVAÇÕES, EXPECTATIVAS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

A pesquisa sobre a compreensão das trajetórias e as expectativas dos professores passa agora a ser interpretada individualmente. Foram abordados os tempos de magistério superior, influências, expectativas consolidadas e frustradas da carreira, idéia de qualidade, conflitos com os ideais da instituição, a superação das dificuldades, os estilos utilizados no processo de ensino. Apesar de um roteiro no levantamento, a idéia foi deixar os entrevistados com o máximo de liberdade na exposição de suas experiências, para que pudessem citar eventuais situações que fossem consideradas relevantes.

6.1 – Antônio e sua história

Antonio, 33 anos, é professor universitário na área de administração há sete anos. Seu pensamento sempre esteve voltado para a docência. Coursou Administração de Empresas no interior de São Paulo, onde residia até o ano de sua formatura na graduação. Já nos primeiros anos da faculdade conversava com seus professores, buscando conhecer a vida do professor universitário. Nesse período, nunca teve a possibilidade de trabalhar como monitor o que segundo ele, seria uma boa preparação para a sua vida acadêmica. Acreditava que seu universo poderia ser muito mais amplo continuando no meio acadêmico do que somente atuando na área profissional. Iniciou sua carreira docente após um ano de formado. Sua família nunca exerceu nenhum tipo de influência em sua decisão.

Além da vida acadêmica, é sócio de um de seus irmãos em uma pequena empresa no ramo gráfico. No início de sua carreira docente, confessa que sentiu muita dificuldade. Cada vez que ingressava em sala de aula, achava que não conseguiria transmitir o que havia programado. Essa sensação só começou a desaparecer em seu segundo ano como professor. Em suas expectativas consolidadas, ele cita a importância do professor universitário. Considerava (e considera até hoje) que uma boa formação universitária é fundamental para qualquer profissional. Sua decepção ficou por conta da falta de apoio em projetos de

pesquisa. Ele observa uma certa resistência em projetos de pesquisa inovadores, o que considera como uma característica de instituições particulares, quem sabe, pela limitação financeira. Realizou seu mestrado na Universidade de São Paulo, na área de administração.

Seu conceito de qualidade no ensino superior mudou quando ingressou na carreira docente, pois percebeu que existem limitações. Às vezes por parte da instituição, às vezes por parte do próprio professor. No começo, Antonio percebeu que os alunos não conseguiam acumular o que ele ensinava.

Ele acredita que isso ocorre até hoje, pois infelizmente os alunos “elegem” disciplinas que consideram como “sem importância”. Ele passou por essa experiência, pois a primeira disciplina que lecionou era uma das consideradas “sem importância”. A partir daí, ele passa a adotar uma mentalidade de ensinar e não robotizar os alunos com regras. Seu conceito de qualidade de ensino é a confiança e não a autoridade.

Nunca exerceu cargos administrativos na faculdade, como chefe de departamento ou coordenador. Sua única participação foi em algumas comissões de atualização e revisão de disciplinas. Para ele, ser professor envolve uma dedicação contínua. As novas tecnologias obrigam que o educador não saiba apenas o que vai ensinar, mas como vai ensinar. Seu maior questionamento está no tempo de dedicação profissional, que ele considera bom, mas longe do ideal.

Quanto à superação de dificuldades, acha que um bom professor deve estar sempre preparado para enfrentar as mais variadas situações.

Há dois anos atrás, chegou a pensar em uma licença pelo desgaste que vinha acumulando.

Conversando com outros colegas, percebeu que isso era um sentimento comum, e não estava ocorrendo apenas com ele. Conjuntamente com seus colegas, percebeu que isso era uma consequência das mudanças de horário e grade curricular. Isso o fez refletir melhor e abandonar a idéia da licença, além de acender uma luz de alerta com relação a um melhor planejamento.

6.2 – Bernardo e sua história

Bernardo, 26 anos, exerce a função como professor universitário há apenas três anos no curso de administração. É o mais novo de idade e de magistério entre os entrevistados. Sua formação universitária foi realizada na cidade de São Paulo, também em Administração de Empresas. Em seu último ano de faculdade, passou a atuar como monitor.

Coincidência ou destino? Ele mesmo não arrisca um palpite, mas o fato é que o professor da disciplina que ele monitorava resolveu substituir a vida acadêmica pela empresarial, o que lhe ofereceu a oportunidade de assumir a disciplina.

Ele foi o único de sua turma que seguiu a carreira docente. Atualmente, mora com a família, o que segundo ele, lhe permite uma dedicação maior a sua carreira docente. Achou melhor ingressar diretamente no mestrado. Ele prefere adotar um jeito descontraído em suas aulas.

Considera que ao deixar os alunos mais relaxados, existe um melhor aproveitamento, principalmente em disciplinas como a sua, que são consideradas muito técnicas. Ele imaginava sua carreira docente exatamente como ela é hoje. Dificuldades normais como em qualquer profissão, onde a experiência e o tempo são seus maiores aliados. De toda forma, sempre buscou e continua buscando o que considera muito importante na vida acadêmica: busca contínua de conhecimento.

Quando aluno, seu conceito de qualidade era muito diferente do que é como professor, pois acreditava que qualidade estava associada somente às notas do aluno. Mesmo com sua pequena experiência, já percebeu que qualidade é muito mais do que imaginava.

Já chegou a propor algumas mudanças nas matérias que leciona, pois acha que as mesmas abordam muita teoria e pouca prática. Nesse momento sentiu uma certa resistência por parte da instituição em promover mudanças.

Considera que ser professor é algo muito mais complexo do que as pessoas imaginam. Para quem está de fora, pode parecer muito simples preparar uma aula e aplicar isso em sala.

Como professor, mostra uma preocupação muito grande com o que vai ser falado. A responsabilidade de uma informação passada a um aluno é muito mais importante do que se possa imaginar.

Acredita que a escola deve trabalhar com os mesmos conceitos de qualidade das empresas. Ao final de cada período, deverá mostrar resultados e, no âmbito educacional, o resultado poderá ser mensurado por meio da utilização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

O que lhe incomoda um pouco é a exposição pessoal. Ainda não conseguiu achar o ponto ideal de sua preservação diante dos alunos.

6.3 – Cláudia e sua história

Claudia, 41 anos, é professora na área de administração há quatorze anos. Realizou os estudos em uma seqüência, pois segundo ela, seu aprendizado seria mais eficaz. Logo que terminou a graduação, ingressou em uma especialização.

Após um pequeno intervalo de férias, deu início ao mestrado, sempre na área de administração. Seu maior intervalo ocorreu entre o mestrado e o doutorado, em virtude de seu casamento e do nascimento de seu filho. Entre o término do mestrado e o início do doutorado, passaram-se quase seis anos, o que segundo ela, em nenhum momento desmotivou a continuidade em sua carreira docente.

Lembra que vários professores que lhe aconselhavam a seguir a carreira docente pela sua capacidade de comunicação. Nessa hora, a modéstia fica de lado. Segundo ela, com ou sem incentivo dos professores, ela já sabia que teria um bom futuro como professora no ensino superior. Não ingressou logo após a graduação na carreira acadêmica.

Achou melhor esperar um pouco e se preparar melhor, pois assim sentiria mais segurança e teria mais conhecimento para encarar uma sala de aula.

No início procurou adotar uma filosofia de atender e dar atenção a cada um de seus alunos. Nesse primeiro momento, isso foi possível, graças ao tamanho reduzido das turmas. Ela observava cada um de seus alunos e a cada dia, sabia

mais como cada um deles pensava e agia. Era um exercício excelente de didática e atenção.

Mas com o passar do tempo, aumentaram o número de turmas e a quantidade de alunos dentro de cada uma delas. Nesse momento, Claudia passa a sentir uma dificuldade, pois já vinha com um esquema a dois anos que funcionava muito bem. Como fazer então?

Aproveitando o período de férias, conversou com alguns colegas mais experientes, mas nenhum conseguiu ajudar. Claudia tinha medo de que os alunos perdessem a credibilidade se ela não conseguisse dar essa atenção.

Mas, logo que assumiu uma de suas turmas com quase 80 alunos (sua média era em torno de 30 a 40 alunos), percebeu que a qualidade de sua aula começou a trazer os alunos para perto dela, só que dessa vez, sem a necessidade de ela mesma buscar o atendimento de um por um.

Essa situação, segundo ela, foi o seu maior aprendizado, principalmente porque a partir daquele momento, percebeu a importância de ter soluções alternativas e não padronizar o ensino.

Passou a fazer parte de grupos interdisciplinares, o que ajudou em suas novas formas de alcançar uma qualidade melhor nos processos de ensino.

Não considera que suas expectativas foram frustradas em nenhum momento. Sempre recebeu apoio da instituição para realizar seus projetos.

Quanto ao que é ser professor, considera que, parar para ouvir os alunos, repensar eventuais posições que se mostram ineficientes, e procurar sempre aprender algo mais, são pontos fundamentais para caracterizar um bom professor. Acredita que ainda há muito a ser feito com relação à qualidade no ensino superior, mas considera que, pelo menos na instituição onde ela trabalha, essa preocupação está presente.

Existe ainda, um incentivo constante por parte de seus pares, que segundo ela, são fundamentais para uma evolução na busca por essa qualidade.

6.4 – Denis e sua história

Denis, 38 anos, atua na área acadêmica de administração há onze anos. Logo após sua formação como administrador, realizada na cidade de São Paulo, ingressou no mercado de trabalho em áreas administrativas. Nessa época não pensava em seguir a carreira docente.

Ele era responsável por ministrar alguns dos treinamentos realizados pela empresa. Um dos diretores da empresa, na época, também atuava como coordenador de curso em uma faculdade, precisava substituir um professor que havia sido demitido, e lembrou da facilidade que Denis tinha nos treinamentos. Foi feito um teste na faculdade onde ele foi aprovado.

A partir daí, tem início sua carreira docente universitária. Atualmente, por uma exigência acadêmica, está realizando mestrado, já que considera que no âmbito empresarial, o próprio mercado lhe proporciona um crescimento profissional. Tinha uma certa frustração no início pelo fato de não ter conseguido lecionar matérias em períodos finais do curso quando de seu ingresso na vida acadêmica.

Acreditava que sua experiência, associada à necessidade dos alunos nessa fase conclusiva, poderia ser extremamente útil na carreira desses estudantes.

Essa idéia surgiu quando um professor com quem tinha muito pouco contato, mostrou que em períodos finais, o aluno tem maior grau de concentração. Denis enfim, consegue lecionar em uma turma de penúltimo semestre, mas continua com as turmas nos semestres que já dava aulas, ou seja, segundo e terceiro.

Ai suas expectativas não se consolidaram. Durante três semestres, percebe que o aproveitamento da turma do penúltimo semestre era pior do que as outras.

Passa a se questionar, e depois de muito conversar e repensar percebe algo que já deveria ser óbvio para um professor de ensino superior: As turmas, por mais que possam pertencer a um mesmo curso, mesma faculdade, mesmo perfil social e econômico, nunca devem ser tratadas da mesma forma.

Ele passa então, a analisar cada turma a cada início de semestre, para ai sim, traçar suas estratégias de ensino especificamente para cada uma delas.

Ele é questionado por alguns colegas, que acham que isso é desnecessário, pois as dificuldades seriam as mesmas, ou seja, desinteressados continuariam sem interesse e os que pretendessem aprender continuariam querendo aprender.

Começa então, a estudar várias teorias sobre educação, mas de forma a aprender, e não somente ensinar.

Seu conceito de qualidade nesse momento passa a ser mais realista, pois segundo ele, a necessidade de aprendizado torna o professor mais centrado e coerente em suas atitudes.

E a melhor lição que ele tirou de tudo isso, foi aprender a superar as dificuldades que a carreira docente oferece a cada dia.

6.5 – Elisabete e sua história

Elisabete, 48 anos, em nossa pesquisa, é a professora da área de administração há mais tempo no ensino superior: 20 anos. É a única que antes de ser docente no ensino superior passou pela experiência da docência no ensino médio. Segundo ela, isso serviu muito pouco para sua experiência no ensino superior.

Mudou-se para o exterior, onde faria um curso de mestrado. Por motivos familiares, teve de voltar para o Brasil, o que a impediu de concluir seu curso no exterior. Recomeçou e concluiu seu mestrado no Brasil.

Ela considera que o perfil dos estudantes é bastante diferenciado, o que dificulta qualquer tentativa de transportar experiências do ensino médio para o universitário. Já ministrou aulas em outras faculdades, mas segundo ela, o curso de administração é aquele que melhor se adapta ao seu perfil. Seus conceitos de qualidade são extremamente rígidos.

Considera que a atualização, diálogo, busca de infra-estrutura moderna são fatores fundamentais para um bom ensino.

No entanto, para a ocorrência da qualidade, é preciso o envolvimento de toda a instituição universitária: alta administração, funcionários, corpo docente e corpo discente.

Ela cita também, uma defasagem no currículo profissional oferecido e uma falta de dinamismo no ensino, provocado por uma estrutura hierárquica rígida. No caso de suas matérias especificamente, existe uma dificuldade, pois o processo decisório é lento, pois tais mudanças geralmente só acabam ocorrendo por imposição do próprio mercado.

Analisa que um modelo ideal de universidade deve oferecer poucas vagas; conseqüentemente, entrarão na sala de aula, os alunos que estão interessados em adquirir conhecimento, sem a necessidade de atribuição de presença e aplicação de provas. Prefere uma avaliação aberta, discutida com os interessados e realizada qualitativamente, ao longo do curso.

Elisabete lembra ainda, que na área de educação, as modernas teorias de aprendizagem, que se apresentam com base neste princípio, agrupam-se na classificação de teorias da reestruturação.

Quanto ao ensino, a metodologia de projetos parece ser a mais adequada. A dificuldade é que essa metodologia tem sido aplicada muito mais ao nível do Ensino Fundamental, sendo poucas as experiências com a Educação Superior.

Ela aborda esse tema, pois ainda atua como coordenadora pedagógica (sem ministrar mais aulas) no Ensino Fundamental e percebe realmente uma dificuldade da aplicação dessa metodologia.

Quanto a suas frustrações, acha que não ter feito Doutorado é a mais marcante. Não descarta totalmente a possibilidade, mas acha que aos 50 anos seu aproveitamento com certeza não será o mesmo, e por se considerar uma professora extremamente exigente, teme não poder se dedicar como gostaria.

Procura deixar claro, que considera a qualidade relacionada diretamente com a motivação, onde todas os professores devem estar envolvidos. Essa participação é de fundamental importância, porque o professor é o elo de ligação entre o aluno e o conhecimento.

O ser professor enfim, depende de vários fatores, que as vezes não dependem apenas dele para ter uma solução. Ai é que poderemos perceber a capacidade de resolução desse profissional da educação.

Como última observação, gostaria de frisar que mesmo com todas as dificuldades, incertezas e frustrações(que não foram tantas assim nos meus 20 anos de magistério no ensino superior), não trocaria minha profissão por nada, pois ensinar é a forma mais nobre de existência.

CAPÍTULO 7

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior vem atravessando diversas crises desde os anos setenta, quando ocorreu uma grande expansão educacional, principalmente nas áreas sociais e humanas.

À medida que a informação se universaliza, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, surgem novas maneiras de criar o ensino. Não existe universidade perfeita, sua missão reconstitui-se a cada época, buscando sempre um aperfeiçoamento para a transmissão de conhecimentos.

Nessa busca por melhorias, a evolução da qualidade na educação progrediu a partir da década de 80 e, em 1996, foi implantada a nova Lei de Diretrizes e Bases, com propostas para qualificação do corpo docente, criação de projetos pedagógicos, revisão de currículos e adequação das estruturas físicas.

As instituições educacionais são organizações de natureza diferenciada, porém contam com os mesmos elementos existentes em qualquer outro tipo de empresa, ou seja, clientes, concorrentes e mercado.

Neste segmento, as universidades devem ter foco no cliente, caracterizado pelo aluno, oferecendo-lhe um serviço que supere as expectativas. A escola deve trabalhar com os mesmos conceitos de qualidade das empresas, ou seja, ao final de cada período, deverá mostrar resultados e, no âmbito educacional, o resultado poderá ser mensurado por meio da utilização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos dentro da comunidade, grupo ou empresa em que atuam.

Os programas de qualidade implantados por meio de aporte de conhecimento visam contribuir para a formação de profissionais orientados para o mercado global e regional, com redução de custos e com diminuição das taxas de evasão e reprovação. No entanto, para a ocorrência da qualidade, é preciso o envolvimento de toda a instituição universitária: alta administração, funcionários, corpo docente e corpo discente.

A pesquisa mostrou que os docentes no segmento da administração observam o ensino superior brasileiro por ângulos diferentes. No ângulo positivo, é percebida a ocorrência de investimentos e tentativas por parte do Governo para melhorar a estrutura universitária do País. No ângulo negativo é percebida uma comercialização de diplomas por algumas instituições privadas que visam apenas retorno financeiro e que não se preocupam com a qualidade do ensino oferecido e com a formação dos futuros profissionais. Nessas instituições, não ocorre envolvimento entre ensino, pesquisa e extensão.

Os entrevistados observam também, uma defasagem no currículo profissional oferecido e uma falta de dinamismo no ensino, provocado por uma estrutura hierárquica rígida. Nessa estrutura administrativa, o processo decisório é bloqueado, porque as mudanças geralmente ocorrem com resistências e por imposição do mercado.

Ao analisar o processo de aprendizado, houve uma preocupação generalizada com a manutenção da qualidade. O ensino, segundo eles, não está pior porque ainda existe dedicação e empenho de muitos professores, que buscam essa qualidade. Quando analisamos a parte profissional, percebemos que apesar de terem ingressado de formas distintas no magistério, todos passam a exercer de maneira extremamente profissional essa função, pois consideram que um professor universitário exerce uma importante função social. E enfrentar os diversos tipos alunos é tarefa cada vez mais complexa.

Eles percebem que os questionamentos estão cada vez mais fortes por parte dos estudantes. Hoje existe o questionamento pedagógico, e nem sempre os professores estão preparados para encarar esse “confronto” com seus alunos. A exposição pessoal na maioria das vezes é vista com naturalidade pelos professores aqui consultados. Os professores acreditam que escolhas profissionais não são necessariamente relacionadas ao magistério. Pode até haver uma coincidência de interesses, mas em nosso estudo, ficou claro que existe a possibilidade de estar em frentes bem distintas sem comprometer a realização de cada uma delas. O processo de evolução vai se dando em diferentes etapas, que as vezes não são paralelas. Eles consideram que saber coordenar a evolução de maneira separada é importante para que uma frente não prejudique a outra.

Quando se fala em valorização profissional, existem em nosso estudo, várias hipóteses sobre o tema. Alguns consideram que os alunos são os verdadeiros “juízes”, pois é a partir de cada um deles que o professor recebe as críticas ou elogios. Outros já acreditam que a instituição deve ser a responsável pela busca da valorização do docente, uma vez que os alunos são passageiros, e a instituição é permanente.

Outro ponto levantado por todos eles, apesar de alguns terem destacado que já pretendiam seguir a carreira docente mesmo antes do término da graduação, é que não tiveram uma preparação ideal para o magistério. Iniciaram as atividades segundo eles, com o conhecimento que tinham adquirido na graduação. Com isso, foram obrigados a “ensinar aprendendo”, o que no primeiro momento se tornou um obstáculo, já que alguns alunos percebiam essa inexperiência e tentavam se aproveitar dessa situação.

Mas ao mesmo tempo, consideram que a sensação de ingressar em uma instituição de credibilidade centenária sobrepõe tais dificuldades.

Cada um dos professores tem uma forma que considera ideal de ensinar. São lembradas as trocas de experiências, as conversas com os alunos, o intercâmbio de informações e as atualizações sempre necessárias. Isso não impede que experiências profissionais também sejam trazidas para a sala de aula. E isso agregado a diferença de perfil de uma turma para a outra, pode incentivar o desenvolvimento profissional tanto dos alunos quanto do próprio professor, que se vê desatualizado em certas situações.

Os professores adquiriram no decorrer de suas experiências, erros e acertos provenientes dos seus saberes. Em certo momento, eles passam a perceber a necessidade de aprimorar técnicas de apoio didáticas que respeitem seus limites e enalteçam suas capacidades. É o que me atrevo a chamar de “individualização das técnicas de ensino”, onde cada um procura a melhor forma de ministrar suas aulas.

Eles consideram a importância de produzir conhecimentos junto aos seus alunos, não sendo apenas meros reprodutores de textos e teorias. O campo da administração é ideal para isso, já que permite que cada situação empresarial seja discutida sob vários aspectos e permita apresentar soluções alternativas.

Foram citados também os desafios que tiveram que enfrentar. Um deles ocorre em qualquer segmento, que é a adaptação a uma nova situação. A diferença está no envolvimento, já que em um novo emprego, você presta contas ao seu superior. Na área acadêmica, além dessa cobrança, existe a necessidade de conquistar seu “cliente”, ou seja, o aluno. Outro aspecto envolve a necessidade de aprender a se relacionar com os docentes e discentes.

Para melhorar o ensino superior no Brasil, é preciso investir na formação acadêmica continuada do docente. Os docentes entrevistados buscam a titulação, tanto para atender as exigências do Ministério da Educação e Cultura e das instituições universitárias, como também, para a aquisição de novos conhecimentos que serão utilizados em sala de aula. A exigência de titulação pelo Ministério da Educação e Cultura tem como aspecto positivo, a valorização do professor que tem na docência uma escolha profissional planejada e estruturada e também, o seu envolvimento com pesquisa.

A partir desse envolvimento com pesquisa, o processo de ensino-aprendizagem modifica-se, a aula deixa de ser centrada na figura do professor, torna-se mais ampla e abrangente. O professor torna-se um facilitador no processo e o aluno passa a ser responsável pela sua própria formação profissional. Ocorre um maior envolvimento entre as necessidades e exigências do mercado com as expectativas dos alunos.

O sucesso do trabalho para a qualidade depende da motivação, das crenças e dos valores das pessoas envolvidas. A participação do corpo docente é de fundamental importância, porque o professor é o elemento de ligação entre o aluno e o conhecimento. No entanto, é necessário que a instituição valorize o docente e invista na formação acadêmica continuada e em projetos de pesquisa e extensão que, juntos, transmitam conceitos de cidadania aos formandos.

Toda pesquisa pode e deve ser melhorada, pois nenhuma traz a verdade absoluta ou a conclusão de um assunto. Para modificar, transformar e evoluir é preciso que todo trabalho tenha continuidade e, para que o presente estudo se amplie são sugeridos alguns tópicos que não foram extensivamente abordados, mas

foram considerados de fundamental importância para a evolução do conhecimento sobre o tema Qualidade na Educação e Qualidade no Ensino Superior:

- Custos da qualidade na educação;
- Qualidade na educação, do ponto de vista do corpo discente;
- Qualidade na educação, do ponto de vista do mercado de trabalho;
- Tecnologias necessárias para implantação da qualidade na educação e no ensino superior;
- Influência dos fatores motivacionais para implantação da qualidade;
- Gestão de programas de qualidade na educação;
- Planejamento estratégico para implantação da qualidade no ensino superior;
- Auditorias e avaliações dos programas de qualidade no ensino superior;
- Alocação profissional dos alunos formados pela própria universidade;
- Competências necessárias para o Administrador de Empresas do século XXI.

Os temas sugeridos servem em conjunto, para buscar a implantação real de um programa de qualidade na educação, porém constituem-se em um grande desafio, visto que qualidade na educação não é um modismo passageiro, e sim um fato irreversível.

Consideram também que a qualidade de um processo educativo não pode ser aferida num único momento, nem tomada sob uma só medida. É preciso que se tenha controle sobre o processo antes, durante e mesmo após a sua conclusão.

Acham importante que se avalie também o próprio processo de mensuração que está sendo utilizado, pois não acham correto correr o risco de pressionar as Instituições de Ensino Superior de tal forma que elas se tornem mais um setor burocrático do que um centro de excelência acadêmica.

Acreditam ser muito importante o respeito à identidade das Instituições que se dedicam à nobre tarefa de educar, especialmente as que se propõem em realizar a

formação de profissionais voltados para o ensino superior. Acreditam que não é desmoralizando-as que chegaremos à construção de um ensino superior, reconhecidamente de qualidade. Muito menos chegaremos a excelência acadêmica se não nos conduzirmos com o comportamento que a academia e a Lei espera de todos nós, que é a dedicação constante pela busca do nível ideal de ensino.

Isso nos leva a pensar, que quando avaliamos um curso superior, queremos saber de sua eficiência, queremos saber se ele está funcionando dentro das expectativas que se tem para a formação do profissional. Estamos analisando variáveis, tidas como certas, que medem a qualidade do ensino oferecido. Variáveis essas que, se supõe, já tenham sido testadas e que podem nos oferecer uma boa margem de segurança na avaliação que procedemos. Contudo, essa variedade nos padrões de medida de avaliação tem seus limites, além do que, só podemos concluir tal informação de maneira precisa quando da análise de todo o processo, o que não ocorre na maioria das vezes.

Se quisermos saber das condições de oferta de um curso, é importante conhecer o padrão da qualidade daquele curso. Nada impede que utilizemos vários procedimentos na busca do conhecimento com um maior grau de fidelidade dos resultados.

A Lei nº 9.394/96, que traçou as diretrizes e bases da educação nacional foi feliz quando determinou diferentes momentos de avaliação do ensino superior. Mas problemas começam a ocorrer quando se coloca o discurso legal na prática, pois passam a ocorrer distorções que poderiam ser sanadas pela pura e simples análise da lei. Isso gera uma fuga do controle de qualidade que se pretendia com a lei. As fórmulas, complexas e nem sempre lógicas, se multiplicam de maneira desorientadora, gerando a incerteza institucional sobre como seus cursos serão apreciados.

Entende-se a preocupação dos especialistas que formulam os padrões de qualidade; certamente os melhores profissionais da área de atuação dos concluintes daquele curso que se pretende avaliar. Esmeraram-se em gerar os *Padrões de Qualidade* e as *Condições de Oferta*, que são endossadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, buscando os mais nobres princípios, ciosos de suas funções, buscando provocar uma mudança imediata na qualidade dos cursos sobre os quais tecem as normas. Assim, eles produzem suas propostas e suas exigências.

Ainda que possamos entender a intenção desses especialistas, temos que convir que, na prática, isto tem produzido, no mínimo, muito mal-estar. Quase sempre, os parâmetros avaliativos ultrapassam os limites da Lei. Mas o texto legal não deve e não pode ser esquecido e, tão pouco podemos desnortear o processo de controle da qualidade do curso, que se pretende bom ou ótimo.

De início, certos princípios que brotam do corpo da Lei precisam ficar claros:

- a Lei atual confere maior credibilidade às Instituições de Ensino Superior na organização de seus cursos;
- a autonomia pedagógica é, de há muito, uma das características do ensino superior do Brasil; as universidades é dado o direito de autorizar seus próprios cursos, em evidente demonstração da credibilidade legal por elas conquistada;
- As Instituições de Ensino Superior merecem espaço acadêmico necessário ao desenvolvimento de suas atividades, até mesmo para que possam arcar com o ônus do sucesso ou insucesso dos cursos que ofereçam.

Na aplicação da Lei, nem sempre esses princípios têm sido considerados a partir dos instrumentos que estão sendo utilizados nas diversas avaliações de qualidade a que têm sido submetidas estas instituições de ensino. Para que essa qualidade possa se tornar uma realidade, esse estudo destacou a necessidade de um investimento contínuo nos docentes do ensino superior, para que eles possam pesquisar e produzir. Mesmo nas instituições particulares, o que vem crescendo a cada dia é o professor de período integral.

Esse tipo de professor, pela necessidade da dedicação integral, passa a ter uma maior convivência com a instituição. Isso lhe permite também uma relação mais freqüente com outros professores, onde processos de ensino e aprendizagem, associados a novas tecnologias, podem representar um aperfeiçoamento nas formas de ensinar.

Na verdade, sabemos que são muitas atitudes e providências que ainda devem ser tomadas nesse segmento. O estudo buscou agregar uma análise da

evolução histórica do ensino superior, os aspectos culturais do educador e as modernidades pedagógicas, associando os elementos levantados na pesquisa junto aos docentes.

E a idéia principal, que aparece em quase todas as propostas levantadas pelos docentes, é de que precisamos atualizar e reavaliar constantemente o que está sendo feito em nome da qualidade do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- BEHRENS, M. *Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente*. In: BEHRENS, M. MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. *Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós-modernidade*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.23. n.1, jan./jun. 1998.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. *Epistemologia e educação – da complexidade, auto-organização e caos*. Editora Argos, Chapecó, 2006.
- BOAS, Franz. *Race, Language and Culture*. New York, Macmillan, 1940.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *Trajetória do movimento para as reformulações dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) a ANFOPE (1992)*. In: EM ABERTO. *Tendências na Formação de Professores*. Brasília: INEP, 1992:54: (12): 75-86.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo, SP: Cultix, 1996.
- CARDOSO, C. *A canção da inteireza: uma nova visão holística da educação*. São Paulo, SP: Summus, 1995.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manoela.1986. *Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível*. In *Antropologia do Brasil*. São Paulo, Brasiliense/Edusp, 1986: pp. 97-108.
- CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (Org). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- CAVALCANTE, Margarida Jardim. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

COÊLHO, Ildeu Moreira. 1996, *Realidade e Utopia na construção da Universidade*, Goiânia, UFG.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Reforma Curricular Brasileira: Para Onde Vai a Formação do Professor?* USP, 1999.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo. *Ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa: um instrumento de pesquisa em educação*. Disponível: <http://www.boaaula.com.br/iolanda/artigos/iocorteanped.doc>. Acesso em: 20 de jun. 2007

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. 1981, *Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Fórum Educacional / FGV.

_____. *A Universidade Temporã*. 2ª. Ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 9ª ed. São Paulo, Papirus, 1989

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Desafios modernos da educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1995

DORNELLEZ, Beatriz, BIZ, Osvaldo. *Jornalismo solidário*. Porto Alegre: GCI, 2006.

DOWBOR, LADISLAU. *O espaço do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2000

FÁVERO, Maria de Lodes de Albuquerque. *Da Universidade "modernizada" à Universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Vinte e cinco anos da Reforma Universitária: uma balanço*. In MOROSINI, Marília Costa (org.). *Universidade no Mercosul: condicionamento e desafios*. São Paulo: Cortez, 1977.

_____. *Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos. 1930-45*, Rio de Janeiro - RJ: Achiamé, 1980

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. *Como o Professor Universitário Aprende a Ensinar? Um Estudo na Perspectiva da Socialização Profissional*. São Carlos: UFSCar, 2005.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1997.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: Teoria das Inteligências Múltiplas* São Paulo, Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez, 8ª ed., 2001

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

GOULD, S.J. *A Falsa Medida do Homem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

GRÉGOIRE, J. *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JOLIBERT, J. et al. *Transformar la formación docente inicial*. Santiago: Antártica, 1996.

LARAIA, Roque. de Barros. *Cultura: Um Conceito Antropológico*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1986.

LE DOUX, Joseph. *O Cérebro Emocional*. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 1998.

LÉVY, Pierre. *A inteligência cognitiva*. São Paulo, Edições Loyola, 1994.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e História*. Lisboa. Editorial Presença. 1962

MAIO, Marcos Chor e VENTURA DOS SANTOS, Ricardo (orgs.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro, Centro Cultural do Banco do Brasil/Editora da Fiocruz. 1996.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1992

MAIR, Lucy. *An Introduction to Social Anthropology*. Inglaterra, Oxford University Press, 1965. Tradução brasileira: *Introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro, Zahar, 6a. Edição, 1984.

MASETTO, Marcos T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo, Summus, 2003.

MASSETO, Marcos T. *Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente*. IN: *Docência na universidade* (Org) Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcos T. *Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas*. In. CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.) Campinas-SP: Papyrus, 2001.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MENEZES L.C. (org) *Professores: formação e profissão*. São Paulo: NUPES/ Campinas: Editora Autores Associados, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículo: Questões Atuais*. Campinas: Papyrus Editora, 1997.

NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Portugal, Porto Editora. 1991

O processo de implantação de um ambiente de aprendizagem virtual no ensino superior. Disponível em:

http://www.clubedoprofessor.com.br/ead/Implantacao_do_ambiente_ead.pdf .

Acesso em: 8 de junho 2007.

PAROLIN, I; PORTILHO, E. *Conhecer-se para Conhecer*. IN: Um portal para a Inserção Social. Org. AMARAL, S. et.al. São Paulo: Vozes, 2003.

PENNA, Antonio Gomes. *Introdução à Psicologia Cognitiva*. São Paulo, EPU, 1984.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POZO MUNICIO, I. *Aprendices y Maestros*. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza, 2000.

RIOS, Suely. *Educar à Luz das Emoções*. São Paulo, Ed Vertente, 1997.

RIOS, T. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

SAVIANI, Derveval. *Escola e Democracia*. 25^aed, São Paulo, Cortez Editora, 1991.

SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, Currículo e Didática*. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares*, São Paulo, Ed. Cortez, 1991.

TEXEIRA, Anísio. *Escola de Educação*. In: Ver. Bras. De Est. Ped. Rio de Janeiro: INEP, 1969; 114 (51): 239 -259.

_____. *Ensino Superior no Brasil - análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1987b.

WACHOWICZ, L. A. *O Método Dialético e a Didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

WACHOWICZ, L. A. *A dialética da avaliação da aprendizagem, na pedagogia diferenciada*. In: CASTANHO, M.E. e CASTANHO, S. (Orgs.). *O que há de novo na Educação Superior*. Campinas: Papirus, 2000. p. 95 – 131.

WALTER, Matheos Jr.; LOPES, José Junio. *O processo de implantação de um ambiente de aprendizagem virtual no ensino superior*. Disponível http://www.clubedoprofessor.com.br/ead/Implantacao_do_ambiente_ead.pdf. Acesso em: 10 de jun.2007.

ANEXO***Anexo 1 – Questionário aplicado nas entrevistas*****Idade****Profissão****Formação acadêmica****Atividades exercidas fora do meio acadêmico****Tempo de magistério****Como iniciou a carreira docente****Como imaginava sua carreira no ensino superior****Expectativas consolidadas****Expectativas frustradas****Idéia de qualidade****Conflito com as idéias institucionais****Como é ser professor universitário****A superação das dificuldades****A associação da vida acadêmica com a vida profissional externa****Relacionamento com os alunos e professores****Fatos marcantes ou relevantes em sua vida acadêmica****Opinião sobre o tema ensino superior**

OBS: Apesar de seguir um roteiro, foi aberta a possibilidade de comentários complementares com relação ao tema proposto.