

UNESP
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE MARÍLIA

ANEXO AO PROCESSO Nº 528/91 - C.M.

CARMEN LÚCIA DIAS

NÚCLEO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O 3.º GRAU:
UMA PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO

MARÍLIA - SP

1998



PN-7320

CLASS.: 37071
541 n
TOMBO: 874-tux

SVE

CARME **UNESP** DIAS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE MARÍLIA

NÚCLEO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O 3º GRAU:
UMA PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO

Carmen Lúcia Dias
Aluna do Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Educação
UNESP-CÂMPUS DE MARÍLIA

7.874

Dissertação apresentada ao curso de
Pós-Graduação em Educação da
Dissertação apresentada ao curso de
Pós-Graduação em Educação da
Unesp-Câmpus de Marília, como um
dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação

Orientadora:
Profª Drª Maria de Lourdes Morales Horiguela
Orientadora:
Profª Drª Maria de Lourdes Morales Horiguela

MARÍLIA-SP
1998



CARMEN LÚCIA DIAS

BANCA EXAMINADORA:

**NÚCLEO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O 3º GRAU:
UMA PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO**

Profª.Drª.Maria de Lourdes Morales Horiguela

Dissertação apresentada ao curso de
Pós-Graduação em Educação da
Unesp-Câmpus de Marília, como um
dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação

Orientadora:

Profª.Drª.Maria de Lourdes Morales Horiguela

**MARÍLIA-SP
1998**



BANCA EXAMINADORA:

Prof^a.Dr^a.Maria de Lourdes Morales Horiguela

Prof^a.Dr^a.Ivone Tambelli Schmidt

Prof^a.Dr^a.Teresa Corrêa Cariola

AGRADECIMENTOS ESPECIAL

A todos

que me ajudaram a superar as dificuldades
e a alcançar meus objetivos.

A Faculdade de Educação

por proporcionar-me um ambiente de trabalho
e de estudo, e por ter me permitido
desenvolver-me com segurança, competência e satisfação.

A meus pais, irmãos, cunhados
e sobrinhas, pelo carinho, incentivo
e compreensão nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A DEUS,
amigo de todas as horas,
meu eterno companheiro.

À Professora Doutora
Maria de Lourdes Morales Horiguela,
orientadora comprometida e amiga,
desempenhando seu papel com se-
gurança, competência e simplicidade.

AGRADECIMENTOS

- Ao companheiro César Júnior Alves, pelo incentivo constante ao nosso trabalho, resultando em inestimável crescimento como pessoa.
- À Universidade de Marília, professores e alunos do curso de Graduação em Psicologia, participantes de nossa pesquisa.
- À Pró-Reitora de Graduação da Universidade de Marília, Prof^a. Maria Beatriz de Barros Moraes Trazzi, pelas orientações seguras e pronto atendimento aos documentos solicitados.
- Aos funcionários da Biblioteca da Universidade de Marília.
- Aos entrevistados e colaboradores das Universidades envolvidas neste trabalho.
- Às Prof^{as}. Dr^{as}. Teresa Corrêa Cariola e Ivone Tambelli Schmidt, da Banca Examinadora.
- Aos funcionários do Departamento de Pós-Graduação, Biblioteca e Departamento de xerox da UNESP-Marília.
- Aos professores de Pós-Graduação da UNESP-Marília, com os quais convivi e aprendi muito durante meu percurso acadêmico.
- À Prof^a. Maria Cláudia Cabrini Gracio, da UNESP de Marília.
- Ao Dr. Marcos Tarciso Masetto, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- À Dra. Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos, da Universidade MacKenzie de São Paulo.
- Ao Dr. Marco Antônio Moreira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- À pedagoga Jeanne Maria Cupertino Ferraz, da UAE-Unidade de Apoio Educacional, da Universidade Federal de Viçosa.
- À Dr^a. Eliana França Carneiro, Pró-Reitora de Graduação; ao Sr. Ailton de Souza Meira, da Biblioteca Central-Universidade Federal de Goiás.
- À Dr^a. Estela Okabayaski Fuzii, diretora, e à Prof^a. Darcy Kurozawa Nampo, do NTE-Núcleo de Tecnologia Educacional, da Universidade Estadual de Londrina.
- À amiga Maria de Fátima Jorge dos Santos, por sua humildade e competência.

- Ao amigo Prof. Sidnei Mariano, da Universidade de Marília, a quem devemos gratidão pelo carinho com que cuidou da parte estatística deste trabalho.
- À querida amiga Prof^a. Wanda Ciccone Paschoalick, pelo toque especial nos questionários da nossa pesquisa.
- Às amigas e professoras da Universidade de Marília, Ayako Rosa Bissoli e Gecely Dutra Bertão, pelas traduções, *abstract* e correção ortográfica dos questionários.
- À funcionária do curso de Psicologia da Universidade de Marília, Eliete Marly da Silveira, pela dedicação e amizade.
- À amiga Prof^a. Joaneze Murata, da Universidade de Marília, que, com orientações seguras, nos acompanhou nos momentos difíceis.
- Ao amigo Prof. Joel Gião, da Universidade de Marília, pelo empréstimo de obras importantes para o nosso trabalho.
- Aos professores e funcionários da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Marília, pela competência na assistência no campo da informática: Prof^a. Patrícia Dátilo, Prof^a. Maria Helena Bariviera Silva, Adriano Santos Ponzetto, Renato Ribeiro Haber, Vera Lúcia Prette, Guiomar de Freitas Cayres.
- À funcionária da Universidade de Marília, Maria Aparecida Vieira, por sua colaboração na digitação dos questionários.
- Aos funcionários e professores do curso de Psicologia da Universidade de Marília, pelo carinho dispensado: Nadir Aparecida Credêndio Salles, Amauri Calabrez, Prof^a. Rosana Maria Pimenta Stocco Guilhen, Prof^a. Carmen Valéria dos Santos Andrade, Prof^a. Nádia Antonio Kehdi Shimada, Maria Thereza Gonçalves Cirino, Prof^a. Flávia Cristina Goulart.
- Aos amigos e colaboradores Marcimedes Martins da Silva e Isabel Marisa Gomes dos Santos Silva.
- Às amigas, pela força constante: Shirley de Castro, Maria Ferreira da Silva, Maria Helena Clemente Gataz, Benedita Tonini, Maria Jalva Lins Balut, Sueli Cristina Molina Batista, Lurdes Loddi Molina.

VIVA

Viva a esperança de um novo dia
a certeza de mais um passo
a alegria de ter conseguido.
Viva também a ansiedade,
assim como a expectativa,
e viva a realização.
Viva a imaginação fértil,
o debulhar de idéias,
a fluidez do grito.
Viva as metas atingidas
e até os sonhos inatingíveis,
pois essa soma armazena
uma vida bem vivida.
Viva.
Viva até as lembranças,
sem fazer delas um eterno presente.
Viva o futuro insondável
com lentes verdes de perspectivas
azuis.
Viva a percepção de ver
com olhos de um curioso aprendiz.
Viva o desbravar,
o ressoar das virtudes íntimas
perdidas – ou esquecidas? – de um
precioso fole preso no vasto campo.
Viva e viva,
mesmo que seja por mais um dia.
E que isso se suceda,
se repita,
por todo o resto da vida.

t.h.

A vida humana é uma jornada de descobertas e desafios. É uma busca constante por conhecimento e crescimento. A educação é o caminho mais direto para alcançar esses objetivos. Ela nos fornece as ferramentas necessárias para entender o mundo ao nosso redor e para nos tornarmos cidadãos ativos e responsáveis. A paixão pela aprendizagem é o combustível que nos impulsiona a superar as dificuldades e a alcançar o sucesso. Quem tem paixão para ensinar, consegue transmitir essa mesma paixão aos seus alunos, criando um ambiente de aprendizado prazeroso e eficaz. A educação é um legado que devemos deixar para as futuras gerações, e é nossa responsabilidade garantir que elas tenham acesso a uma educação de qualidade. A vida é curta, e não devemos desperdiçar nenhum momento sem aprender algo novo. A educação é o nosso maior investimento, e é o que nos permite alcançar nossos sonhos e realizar nosso potencial. A paixão pela aprendizagem é o que nos torna seres humanos completos e capazes de enfrentar qualquer desafio que a vida nos apresente. Quem tem paixão para ensinar, consegue transformar a vida de seus alunos, tornando-os pessoas melhores e mais capazes. A educação é o nosso maior legado, e é nossa responsabilidade garantir que ela seja de qualidade para todos. A vida é uma jornada, e a educação é o nosso mapa para navegar por ela com sucesso. A paixão pela aprendizagem é o que nos impulsiona a seguir em frente, mesmo quando as coisas parecem difíceis. Quem tem paixão para ensinar, consegue transmitir essa mesma paixão aos seus alunos, criando um ambiente de aprendizado prazeroso e eficaz. A educação é um legado que devemos deixar para as futuras gerações, e é nossa responsabilidade garantir que elas tenham acesso a uma educação de qualidade. A vida é curta, e não devemos desperdiçar nenhum momento sem aprender algo novo. A educação é o nosso maior investimento, e é o que nos permite alcançar nossos sonhos e realizar nosso potencial. A paixão pela aprendizagem é o que nos torna seres humanos completos e capazes de enfrentar qualquer desafio que a vida nos apresente. Quem tem paixão para ensinar, consegue transformar a vida de seus alunos, tornando-os pessoas melhores e mais capazes. A educação é o nosso maior legado, e é nossa responsabilidade garantir que ela seja de qualidade para todos. A vida é uma jornada, e a educação é o nosso mapa para navegar por ela com sucesso. A paixão pela aprendizagem é o que nos impulsiona a seguir em frente, mesmo quando as coisas parecem difíceis.

"Só desperta paixão para aprender quem tem paixão para ensinar."
(Anônimo)

RESUMO

A pesquisa teve, como objetivo principal, elaborar proposta para a implantação de um Núcleo de Aperfeiçoamento do Pessoal Docente, em uma Instituição de Ensino Superior Particular, através de alternativas e estratégias didático-pedagógicas, visando o aprimoramento do trabalho docente. A preocupação maior centra-se mais no compromisso do docente com o ato pedagógico do que no simples domínio de conteúdos cognitivos ou no conhecimento técnico-pedagógico. Paralelo à busca deste objetivo, havia expectativas de se obter evidências quanto à qualidade do ensino em alguns locais onde os Núcleos de Aperfeiçoamento já existem. Os procedimentos metodológicos se apoiaram em coleta de dados documentais e empíricos e sua interpretação. A pesquisa bibliográfica esteve centrada em autores brasileiros com questões referentes ao sistema educacional superior brasileiro: sua história e seu caráter utilitário, sua expansão, seu sistema de pós-graduação, o papel do professor e sua formação frente à expansão, a avaliação institucional; aspectos da capacitação para a docência do 3º grau; núcleos e serviços. A análise dos textos e o levantamento da Instituição alvo forneceram subsídios necessários para a elaboração dos indicadores de qualidade do ensino. O levantamento da realidade fez-se através de questionários feitos a professores e alunos do curso de graduação em Psicologia, escolhidos por amostragem. Foram analisadas as dimensões (caracteres): métodos e técnicas, relação professor-aluno, características atitudinais e avaliação acadêmica, componentes da atuação didático-pedagógica do professor, as quais (permeadas por sua formação técnico-científica, prática, pedagógica e política) convergem para a sua performance (desempenho). Os resultados (obtidos através da literatura e coleta de dados) sinalizam o despreparo didático-pedagógico do docente para assumir o magistério de 3º grau particular, tendo como uma das causas a proliferação do ensino superior privado na década de 60, com corpo docente limitado em sua qualificação, estrutura frágil das licenciaturas, repercutindo na formação dos egressos que tanto aspiravam pela "ascensão social". Através da utilização de questionários fechados para professor e alunos de um curso superior particular, obteve-se diferença estatisticamente significativa quanto aos conceitos dados com relação à dimensão métodos e técnicas. Observou-se também que os professores, em sua auto-avaliação quanto às dimensões citadas acima, atribuem-se conceitos superiores aos verificados pelos atribuídos por seus alunos. Em questões adicionais, evidencia-se a necessidade da implantação do núcleo de capacitação docente, a importância do professor no processo ensino-aprendizagem, a preferência por número menor de alunos por sala, para o aprendizado

efetivo, como também, tempo disponível ao professor universitário da escola particular para seu aperfeiçoamento científico e pedagógico. No depoimento ao longo de nossa vivência universitária, através, também, de informações obtidas de alguns serviços de capacitação docente, fica clara a necessidade dos mesmos tanto pela procura e alcance do serviço quanto por depoimentos (em sua maioria verbais e informais) dos usuários (em grande parte professores e alunos), proporcionando como produto final, uma maior qualidade do ensino universitário.

Palavras-chave: capacitação docente; formação do professor de 3º grau

DIAS, Carmen L. Núcleo de capacitação docente para o 3º grau: uma proposta de implantação. Marília: [s.n.], 1998. Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Educação da UNESP-Campus de Marília como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

ABSTRACT

This research had as main object to elaborate a proposition for the establishment of a Nucleus of Improvement for the Teaching Staff, in a private superior teaching institution, Through didactical-pedagogical alternatives and estrategies aiming the refinement of the teaching work. The major preoccupation is concentrated over the teacher's engagement with the pedagogical act than over the simple mastering of cognitive contents or over the pedagogical-technical knowledge. Paralel to the search of this objective, there were expectancies to get evidences related to the quality of teaching in some sites where do exist improving nuclei. The methodological proceedings were supported by gathering and interpretation of empirical and documental data. The bibliographical research was centred in Brazilian authors with controversies related to Brazilian superior educational system: its history and utilitarian characteristic, its expansion, its post-graduate structure, the teacher's role and his formation face to the expansion, the institutional evaluation; some aspects of the enabling for the third grade teaching; nuclei and services. The texts analysis and the uprising of the target institution supplied the necessary price-supports in order to elaborate the indicators of the teaching quality. The survey of the reality was made through the answers to inquiries with teachers and students of a Graduation Psychology Course chosen by sampling. The following dimensios were analysed (characters): methods and techniques, teacher-student relationship, attitudinal characteristics and academic evaluation, teachers ' didactical pedagogical actioning compounds, which (interposed by their scientific- technical, practical, pedagogical and political formation) converge to their performance. The results (got from literature and data gathering) sign the teachers ' didactical and pedagogical incompetence to take on the private third grade mastership. Having as one of the causes the proliferation of the 'private superior teaching courses during the 60 's, with a limited teaching staff in their qualification, fragile structure of the licenciateships, reflecting in the formation of the egresses who wanted the " social ascension". Through the utilization of close inquiries for teachers and students of a private superior course, it was gotten statistically significant differences referred to data related to the variables, methods and techniques. It was observed that, regarding the variables written above, the teachers auto-evaluated and ascribed themselves better scores than those given by the students.. In additional problems, it is evident the need of an implantation of the teaching mastering nucleus, the importance of the teacher in the teaching-learning process, the preference for a lesser number of students per class having in mind the effective learning, as well

as disposable time for the private superior teacher for his scientific and pedagogical improvement. In the testimonies throughout our university experiences, as well as information got from students and teachers and from some services of teaching enabling, it is clear the need of them by pursuit and extent of the service as well as for the user 's (teachers and students at great extent) testimonies (oral and unformal, in average) affording as a final product, a better quality of the superior teaching.

Key words: teacher's enabling; third grade teacher's formation.

2. REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1. O papel do Professor, segundo as normas	9
2.2. Capacitação do Docente de 3ª Grã	33
2.2.1. Formação Institucional e Pedagógica	33
2.2.2. O Professor frente à Atualização	38
2.2.3. Aspectos da Capacitação Docente	43
2.2.3.1. Formação Técnico-Científica	43
2.2.3.2. Formação Prática	44
2.2.3.3. Formação Pedagógica	52
2.2.3.4. Formação Política	60
2.3. Serviços e Instituições de Capacitação Docente	64
3. MATERIAL E MÉTODO	80
3.1. Material	81
3.2. Sujeitos	81
3.3. Tabulação dos Dados	84
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	127

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
2.1. Evolução do Ensino Superior no Brasil e o papel do Professor: alguns as- pectos.....	9
2.2. Capacitação do Docente de 3º Grau.....	33
2.2.1. Projeto Institucional e Pedagógico....	35
2.2.2. O Professor frente à Aprendizagem no 3º Grau.....	38
2.2.3. Aspectos da Capacitação Docente....	45
2.2.3.1. Formação Técnico-Científica.....	45
2.2.3.2. Formação Prática.....	49
2.2.3.3. Formação Pedagógica.....	52
2.2.3.4. Formação Política.....	60
2.3. Serviços e Iniciativas de Capacitação Do- cente.....	64
3. MATERIAL E MÉTODO.....	80
3.1. Material.....	81
3.2. Sujeitos.....	83
3.3. Tabulação dos Dados.....	84
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESUL- TADOS.....	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
ANEXOS.....	127

1. INTRODUÇÃO

A capacitação¹ docente e a qualidade do ensino de 3º Grau têm sido, a partir dos anos 70, objeto de reflexão constante das Instituições de Ensino Superior e Entidades de Classe.

Dentre os indicadores que contribuem para esta qualidade está a figura do professor, sua capacitação didático-pedagógica, nossa preocupação presente, pois, *"a qualidade do aluno é função, antes de tudo, da qualidade do seu mestre"* (Gomes, 1992, p.4).

A idéia deste trabalho surgiu da nossa vivência como docente e chefe do Departamento de um curso de Graduação em Psicologia de uma Universidade particular. Ao longo destes 7 anos de chefia, fomos diversas vezes procurados pelos alunos com reclamações quanto à atuação didático-pedagógica de seus professores. Por outro lado, professores deste e de outros cursos – entre os quais alguns com titulação de mestre e doutor – nos consultavam com problemas semelhantes. Por termos sido formados e pertencermos ao quadro docente de uma Universidade particular, a capacitação pedagógica deste docente se tornou bastante relevante, levando-nos a aprofundar mais o assunto.

A capacitação à qual nos referimos centra-se mais no compromisso do docente com o ato pedagógico do que no simples domínio de conteúdos cognitivos ou no conhecimento técnico-pedagógico.

Portanto, nossas preocupações se voltam para o despreparo pedagógico do docente de 3º grau, ou seja, observamos que nem todos os docentes, na grande maioria das vezes, trazem em sua formação o necessário conhecimento teórico-prático sobre o fazer pedagógico,

¹ O termo capacitação deve ser entendido como ação que procura ampliar a competência, propiciando o desenvolvimento dos recursos/potencialidades do homem em todas as suas dimensões. Fusari & Rios, 1995, p.41.

indispensável para o correto e comprometido exercício da docência (Vasconcelos, 1994).

Partindo desse pressuposto, ocorre-nos a pergunta: quais os fatores subjacentes a esse despreparo?

A seguir, serão levantados questionamentos para os quais procuraremos, através de nossa pesquisa, obter respostas, reportando-nos à história do ensino superior brasileiro.

Contribuindo para o despreparo pedagógico do docente de 3º grau, poderá estar a própria expansão do ensino superior particular na década de 60, procurando atender às pressões da classe média que poderia, através do acesso à Universidade, pretender uma ascensão social. Referindo-se a esta expansão, Miranda diz que

essa expansão se deu pela incapacidade do setor público em atender à enorme pressão das classes médias pela expansão das matrículas relativas ao ensino superior. Esta incapacidade do setor público foi, principalmente, decorrência de uma política de contenção das matrículas da rede pública federal após a Reforma Universitária de 1969. (1989, p.71)

Partindo dessa política de contenção das matrículas da rede pública federal, Cunha (1985a) coloca que a escola superior particular tem sua condição de existência como

uma escola supletiva à escola pública que vive à custa das insuficiências desta. Se houvesse vagas suficientes nas escolas públicas para todos que as procurassem, e se todas elas tivessem condições de oferecer ensino de boa qualidade, creio que as escolas particulares fechariam por falta de alunos. Se hoje elas existem, é porque a rede pública de escolas superiores é reduzida ou

(o que acontece em pouquíssimos casos) oferece ensino de pior qualidade. Com isso, não quero desmerecer o muito que algumas poucas instituições de ensino superior particular fazem para compensar a insuficiência qualitativa das universidades públicas. (p.223)

Complementando o pensamento de Cunha, Miranda (1989) assinala que

além desse caráter supletivo, as escolas privadas têm, reconhecidamente, custos mais baixos de manutenção, entre outras razões porque pagam a seus professores e funcionários salários ainda mais baixos do que os das instituições públicas e possuem, em geral, menor número de laboratórios e piores condições de trabalho ... Se o crescimento da rede de ensino privado, de um lado, tem a ver com a própria percepção dos empresários do ensino das possibilidades de auferir lucro com o oferecimento de cursos que não exigem maiores investimentos em instalações e equipamentos, de outro lado, ele foi fortemente estimulado pelo próprio governo, através de subsídios diretos ou indiretos a essas instituições, já que, com isso, elas poderiam ampliar as matrículas sem maiores gastos para o Estado, atendendo à enorme demanda por ensino superior. (p.72)

Um ponto importante colocado por Gatti (1992, p.70) se refere aos dados obtidos junto ao SEEC/MEC – Serviço de Estatísticas Educacionais, para o ensino superior no qual se dá a formação de licenciaturas. Em 1990, havia no Brasil 93 Universidades e 809 instituições isoladas de ensino superior ou faculdades integradas, com 1,5 milhão de alunos assim

distribuídos: 61% em instituições privadas, 21% em federais, 13% em estaduais e 5% em municipais.

A própria expansão do ensino superior particular nos faz pensar em corpo docente limitado em suas qualificação para atender à demanda, como também na diferença da qualidade de ensino nas escolas particulares e oficiais, pois estas últimas, oferecendo menor número de vagas, professores com oportunidade maior para o seu aperfeiçoamento, com titulação de mestre e doutor e normalmente com dedicação exclusiva, reúne condições de oferecer melhor qualidade de ensino aos alunos. Por sua vez, os docentes das particulares normalmente são contratados por regime horista, com muitas horas/aula por vezes cumpridas em duas ou três instituições, com falta de estabilidade, de plano de carreira e tempo para o seu aperfeiçoamento.

É interessante observar ao que Gomes (1992) se refere quanto a extrema divisão dos professores como categoria (público, privado, patronal, urbano, rural, concursado, não concursado) gerando salários diferentes, centenas de estatutos e plano de carreira distintos. Além dessas diferenças entre professores

mais de 30% dos 1.500.000 profissionais têm duplicação de jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; público/privado; ensino básico/superior. Estas situações corroem a didática, forçando a priorização de um trabalho sobre o outro ou a dedicação a nenhum deles com o necessário compromisso. (p.192)

Ocorre-nos também questionamentos quanto à qualidade de ensino de 3º grau oferecida no período noturno, normalmente com número excessivo de alunos por sala. Remetendo-nos à expansão do ensino superior particular, poderemos encontrar que a maioria destas instituições normalmente oferecia, para uma grande maioria, cursos

teóricos sem grandes investimentos, ministrados à noite, com baixa qualidade e número excessivo de alunos por sala (Freitag, 1977). Nestes casos, até que ponto o ensino no período noturno poderá interferir na qualidade da formação profissional?

O caráter profissionalizante conferido ao ensino superior a partir do século XX, nos leva também a pensar na capacitação pedagógica que ficou relegada ao segundo plano. E, mesmo nas licenciaturas, a composição de conteúdos específicos e pedagógicos não é adequada. Santos (1992), ao se referir às críticas de educadores durante a década de 80 quanto à estrutura e conteúdo dos cursos de formação de professores e especialistas diz que *"... em relação à estrutura dos cursos de licenciatura, é bastante criticada a justaposição da parte de conteúdo a de formação pedagógica"* (p.138).

Referendando este assunto, com relação à organização do currículo nas licenciaturas, Gatti (1992) coloca que

quando se trata de dosar e combinar a contribuição dos diversos componentes formativos para estabelecer em que ponto da formação específica inserir a componente profissional educacional e estabelecer a duração, a organização do currículo e a articulação dos componentes formativos, é que as dificuldades aparecem ... O licenciado é um pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? (p.72)

Cabe então a questão quanto à capacitação docente: como ficam os cursos que não têm a licenciatura, que apenas formam os especialistas que poderão vir a ser futuros docentes?

Com relação a isto, o Fórum de Formação, através dos Conselhos Federal e Regional de Psicologia, vem se



preocupando e discutindo a validade ou não da tripla diplomação: licenciatura, bacharelado e formação profissional. Isto porque muitas vezes a licenciatura não é incluída nas habilitações oferecidas pelos cursos, com tendência a desvalorização. Ao mesmo tempo, o mercado da rede pública exige esse diploma e cria-se um ponto de estrangulamento. Por outro lado, esse profissional poderá vir a ser também um professor universitário.

Outros pontos importantes que poderão contribuir para o despreparo pedagógico do docente de 3º grau e que merecem atenção se referem ao fato da supervalorização da pesquisa em detrimento ao ensino de graduação, supervalorização do título na contratação de docentes, pouca ou nenhuma presença de disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* como também cursos de especialização com várias tendências que dificultam a capacitação pedagógica.

Sabemos que desde a década de 50 e de forma mais sistematizada na de 70, através do IPNPg – Plano Nacional de Pós-Graduação, tivemos iniciativas de aperfeiçoamento do docente de 3º grau, porém, nem sempre propiciando capacitação adequada para a função de professor.

Por outro lado, podemos dizer que o modelo que inspira a Universidade brasileira se concentra nas funções de pesquisa, ficando a formação do professor num lugar bastante secundário.

Quanto à contratação de docentes para o 3º grau, normalmente a exigência legal recai sobre os títulos, não se exigindo a formação pedagógica correspondente.

Crenças ocorrem da relação direta entre a titulação do professor e a qualidade do ensino, implicando na boa formação do profissional. Por outro lado, Barros & Silva (1993) advertem:

a qualidade de ensino no terceiro grau, não se incrementa tão somente pela capacitação

científica dos professores e pelo aparato tecnológico que a escola possa ter. O processo de ensino-aprendizagem ainda carece de um personagem importante - o mestre. (p.59).

Isto nos sugere mais uma vez a tendência da supervalorização do título esquecendo-se, na maioria das vezes, que a capacitação pedagógica do professor está diretamente implicada com a qualidade do ensino.

Um outro problema se apresenta quanto à qualidade de ensino, quando se trata do acompanhamento e da avaliação das Universidades privadas pelo governo. Em 1985, ao se referir às pressões quanto ao aumento de subvenções destinadas às Universidades privadas, Maciel (apud Miranda, 1989, p.75) coloca a indisponibilidade de meios adequados do governo para acompanhar e avaliar a qualidade de ensino destas Universidades.

Por outro lado, com relação à liberdade de ensino assegurada na Constituição, estas Universidades têm assegurado o direito de se organizarem e atuarem de acordo com sua opção filosófica ou doutrinária, própria ou específica desde que dentro dos limites da legislação vigente se justificam exatamente na medida em que ofereçam uma educação específica, diferente daquela que é provida nas instituições públicas (Cunha, 1985b; Mello, 1986).

Pontuados alguns questionamentos sobre os fatores subjacentes ao despreparo pedagógico do docente de 3º grau, esperou-se que suas respostas pudessem sinalizar a necessidade de iniciativas de capacitação docente.

Esperando poder contribuir com as intenções de capacitação docente, o presente trabalho teve como objetivo principal elaborar proposta para a implantação de um Núcleo de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente em uma Instituição de Ensino Superior Particular, através de alternativas e estratégias didático-pedagógicas visando o aprimoramento do trabalho docente.



2. RE Paralelo à busca deste objetivo, havia expectativas de se obter evidências quanto a qualidade de ensino em alguns locais onde os Núcleos de Aperfeiçoamento Docente já existem.

Para a consecução do objetivo proposto, buscou-se estimar, através de avaliação diagnóstica, as carências didático-pedagógicas dos docentes que justifiquem a implantação do núcleo. Para tanto, nos utilizamos da pesquisa bibliográfica, de questionários fechados para professores e alunos de um curso de graduação em Psicologia de uma Universidade particular como também da nossa vivência universitária.

No referencial teórico apresentamos a evolução do ensino superior no país para melhor compreensão do papel do professor nesse contexto, como também a sua capacitação para o exercício competente do magistério superior, finalizando com serviços e iniciativas de capacitação docente. Após a descrição da metodologia utilizada, são apresentados os resultados e, posteriormente, sua análise e considerações finais.

A expectativa ao realizar este trabalho é a de que possam ser oferecidos elementos de base e de orientação para a implementação de iniciativas de capacitação pedagógica para o docente, contribuindo para a melhoria do ensino de 3º grau.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Evolução do Ensino Superior no Brasil e o papel do Professor: alguns aspectos

Ao nos referirmos, na Introdução, à nossa preocupação com a qualidade do ensino de 3º Grau e à capacitação didático-pedagógica do docente, torna-se necessário tecer considerações acerca da evolução do ensino superior, para melhor entendermos o papel do professor implicado neste contexto, ou seja,

Para se localizar os objetivos de um assessoramento pedagógico ao professor do Ensino Superior, é necessário que se compreenda a ação educadora deste professor como parte do conjunto da Educação Superior. (Abreu, 1983, p.23)

O ensino superior surgiu no Brasil em 1808, com a transferência da corte portuguesa de D. João VI para o país. Até então, uma pequena parcela da burguesia procurava obter o privilégio de sua formação nas universidades de Paris, Bolonha, Oxford, Coimbra, etc., buscando sua instrução literária, reclamada pela época como necessidade pública da nobreza (Loureiro, [197-]). As primeiras escolas superiores no Brasil (Fávero, 1977) se estruturaram com um caráter nitidamente prático e imediatista, ou seja, tiveram duas características marcantes: a primeira, profissionalizante e a segunda, como serviço público (defesa militar da Colônia, e então sede da Monarquia). Assim, são criadas as Academias Real da Marinha e Militar (formação de oficiais e engenheiros civis e militares), Escolas Superiores como as de Direito, em Recife e São Paulo, e as de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, todas sob forma de Estabelecimentos Isolados.

A partir daí, surgem outras escolas superiores com caráter profissionalizante e utilitário: Odontologia, Farmácia, Química, Engenharia, Agricultura, etc.

Portanto, esses cursos foram criados para atender, predominantemente, as necessidades do Estado nascente:

formação dos seus burocratas, formação de especialistas para a produção de bens de consumo das classes dominantes e a formação de um quadro complementar de profissionais liberais.
(Souza, 1996, p.47-48)

Decorrem desta época sucessivas tentativas de se reunir os cursos superiores em Universidade (Cunha, 1980), o que foi concretizado apenas em 1920.

Desde meados do século XIX (Cunha, 1980), o capital acumulado pela burguesia cafeeira e centralizado pelo sistema bancário propiciou a instalação de indústrias, permitindo assim a substituição de artigos importados como alimentos, produtos têxteis, calçados, móveis, atendendo à demanda de um crescente mercado interno induzido pelo crescimento das classes trabalhadoras e das camadas médias.

Surgem, nessa época, novas modalidades de ocupação: burocratas, para os latifundiários decadentes e cargos subordinados dos escritórios, das lojas e repartições para as classes trabalhadoras, constituído por filhos de trabalhadores por conta própria e descendentes de colonos das fazendas.

Como consequência, no fim do Império e início da República, aumenta a procura pela educação escolar, para a formação profissional necessária ao desempenho das tarefas que lhe eram próprias, como também primeiras iniciativas de ascensão social.

De acordo com Fávero (1977), em 1920, surge de fato a primeira Universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro (que, em 1937, passou a se chamar Universidade do Brasil e, em 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro). A recém-criada instituição agregou as faculdades profissionais já



existentes na Capital, como as Faculdades de Medicina e de Direito e as Escolas Politécnicas, com direção a cargo de um Reitor. Essa técnica de organização por aglutinação (Moreira, 1997) nos sugere agrupamentos (conglomerados) por justaposição das escolas superiores profissionais já existentes. Nesses moldes surge, em 1927, a Universidade de Minas Gerais.

Ainda colocado por esse autor, críticas surgem ao mero conglomerado de escolas profissionais que continuavam a ser tão isoladas quanto antes. A primeira crítica sistematizada consistiu-se numa série de reportagens no jornal **O Estado de S. Paulo**, escritas por Fernando de Azevedo, em 1926. Alega o autor a falta de uma instituição orgânica e viva, bem como de espírito universitário moderno, dedicados à alta cultura e à pesquisa livre e desinteressada.

Em 1931, segundo Cunha (1980), o primeiro Ministro da Educação Francisco Campos, do então recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo decreto 19.402 de 14/11/1930, elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras, vigente por 30 anos. Modelo este único de organização didático-administrativa do ensino superior, com certas variações regionais, conforme avaliação do Ministério da Educação.

Dentre outros itens, o Estatuto previa duas formas de organização superior: a universidade (oficial ou livre) e o instituto isolado. A existência de pelo menos três estabelecimentos de ensino superior para a constituição de uma universidade; uma administração central composta pelo reitor e conselho universitário; a concessão de relativa autonomia administrativa e didática das universidades; a introdução de concurso de títulos e regulamentação do papel do livre-docente (equiparação ao professor catedrático) e a manutenção do regime de cátedra (professor, após dez anos reconduzido, com garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade) eram assuntos enfocados também nesse Estatuto.

Esperava-se desta forma, com o Estatuto, conferir à Universidade um caráter mais orgânico e sistematizado, ultrapassando assim as características transplantadas do modelo francês.

Nota-se que, quanto à composição da universidade, já se introduzia a possibilidade de existência da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Fávero, 1977). Esta última tinha a dupla função de promover cultura geral e formar professores para o ensino normal e secundário. Esta proposta foi concretizada após alguns anos, com a criação da USP (Universidade de São Paulo) em 1934, através da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundindo-se mais tarde com a Faculdade de Educação, transformando-se em escola profissionalizante, voltada predominantemente para a formação de professores do ensino secundário.

A criação da USP, como também a Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro) em 1935,

foram tentativas que visaram superar o modelo estrutural das universidades brasileiras, organizadas como conglomerado de unidades isoladas... [visando ultrapassar] a restrita formação profissional, oferecida pela universidade. (Santana, 1988, p.28)

Em 1961, mais uma tentativa de transformação da Universidade foi a criação da UnB (Universidade de Brasília), com proposta de conciliar a formação profissional com a formação técnico-científica; estruturada de forma tripartida e integrada (institutos centrais de ensino e pesquisa, faculdades para a formação profissional e órgãos complementares); prevendo a extinção da cátedra e a criação do Departamento como unidade universitária (Fávero, 1977).

O percurso deste modelo foi interrompido e, posteriormente, modificado, através de medidas advindas das mudanças políticas ocorridas no Brasil em 1964 (Santana, 1988).

Conforme Cunha (1980) surge, em 1946, a primeira instituição particular de ensino superior, a Universidade Católica do Rio de Janeiro (Faculdades Católicas do Rio de Janeiro, criadas em 1941 e reconhecida como Universidade em 1946).

Obtidos alguns aspectos da evolução do ensino superior no Brasil até o momento, podemos inferir o caráter profissional e utilitário concedido, sinalizando despreocupação desde essa época com a preparação do professor, não conferindo importância à sua formação pedagógica.

A partir da década de 50, quando se intensifica o processo de industrialização e de desenvolvimento econômico, a utilização da Universidade como instância preparadora de mão-de-obra vai se acentuar. Desta forma, o papel da Universidade vai se identificar com a preparação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (Santana, 1988).

Por outro lado, segundo Vahl (1980), aliados à industrialização, ao crescimento demográfico, à urbanização, à expansão do 2º grau, ao caráter propedêutico das escolas técnicas, conferem intensa pressão a mais vagas no ensino superior, criando os *excedentes*, ou seja, como o vestibular era seletivo e não classificatório (e as Instituições de Ensino Superior aprovavam um número de candidatos muito superior ao de suas vagas disponíveis), os candidatos aprovados, que pelo nível de suas notas não conseguiam vagas, eram considerados *excedentes*, se avolumando cada vez mais, pressionando o sistema público de ensino superior.

Como consequência e, ainda de acordo com Vahl (1980), o crescimento da rede particular de estabelecimentos isolados de ensino superior teve seu início por volta de 1965, quando a rede de ensino oficial passou a não ter mais capacidade de absorção da demanda. Porém, a explosão maior da rede privada de ensino superior (predominantemente sob forma de estabelecimentos isolados) aconteceu a partir de 1968, quando o governo federal decidiu diminuir o rigor na análise dos processos de autorização para a criação de novos cursos, proporcionando subsídios a essas Instituições, a fim de conter

a pressão feita tanto por estudantes ávidos de *ascensão social*, como também pelo movimento estudantil.

Podemos dizer que a expansão se deu no período de 1965 a 1974, com seu ponto forte em 1968 culminando em 1977, através do Conselho Federal de Educação, na "*proibição para autorizações de novos cursos superiores... [provocados] pela institucionalização da indústria do ensino.*" (Vahl, 1980, p. 43-45)

Verifica-se, portanto, que houve, no período de 1965 a 1974, um crescimento assustador dos estabelecimentos isolados de ensino superior com relação às universidades.

Moreira (1997, p.47) nos revela esse crescimento, através de dados estatísticos do MEC: em 1994 o país tinha 637 estabelecimentos isolados de ensino superior e 127 universidades!

Por outro lado, Vahl (1980, p.95) destaca que a Lei nº 5540/68 (Reforma Universitária) fixa as normas para a organização e o funcionamento do ensino superior:

o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados. Esses deverão, sempre que possível, incorporar-se em universidades ou congregar-se em federação de escolas.

Portanto, nos deparamos com um ponto de bastante controvérsia, pois ocorre o contrário da lei.

Percebemos, também, que a facilidade no ingresso (vestibular) ao ensino superior contribuiu bastante para esta situação caótica. A começar pelos *excedentes*, pelo vestibular seletivo e não classificatório. Com o advento da Reforma Universitária (1968), instituiu-se o ciclo básico, ou seja, de acordo com Martins (1989, p.171),

o ciclo básico teria a função de operar uma nova seleção ... encaminhando os alunos que não obtivessem êxito escolar no primeiro ano ... para cursos com menor demanda, aproveitando, assim, o conjunto de vagas oferecidas.

Cunha (1988, p.108) coloca que “a divisão do currículo dos cursos de graduação em uma parte básica, de 1 a 2 anos, preparatória à parte profissional, permitiria a fusão das disciplinas da parte básica de vários cursos...”, ao que nós acrescentamos: barateando os custos.

O vestibular, nessa época (1968), era classificatório e unificado mas, por outro lado, com a oferta do ciclo básico, facilitava o ingresso.

Hoje, as Universidades têm autonomia para realizarem seus concursos vestibulares nos termos da lei, de seus estatutos e regimentos, consequência do Decreto nº 99.490/90, revogando os decretos e demais disposições anteriores (Franco, 1994, p.30-31).

Pontuados alguns aspectos que facilitaram a expansão do ensino superior privado, observamos que esta ocorreu nos cursos de graduação e, conforme Freitag (1977), apenas naqueles cursos que, por sua natureza, são teóricos e dispensam grandes investimentos em sofisticadas instalações, equipamentos e laboratórios, sem dedicação exclusiva dos professores, ministrados à noite e normalmente freqüentados pelas classes trabalhadoras, os chamados cursos de quadro e giz, sem custo operacional.

Com isso, a qualidade desses cursos decresce visivelmente, favorecendo contudo a rede pública de ensino superior, com menos vagas, alunos por vezes melhor preparados, professores qualificados, com titulação de mestre e doutor, dedicação exclusiva, oferecendo, portanto, ensino de melhor qualidade.

É curioso observar, nos dias de hoje, a tendência inversa dos acontecimentos: aqueles que não integram a elite

econômica e/ou cultural, freqüentam, no dizer de Saviani (1986), os cursos de 1º e 2º graus públicos. Se

teimarem em seguir estudos em nível superior terão, ressalvadas as exceções, que fazê-lo em escolas particulares que operam em condições mais precárias oferecendo, em consequência, um ensino de qualidade inferior. (p.14)

Disso podemos inferir a baixa qualidade do ensino de 1º e 2º graus da rede pública, como também do ensino superior da rede particular.

Com a rápida e desordenada expansão do ensino superior no Brasil (Vahl, 1980), através da criação de novos estabelecimentos isolados privados, o corpo docente qualificado era limitado, não acompanhando aquele ritmo de crescimento, e as novas IES (Instituições de Ensino Superior)¹ particulares, de certa forma não podendo pagar salários mais altos que as IES oficiais, acabavam por contratar docentes menos experientes e não tão qualificados (com mestrado e doutorado) academicamente, o que acarretava, para elas, efeitos negativos quanto à qualidade de ensino. Corpo docente este sob regime de trabalho horista, muitas vezes sobrecarregado com vários empregos, mal pago, sem tempo para dedicação ao aperfeiçoamento e à pesquisa.

De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), o ideal é que *“o professor não ultrapasse 20 horas semanais na sala de aula – o restante ficaria reservado à preparação de aulas e reciclagem.”* (Gonçalves, 1995, p.2)

De acordo com Vahl (1980), é interessante observar o regime de contratação e dedicação dos docentes da rede pública e privada. Com a implantação do Plano de Classificação de Cargos no Ministério Superior a partir de 1975, a rede pública passa a adotar regimes de 20 ou 40 horas

¹ Serão entendidas por IES as Universidades, as Federações de Escolas e os Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior. Vahl, 1980, p.23-24.

semanais de trabalho, sendo esta última com ou sem dedicação exclusiva.

A rede particular não estava sujeita a este plano e tinha absoluta flexibilidade para contratar docentes pelo sistema de pagamento por aula efetivamente ministrada.

A nova LDB (9394/96), em seu artigo 57 (BRASIL, 1996, p.27839), estabelece que, nas instituições públicas de ensino superior, *"o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aula."* No artigo 67, inciso V, *"período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho"*. E, ainda, no mesmo artigo, inciso II, *"aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim"*.

O ingresso desses professores se dá por concurso de provas e títulos (diferente das IES privadas, mas que, por sinal, hoje exigem cada vez mais os títulos), o que garante maior estabilidade. Observando a diferença do tratamento dado aos professores das instituições públicas e privadas de ensino superior, podemos concluir as distâncias em saltos de qualidade da docência que separam o docente de 3º grau das IES públicas e privadas.

O processo de modernização (com a crescente industrialização e avanço tecnológico) que o Brasil passava na década de 60-70, conclamava a adequação do sistema de ensino ao modelo de desenvolvimento adotado.

Surgem medidas, atendendo às solicitações do momento, como também para enfrentar a crise educacional que o país enfrentava, onde se destacava a contestação estudantil contra o tradicional padrão elitista do ensino superior, dificultando a ascensão da classe média a este grau de ensino (Santana, 1986). Contestação esta, por uma reformulação profunda desse grau de ensino (iniciada pelos estudantes em 1938, culminando na criação da UNE-União Nacional dos Estudantes). Não só os estudantes, mas toda a sociedade reclamava pela reforma.

Sob influência americana surgem os acordos MEC/USAID (United States Agency for International Development) em 1965 tendo, a princípio, o professor Rudolf P. Atcon realizado um



estudo sobre a reformulação estrutural da Universidade Brasileira (Fávero, 1977; Moreira, 1997).

Em 1967 foi instituída uma comissão especial para a reformulação do ensino superior presidida pelo coronel Meira Matos e, no início de 1968, foi criado o GT (Grupo de Trabalho), tendo figuras eminentes à sua frente, como Newton Sucupira, Valnir Chagas, Tarso Dutra, entre outras personalidades. Desta comissão surgiram propostas, as quais culminaram nas medidas criadas com o advento da Lei 5540/68 (Reforma Universitária).

Em 28 de novembro de 1968, o então presidente da República sancionou a Lei nº 5540. Fica claro que essa lei busca atender aos reclamos da sociedade, dos estudantes, como também a alguns interesses privatistas e, ao mesmo tempo, a contestação do movimento estudantil.

De acordo com Romanelli (1982), em 13 de dezembro de 1968 foi criado o Ato Institucional n. 5 (AI5) como medida de contenção de protestos e greves, a qual tirava do cidadão brasileiro todas as garantias individuais públicas ou privadas. Ao sistema educacional, as medidas se aplicaram especificamente através do Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, e sua regulamentação através das portarias ministeriais 149-A e 3524. Foi aplicado exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas, coibindo toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das Universidades.

Dentre as inúmeras medidas criadas pela Lei 5540/68, citamos: introdução de cursos superiores de curta duração, criação dos departamentos e extinção das cátedras, implantação sistemática dos cursos de pós-graduação, estruturação do ciclo básico, contratação de professores pela legislação trabalhista, criação de um corpo de professores com tempo integral, vestibular classificatório, substituição do currículo seriado pelo sistema de crédito, carreira do magistério (professor titular, adjunto e assistente, auxiliar de ensino em caráter probatório), etc. (Fávero, 1977; Moreira, 1997; Romanelli, 1982).



Para o nosso propósito, é interessante observar o que Buarque (1994, p.60) diz da extinção de cátedras, em detrimento da criação dos departamentos:

Antes, a universidade deixava a cada área a definição dos critérios de estímulo e medição do mérito necessário para atingir o posto máximo da carreira ... disfarçadamente, a universidade foi substituindo o respeito pelo saber por uma rígida hierarquia de títulos que funcionam como os postos da carreira militar. Em vez da necessária liberdade, vive hoje na rede de títulos que a aprisionam ainda mais do que no tempo das cátedras vitalícias ... hoje, os postos continuam vitalícios, mas impostos de maneira arbitrária a todas as áreas de universidade, na forma dos títulos de doutor e mestre.

Constata-se, mais uma vez, a pouca importância atribuída à formação pedagógica do docente de 3º grau.

No Brasil, a preocupação e os questionamentos com o papel do professor universitário, segundo Masetto (1982), vêm ocorrendo desde a segunda guerra mundial e se intensificou com a crise que a universidade do mundo ocidental viveu ao final da década de 60.

Até então, a expectativa dos que freqüentavam a universidade era a de encontrar os grandes mestres e especialistas nos assuntos, ouvir brilhantes preleções, conhecer suas melhores experiências no campo profissional e se tornarem, como seus mestres, profissionais competentes. Dessa forma, criou-se a crença de que *"quem sabe, pode ensinar"* (Masetto, 1982, p.48). Críticas surgem, na década de 50, que questionam a validade de tal crença. Entende-se que há todo um conjunto de habilidades e competências pedagógicas que o professor precisa dominar, além do conteúdo específico, para trabalhar com alunos em sala de aula para que estes, efetivamente, possam aprender. Novos

métodos e novas técnicas precisam ser desenvolvidas e utilizadas para uma aprendizagem mais eficaz nas instituições de ensino superior.

Nesse momento, surge a questão: como passar do saber para o poder ensinar?

Um ponto de bastante reflexão e historicidade que Masetto (1982) nos coloca é sobre o modo de produção de uma sociedade, influenciando diretamente na organização das Universidades, desde o seu aparecimento. Na Idade Média, predominando o artesanato, e posteriormente com a Revolução Industrial, o modo de produção se alterou consideravelmente, caracterizando-se pela fragmentação, pela especialização e pela eficiência. Os objetos são produzidos por partes ou fases e cada uma delas por um profissional especializado, conhecedor de sua área, mas que em geral desconhece o objeto ou o projeto como um todo. Por sua vez, as Universidades respondem a estas exigências se preocupando em formar profissionais especializados, com cursos voltados para o seu conteúdo específico e com docentes especialistas que lhes transmitem conhecimentos e experiências. Este esquema

foi transplantado para o Brasil e é o que predomina ainda hoje na quase totalidade de nossas universidades ou instituições de ensino superior, devido inclusive ao estágio de desenvolvimento industrial e tecnológico em que se encontra o Brasil. Nossos professores universitários, tendo em vista a formação de profissionais especializados, são selecionados pelos seus conhecimentos e experiências, submetidos a concursos públicos que examinam o conhecimento específico do candidato, numa determinada área do saber, mas não avaliam sua capacidade pedagógica ou didática. Estes mesmos docentes, uma vez selecionados e contratados, dispõe de pouco tempo na

Universidade, além de suas horas de aulas. Em geral, são desprovidos de preparação pedagógica, mesmo os que cursam pós-graduação, pois, este curso ainda não se encontra efetivamente voltado para a preparação de docentes do nível superior. (Masetto, 1982, p.47)

Barros & Silva (1993), nesta mesma linha de pensamento, colocam que em nossas IES tem-se notado a falta de fundamentação didático-pedagógica na prática de sala de aula, ou seja, boa parte dos docentes não tem formação pedagógica e, em sua maioria, são apenas portadores de competência profissional em suas respectivas áreas.

Lobo (apud Masetto, 1982, p.49), em uma conferência sobre o Ensino Médico no Brasil, afirma:

O preparo pedagógico do professor universitário vem sendo discutido com bastante ênfase nos últimos tempos e acreditamos ser este preparo uma das medidas importantes para melhorar nosso sistema educacional. Em verdade, sempre nos pareceu uma contradição incluirmos cursos de pedagogia nos currículos de formação de professores do nível primário e secundário e não termos igual exigência para aqueles que se destinam ao ensino universitário. A idéia de que basta ser um bom profissional, um excelente especialista ou um erudito em determinado setor para que este indivíduo tenha todas as condições para ser um bom professor, não corresponde à realidade. Acreditamos ser necessário oferecer um melhor preparo pedagógico aos professores universitários, de tal forma que eles possam desenvolver com melhor rendimento a sua tarefa educacional.

Através da história, é interessante observar as normas que regiam o desempenho do papel de professor no Brasil no século XIX. As cátedras² foram instituídas pela Constituição de 1934, reafirmadas nas Constituições de 1937 e 1946 respectivamente, garantidas até a Reforma Universitária, com a criação dos Departamentos (Graciani, 1982).

Cunha (1980, p.107-108) cita, por exemplo, o Decreto 1386, de 28/04/1854, que estabelecia normas para o ensino na Faculdade de Direito: cada cadeira é regida por um lente catedrático, que leciona a matéria durante 25 anos de serviço ativo. A sua substituição é feita pelo critério do mais antigo, que se torna catedrático através do decreto imperial. As vagas para substituto (reserva docente, na falta ou impedimento dos catedráticos) eram preenchidas através de concursos, mediante publicação nos jornais, convocando interessados que fossem cidadãos brasileiros, em pleno gozo dos direitos civis e políticos e com grau de doutor pelas Faculdades de Direito do Império. O concurso consistia em defesa de teses escolhidas pelos candidatos dentre uma relação elaborada pela congregação com antecedência; preleção oral e dissertação escrita sobre pontos sorteados no momento, dentre os de uma lista estabelecida pela congregação.

Cabe lembrar que, muitas vezes, os melhores não eram escolhidos, ou seja,

em razão da política interna da faculdade ou até mesmo por motivos subalternos, era freqüente a não aprovação [nos concursos] dos melhores candidatos à cátedra ... e não havia remédio até sua aposentadoria ou morte. (Silva Filho, 1992, p.133)

Comentando sobre o Decreto 1386 (referido acima por Cunha), Masetto (1982) diz que a substituição do catedrático

² Entende-se por Cátedra um agrupamento de docentes de determinada área de conhecimento sob tutela de um único chefe (o catedrático) que mantinha o poder decisório nas mãos. Graciani, 1982, p.82-83.

feita pelo critério do mais antigo e a vaga para substitutos preenchida através de um concurso, não é muito diferente dos que se realizam até hoje em nossas universidades e que

no máximo chegam a indicar o grau de conhecimento do candidato com relação à informação e ao conteúdo da matéria que vai lecionar. Nenhuma exigência se faz com relação a habilidades ou competência pedagógicas ou didáticas. Não há preocupação de verificar se o pretendente está apto para entrar em uma sala de aula e colaborar eficazmente para a aprendizagem de seus alunos. (p.42)

Em Encontro realizado na USP sobre problemas e perspectivas do ensino de graduação, um ponto bastante discutido foi o do docente universitário tornar-se professor sem uma formação específica para essa atividade. Algumas tentativas para vincular a frequência a cursos de atualização pedagógica à contratação de novos professores têm esbarrado na questão legal, que não exige formação pedagógica para o docente universitário (ENCONTRO, 1990).

Interessante também a colocação de Cândido (1980) quando lembrou que:

A universidade admite um docente que seja cientista ou intelectual de certo valor, mesmo sendo professor relapso e ineficaz. Mas não admite o contrário, isto é, um professor de boa qualidade, um mestre que inspira e enriquece os alunos, mas não produz currículo. (p.83)

Referendando esse assunto, Barros & Silva (1993, p.64), ao analisarem a Lei 5540/68 quanto à docência no 3º grau, destacaram o capítulo II que trata do corpo docente e, em apenas dois artigos dos sete apresentados, apresentaram algo de concreto sobre a formação do docente. O artigo 32,

parágrafo 2º, diz que *“serão considerados em caráter preferencial para o ingresso e a progressão na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos”*. A lei fala do título universitário, mas se omite da formação pedagógica para o professor de nível superior. O artigo 36 menciona programas de aperfeiçoamento de pessoal docente que devem ser estabelecidos pelas Universidades, a partir de uma política nacional e regional definida pelo CFE e promovida através da Capes. Conforme os autores, daí decorre a criação nas Universidades dos cursos de especialização, aperfeiçoamento e de pós-graduação *strictu sensu*, com a responsabilidade no desenvolvimento de uma política de capacitação docente.

Com relação à especialização, a partir de uma disposição legal estabelecida pela Portaria 12/83 do Conselho Federal de Educação (60 das 360 horas, utilizando, em caráter obrigatório, disciplinas de formação pedagógica) Masetto (1988, p.225-232) faz alusão ao surgimento dos cursos de Metodologia do Ensino Superior. Além da carga mínima atribuída às disciplinas pedagógicas, ele identificou três grandes linhas ou tendências na organização destes cursos, indicando que nem sempre eles capacitam para o magistério superior. São eles: legalista (para cumprir um dispositivo legal, com interesse voltado para reciclagem e especialização em determinadas áreas); tecnicista (domínio de um conjunto de habilidades e competências didáticas para trabalhar com alunos em sala de aula); filosófica (discutem temas abrangentes, sem tempo para analisar problemas do cotidiano escolar nem habilitar-se tecnicamente para utilizarem estratégias adequadas em sala de aula). Uma quarta tendência verificada se assemelha muito com o fazer pedagógico do docente, indo além da utilização de técnicas. É a tendência multidimensional, na qual se discutem teorias da aprendizagem, filosofia da educação, o cotidiano da sala de aula, preparação de recursos didático-pedagógicos, etc.

Observamos, portanto, na nossa realidade, que estas formas de aperfeiçoamento nem sempre cumprem com a sua função pedagógica.

Segundo Oliveira (1981), a partir dos anos 70, época em que se explicitou uma política de formação de professores do ensino superior, destaca-se o I Plano Nacional de Pós-Graduação (IPNPg), muito embora, antes disto, já tivéssemos a partir da década de 50, órgãos como a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e, em 1968 a Reforma Universitária que instituiu a Política Nacional de Pós-Graduação considerando-a necessária para aprimorar a qualidade do ensino superior e respectiva expansão, e para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica do país.

A autora (1981, p.32-33) nos aponta os objetivos do IPNPg:

formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e a elevação de sua qualidade; formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo as necessidades setoriais e regionais da sociedade; preparar profissionais de nível elevado em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas.

Inúmeros programas de pós-graduação surgem desta política.

Na análise de Barros & Silva (1993), o segundo e terceiro objetivos do IPNPg apontam resultados positivos quanto às estatísticas relativas aos egressos nos programas de mestrado e doutorado, no país e no exterior. A ênfase se dá na capacitação científica, com a maioria dos programas voltados para a área específica e metodologia científica. Essa capacitação é muito importante pois, para se ter bons professores, é preciso que dominem “a matéria sobre a qual

ensinam e o instrumental metodológico dessa parte da ciência que abraçaram". Mas, advertem:

por outro lado, a capacitação científica não é, necessariamente, sinônimo de capacitação docente, haja vista que não basta o domínio da ciência e da metodologia de sua investigação. É mister a habilidade do relacionamento professoral, da capacidade de transmitir conhecimentos, de estimular a criatividade e de ensinar no aluno o espírito da dúvida, da criatividade e da busca do novo. Este conjunto de habilidades é que dá ao cientista a possibilidade de ser chamado de 'professor'. (p.58-59)

Ainda com relação à estrutura,

Os cursos de pós-graduação, tais como presentemente organizados, não obstante forneçam o futuro docente desta e de outras universidades, se dedicam exclusivamente, salvo raras exceções, à formação do pesquisador. Estes cursos se voltam de modo absoluto para a transmissão em alto nível do conteúdo específico de cada área de pesquisa, descuidando do fato de que esse pesquisador, em muitos casos, se tornará um professor, isto é, alguém encarregado de uma prática específica e distinta da pesquisa: docência. Essa defasagem entre a formação específica e a formação pedagógica se reflete na prática docente dos próprios professores dos cursos de graduação e pós-graduação das unidades: há muitos casos de excelente pesquisadores que apresentam deficiências como professores. (ENCONTRO, 1990, p.43)

Podemos dizer então que o modelo que inspira a Universidade brasileira se concentra nas funções de pesquisa, colocando a formação do professor num lugar bastante secundário (Lüdke, 1994).

Cortês e Huerga (1986, p.79) apontam os questionamentos e as preocupações do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) quanto à instrumentalização pedagógica da pós-graduação:

[é] discutível se efetivamente a formação de mestres e doutores está revertendo em benefício da renovação de conteúdos e métodos do ensino de graduação. Com efeito, a maioria dos cursos de mestrado não se apercebeu de que lhe cabe a responsabilidade de também preparar docentes. Sua estrutura carece de um mínimo de instrumentação pedagógica.

Camargo (ANAIS, 1977), participando de um painel no Seminário sobre Ensino Superior, realizado em Brasília em 1977, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, tece críticas e contribui com sugestões no sentido da necessidade de refletir sobre a estrutura dos cursos de pós-graduação e quanto sua colaboração efetiva na formação do docente universitário. Assim ele se expressa:

os cursos de pós-graduação se caracterizam pela preparação do aluno na metodologia de pesquisa e em profundidade no ramo que escolheu ... e não há nenhuma atividade voltada diretamente para a parte didática. O professor não é formado para professor ... Professores altamente titulados, com PhD, Livre-Docência, doutorado, grande número de obras publicadas, não se desempenham adequadamente de sua função de professor, pois, o mestrado e o doutorado não preparam para tal função. (p.389)

Por outro lado,

A estratégia organizacional de nossas instituições universitárias tem como base o Departamento como sendo a autoridade de administração acadêmica, que congrega disciplinas afins ... é o órgão natural onde a transmissão do saber, consubstanciado nas disciplinas que congrega, deveria ser uma preocupação constante. Na verdade, por reunir disciplinas afins, essas, provavelmente, apresentam características semelhantes quanto às estratégias didático-pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem... Até que ponto os docentes ali envolvidos detêm conhecimentos sobre teorias da aprendizagem? Não seria exagero afirmar que a maioria dos professores de terceiro grau sequer ouviu falar das mesmas, quanto mais analisá-las criticamente, no sentido de orientar adequadamente a sua prática de ensino ... ainda que um Departamento tenha se voltado prioritariamente à pesquisa científica, de toda sorte estará envolvido também com o ensino, sob a pena de descaracterizar a função universitária. Ora, se os docentes de um Departamento devem ensinar precisam aprender a fazê-lo. Por isso, entendemos que ao Departamento cumpriria, mesmo com o auxílio de profissionais das áreas, envolver-se em pesquisa e prática para os seus docentes, no sentido de desenvolver metodologias e técnicas de ensino, a partir das especificidades de suas disciplinas, teorias da aprendizagem, e características socioculturais de seus alunos, a par de uma avaliação dos procedimentos usuais em sala de aula. (Barros & Silva, 1993, p.66-67)

Os mesmos autores sugerem também que

os cursos de pós-graduação poderiam ser, além de local de incentivo à pesquisa, também o gerador de consciência crítica sobre a qualidade de ensino a ser oferecida na universidade. Poderia ser também o centro de realimentação pedagógica e didática dos professores do ensino superior. Os currículos desses cursos deveriam levar em consideração a necessidade de oferecer disciplinas que estimulassem professores advindos das mais variadas áreas do saber a repensar e aprimorar sua prática docente. (p.65)

Na Introdução, nos referimos sobre a preocupação com a capacitação docente e a qualidade do ensino de 3º grau. Pertinente a isto, destacamos um outro ponto importante para a busca desta qualidade, que vem sendo amplamente discutido e aplicado a partir dos anos 80: a avaliação institucional.

Espera-se desta forma, criadas as alternativas como a avaliação, possamos caminhar no sentido de corrigir seqüelas do passado com relação à deficiência na qualidade do ensino e capacitação para o magistério superior devido, principalmente, à expansão da rede privada.

Na década de 90, intensifica-se a avaliação institucional pelas IES. E hoje, como sabemos, ela é prevista na nova LDB (9394/96), inclusive para o credenciamento das mesmas.

Em recentes pesquisas (através do documento **Pesquisa sobre a política de mudança e desenvolvimento em educação superior**), a UNESCO (Organização Nacional das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) coloca:

A avaliação de qualidade é essencial para a pesquisa de soluções que melhorarão a qualidade do ensino superior. (UNESCO, 1995, p.6)

Nestrovsky, através do artigo A Universidade em xeque, informa:

*A avaliação e melhoria do ensino deve começar pelos docentes, tendo-se em vista seu **papel central** (grifo nosso) nas instituições de educação superior. (1995, p.3)*

Como assinala Belloni,

*a avaliação é processo de **tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação, cujo objetivo é a correção e aperfeiçoamento do rumo** (grifo nosso) e não simplesmente a punição. (1989, p. 55)*

Sobre este aspecto, Sobrinho afirma que,

*A avaliação praticada no Paiub³ é essencialmente um processo formativo e se integra a um conjunto de ações articuladas em busca da qualidade, segundo critérios, juízos e valores da comunidade científica interna e externa, sempre levando em conta as demandas e as críticas da sociedade. **É orientação muito mais formativa que somativa. Privilegiar a ação formativa é colocar o acento nos dispositivos da ação, no dinamismo do processo, no desenvolvimento das relações pedagógicas e conferir à avaliação um papel instrumental e proativo: a produção de conhecimentos e juízos de valor produz a tomada de consciência daquilo que é necessário fazer para melhorar a***

³ Paiub se refere ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, desenvolvido desde 1993, procurando criar nas IES uma cultura de avaliação no meio acadêmico. Sobrinho, 1995, p.2.

instituição (grifo nosso), *de maneira dinâmica e permanente.* (1995, p.2)

Subjacente aos mecanismos e procedimentos de avaliação, estão as concepções de qualidade e *“a medida em que a Universidade deve dar conta da qualidade de seus serviços e que a avaliação visa justamente obter evidências dessa qualidade, é preciso definir o que significa qualidade.”* (Grego, 1994, p.6)

Com relação a isso, Barros & Silva tecem considerações:

Para o cumprimento de seu papel social, a universidade precisa estar compromissada consigo mesma e com a comunidade. Ela o fará, entre outros pontos, através do desenvolvimento da qualidade e competência. Essa qualidade deverá ser vista em seus quadros administrativos, técnicos e docentes. É através da qualidade que se legitimam a credibilidade acadêmica, nos níveis nacional e internacional. (1993, p.31)

Deste modo, corroboramos a idéia de que as IES devem buscar, através de revisões constantes e avaliações periódicas, evidências desta qualidade no seu compromisso social e político. Essa avaliação, através de indicadores e critérios adequados, deve ser portanto um procedimento inerente e natural destas instituições no repensar de seu *“projeto intelectual e pedagógico”* (Grego, 1994, p.2).

A qualidade, portanto, pode ser vista como o critério norteador do processo avaliativo pois ela envolve a competência, a autonomia, a qualidade de produção e a democratização, critérios estes relevantes *“no contexto da avaliação da universidade”* (Amorim, 1992, p.45).

O processo de avaliação institucional, uma vez instalado, vem sofrendo reestruturações e acréscimos.



Podemos citar o advento do PROVÃO aos egressos concluintes de cursos superiores, instituído pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), através da Câmara de Ensino Superior, pela Lei 9131, de novembro de 1995 (Avaliação Geral das Instituições) e regulamentado pela Portaria 249 do MEC, de março de 1996, visando sobretudo a garantir ensino de qualidade numa sociedade cada vez mais exigente (**Revista do PROVÃO**, 1996). Devemos entender este método de avaliação (PROVÃO) como um dos indicadores deste processo diagnóstico da qualidade nas IES, que se soma a outros dois existentes: PAIUB (avaliação interna e externa) e o Programa de Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação da Capes.

Dos resultados do PROVÃO obtidos até o momento, interessa-nos observar a correlação entre a titulação do corpo docente e o conceito obtido pelos alunos.

Em alguns casos, observa-se que

Não há uma relação tão direta entre a titulação e a formação de um bom profissional na graduação. Por exemplo, a Faculdade Milton Campos, em Minas Gerais, obteve conceito A no provão em 96 e 97, mas tem seus professores avaliados com conceito E na titulação ... Já o Direito da Universidade Gama Filho, do Rio, ficou com E, embora tenha [professores com] titulação A ... (ÊNFASE, 1997, p.5)

Percebemos, mais uma vez, a tendência da supervalorização do título, esquecendo-se, na maioria das vezes, que a capacitação pedagógica do professor está diretamente implicada com a qualidade do ensino.

De qualquer forma, concordamos que, uma vez bem utilizados os instrumentos de avaliação, estaremos

continuamente buscando iniciativas para a melhoria da qualidade do ensino superior.

2.2. Capacitação Docente de 3º Grau

A concepção da formação pedagógica do docente de 3º grau que norteia nosso trabalho, longe de ser uma formação tecnicista, instrumentalista, voltada para o simples domínio de técnicas metodológicas, para o imediatismo ou para o mero conhecimento de diferentes abordagens do ensino, é, basicamente, uma preocupação com a questão filosófica do “*ser educador*” ou melhor, do “*sentir-se educador*” (Vasconcelos, 1944, p.9), com todo o envolvimento e toda abrangência que o termo envolve, o que foi muito bem colocado por Alves (1995):

Talvez, que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico do Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos. (p.33)

A competência pedagógica, então, deve envolver, na verdade, muito mais do que

O simples domínio de métodos e técnicas, envolve, primeira e fundamentalmente, uma nova postura frente ao ato pedagógico, ao desempenho do papel docente, que passaria a ser um exercício muito mais responsável, comprometido e abrangente... (Vasconcelos, 1994, p.3)

Ou, como afirma Cappelletti (1992),

Quando pensamos no docente de 3º Grau, idealizamos: um professor que, ao lado do conhecimento específico de sua área, tenha uma habilidade convincente de educar, que implica necessariamente a explicitação para si mesmo de valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação, que vão alinhar o seu proceder na direção desejada: um professor que, ultrapassando a indispensável aquisição de conhecimento e capacidades intelectuais, tenha uma ação formativa, visando ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, vistos como atores principais do processo ensino-aprendizagem e que precisam ser preparados para a participação na vida social; um professor que selecione cuidadosamente as tarefas educativas a serem utilizadas, como mediadoras da reflexão na relação professor-aluno, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de ambos e um professor que no seu agir autêntico demonstre sua própria cidadania, quando cumpre seus deveres, reivindicando seus direitos, quando interpreta a realidade para organizar-se e atuar com discernimento ideológico. (p.13)

Em entrevista concedida à **Revista USP**, Roberto Lobo, então Reitor da USP, faz questão de afirmar:

Cada docente deve ser um educador e está aqui para isso. A pessoa aprovada como docente para ser professor e pesquisador, então, é uma obrigação – eu diria quase que contratual – a pessoa se preocupar com educação. Isso é um pré-requisito. (Lobo, 1990-91, p.11)



Pretendemos, portanto, que o educador esteja comprometido com os temas educacionais num sentido muito mais amplo do que a simples transmissão de conhecimentos ou experiências profissionais. Afinal,

as questões da Educação, mesmo as mais complexas [devem ser consideradas por] todo aquele que, ainda que em tempo parcial, se dedique ao magistério. (Vasconcelos, 1994, p.9)

Segundo Abreu & Masetto (1985), todo professor

tem uma influência direta sobre a situação em sala de aula, no seu relacionamento com o aluno, no planejamento e adaptação das condições de aprendizagem, no seu relacionamento com os colegas que lecionam a mesma disciplina ou fazem parte do mesmo departamento. Daí para frente, embora todos os demais níveis, subsistemas e sistemas estejam influenciando diretamente sua aula, sobre estes o professor poderá ter uma atuação apenas indireta, ou somente a médio ou longo prazo, ou mesmo não ter possibilidade de agir sobre eles de modo nenhum. Entretanto, conhecê-los e refletir sobre eles, discriminar o que pode fazer do que não pode e atuar sobre aquilo que foi possível, é indispensável para a ação profissional do educador ou do professor e a única maneira de se lhe dar um sentido e um significado. (p.126-127)

2.2.1. Projetos Institucional e Pedagógico

Os Projetos Institucional e Pedagógico, responsáveis em grande parte pela qualidade do ensino, serão abordados neste momento por sua importância no processo pedagógico.



O professor, sendo um educador, deve ter conhecimento dos objetivos da instituição na qual trabalha (propostos no Projeto Institucional de cada organização), bem como deve ter participação ativa na elaboração do Projeto Pedagógico de seu curso.

As Instituições de Ensino Superior em primeira instância, devem conscientizar-se da importância de sua função: seja como geradora de conhecimentos, formação profissional, atendimento às demandas da nossa realidade econômica, produtiva e social; o importante é que ela possa traduzir determinado sistema de valores em termos de crenças ou áreas básicas de atuação, considerando a sua filosofia e tradição enquanto organização de ensino.

Tendo seus objetivos claramente definidos, a organização poderá traçar seus objetivos básicos e expressivos que, segundo Kotler (1990), deverão servir aos seguintes propósitos na organização:

- Fornecer às pessoas um sentido específico de seu papel na organização.
- Dar consistência à tomada de decisão entre um grande número de diferentes administradores.
- Fornecer a base para um planejamento específico.
- Estimular o empenho e a realização.
- Fornecer a base para as ações corretivas e o controle.

Portanto, será muito importante o conhecimento e engajamento, por parte do professor, dos objetivos da instituição na qual trabalha,

pois de outra forma, como buscar a parceria e o envolvimento do professor na consecução dos objetivos institucionais se eles não lhes forem claramente expressados? (Vasconcelos, 1994, p. 89)

Decorrente dos objetivos traçados pelo Projeto Institucional, surge o Projeto Pedagógico de um curso,

organicamente pensado e construído, com seus objetivos e metas, a médio e longo prazos.

Para Vale (1995),

Todo projeto (seja educacional, econômico, cultural, etc.) é, sempre, uma ação consciente voltada para a criação de uma realidade futura ... um lançar-se ao futuro incerto procurando criar uma realidade não-existente, mas com possibilidade real de existir ... é o futuro que deve orientar e conduzir a nossa ação presente. (p.2-3)

São vários os aspectos a serem contemplados no projeto pedagógico, tais como:

- perfil profissiográfico;
- princípios norteadores dessa formação;
- expectativa quanto ao aluno egresso;
- atividades curriculares mais significativas para a formação pretendida;
- grade curricular;
- tendências da realidade sócio-econômica do país;
- a ética e os valores humanos para um novo tempo;
- disciplinas nucleares e complementares;
- estabelecer conteúdo programático das diferentes disciplinas e suas conexões inter-multidisciplinares;
- formas de ensino eleitas pela equipe;
- formas de avaliação do ensino, da aprendizagem e do curso.

Portanto, para se elaborar um projeto é necessário

considerar criticamente os limites e possibilidades do contexto de trabalho, definindo os princípios norteadores da ação, determinando o que queremos conseguir, estabelecendo caminhos e etapas para o trabalho e avaliando continuamente o processo e os resultados. (Fusari & Rios, 1995, p.43)

Podemos então concluir pela importância da Instituição de Ensino Superior em ter claramente expresso e definido seus Projetos Institucional e Pedagógico, para que desta forma os docentes possam conscientizar-se de que

mais do que meros transmissores de informações, deveriam ser todos educadores, comprometidos com a tarefa educacional pré-determinada pelo referido Projeto. (Vasconcelos, 1994: p.11)

2.2.2. O professor frente à aprendizagem no 3º Grau

Com relação à aprendizagem no 3º grau, dificilmente encontramos estudos realizados no Brasil pesquisando as características de adulto de nossos universitários (normalmente com idade variando entre 18 e 23 anos) e os princípios de aprendizagem próprios para esta idade.

Conforme Masetto (1992, p.97-98), as reflexões que temos sobre aprendizagem de adultos se referem a situações daqueles que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola básica e, quando adultos, desejam alfabetizar-se. Ou trabalhos voltados para os que freqüentam o 2º grau ou o supletivo e, inclusive, primeiros estudos com relação às possibilidades de estudos para adultos da assim chamada "terceira idade" (40-60 anos).

Um outro fato bastante curioso é o de que os professores, quando licenciados (porque na maioria das vezes são bacharéis), são *habilitados* para o magistério de 1º e 2º graus e que, apesar de terem tido uma certa formação pedagógica, terá sido sempre voltada para o processo ensino-aprendizagem da criança e do adolescente, deixando portanto de lado o adulto a quem o professor deverá ensinar nos cursos de graduação e pós-graduação.

Por outro lado, vale ressaltar o caráter de pouquíssima valorização dos cursos de Licenciatura por parte das Instituições e dos próprios alunos que os freqüentam.

Podemos dizer que, a princípio, os dois pólos principais do ensino de 3º grau, como em qualquer nível de ensino, centram-se no professor e no aluno. Conforme a ênfase que se dê a um ou a outro, teremos um determinado tipo de escola, voltada para um objetivo específico e com diferenças básicas entre si.

Na realidade,

ao invés da polarização existente, colocando de um lado o professor, como aquele que ensina, e do outro, o aluno que tem que aprender, dever-se-ia, sempre, pensar a Educação reunindo esses dois elementos-chave num único processo, o de ensino-aprendizagem, equilibrando, na valoração de cada um, a importância de ambos. (Vasconcelos, 1994, p.32)

Deve ficar claro também, tanto para o professor quanto para os alunos,

o vínculo que os une, para que ambos conheçam os valores veiculados nesta relação. Dessa forma, ambos têm uma visão do alcance e das limitações do trabalho que poderão realizar em classe. O ato de ensinar não se sustenta em dois pólos antagônicos e independentes, tampouco superpostos. Ele pressupõe uma relação horizontal entre professor e alunos que sirva como instrumento para a elaboração e produção do conhecimento. (Rocha & São José, 1995b, p. 31-32)

Enfim, uma relação que os envolva como parceiros, visando alcançar as metas propostas, como também

a necessidade de reconhecer o aluno como agente do processo de ensino, valorizando cada

uma das atividades de sala de aula como momentos significantes, imbuídos de valor, componentes de uma totalidade. (Oliveira, apud Dias et al., 1995, p.33)

A preocupação com o aprender se manifesta também nas palavras do Deputado Braga Ramos, no Seminário sobre o Ensino Superior, realizado em Brasília (1977):

Penso, também, que uma coisa muito importante não é devidamente olhada pelas universidades: a circunstância de que, em verdade, o grande verbo da educação não é o verbo ensinar, mas o verbo aprender. Fundamentalmente, necessitamos é de que o aluno aprenda, e devemos ajudá-lo a aprender. Nesse particular, então, avaliar a sua capacitação, a sua motivação, ouvir as suas tendências, tentar atendê-lo, procurar reforçar os acertos e procurar corrigir adequadamente as tendências que não são mais úteis, quer para o projeto individual de vida, quer para o interesse social; isto é fundamental. (Anais, 1977, p.458)

Cunha (apud Rocha & São José, 1995a, p.4) nos apresenta duas concepções no ensino universitário:

uma com forte presença e outra emergente. Numa prepondera a reprodução de conhecimentos acumulados e, na outra, a concepção do conhecimento enquanto processo, sendo a dúvida e a incerteza estímulos para que o aprendiz produza. A realidade da universidade ... mostra a maior parte do ensino-aprendizagem calcada na concepção de reprodução. A adoção de uma perspectiva de trabalho com o conhecimento que valorize o questionamento, a análise, a ação

reflexiva é algo que precisa ser buscado e cultivado nas instituições de ensino superior...

No entanto, para que isto aconteça, requer daqueles que se envolvem no trabalho acadêmico o desejo de mudança.

Daí a fundamental importância de levar o docente de 3º grau, objeto central das preocupações deste trabalho,

a refletir sobre sua prática profissional enquanto professor. Suas facilidades e limitações, bem como os de seus alunos, devem ser analisadas no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Porque ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende? (Vasconcelos, 1994, p.32-33)

Silveira faz a seguinte afirmação:

Como podemos redimensionar e aperfeiçoar a nossa concepção e prática didática se conhecemos, de maneira restrita e muitas vezes até enviesada, o processo de ensino-aprendizagem? A complexidade desse processo, seja entendido do ponto de vista de suas etapas, seja das funções requeridas no ato de aprender, deveria se constituir objeto constante de estudo. (1988, p.43)

Referendando as colocações de Silveira, Barros & Silva, argumentam:

É preciso que o docente saiba o que é ensinar e conheça os mecanismos do processo

aprendizagem, para aprender métodos e técnicas apropriadas ao seu desempenho na sua prática cotidiana. Pesquisa e prática nesse campo são importantes a um adequado processo de capacitação. (1993, p.62)

O número de definições que buscam conceituar o que seja a aprendizagem é muito grande, porém, todas elas chamam a atenção para o fato de que se trata de um processo interno a cada indivíduo, fruto do pensamento reflexivo e baseado em experiências anteriores, vividas e retidas pelo próprio indivíduo.

Aprender, portanto,

não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados. (Cunha, 1992, p.31)

O professor, nesta direção, deve evitar a transposição de informações, ensaiando formas de ensino centradas num trabalho dinâmico, assumindo funções de orientar, estimular o questionamento, trabalhar a dúvida, as incertezas, acompanhar e avaliar o crescimento do aluno. Assim sendo,

deixa de existir o caráter contemplativo do conhecimento, sem análise, sem crítica, pois a sua produção exige do homem o ato de agir sobre a realidade. (Rocha & São José, 1995b, p.29).

Subjacente e diretamente ligada ao processo de aprendizagem, se encontra a motivação. O motivo envolve

necessidades ou desejos existentes no indivíduo e ligados a uma intenção de atingir a um objetivo adequado, que impelem o indivíduo a agir em

determinada direção. Os desejos, necessidades, valores, interesses etc. existentes no indivíduo, o levam a agir nesta ou naquela direção, portanto, a se comportar desta ou daquela maneira, visando alcançar o objetivo que satisfaz ao motivo dinamizado. (Campos, 1972, p.103)

Podemos dizer, portanto, que a motivação do indivíduo para a aprendizagem de determinado conteúdo ou matéria é o reconhecimento de que conhecer aquele conteúdo irá permitir que ele satisfaça as suas necessidades.

Cabe-nos, neste momento, retomar os princípios da aprendizagem listados por Abreu & Masetto (1985), os quais reúnem pontos freqüentemente citados por autores que trabalham esta questão e que são comuns a todos que se preocupam com a aprendizagem do aluno.

- 1. Toda aprendizagem, para que realmente aconteça, precisa ser significativa para o aprendiz, isto é, precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo (idéias, sentimentos, cultura, sociedade)...*
- 2. Toda aprendizagem é pessoal. Lembremo-nos de que a aprendizagem envolve mudança de comportamento ou de situação do aprendiz, e isto só acontece na pessoa do aprendiz e pela pessoa do aprendiz...*
- 3. Toda aprendizagem precisa visar objetivos realísticos. Isto é, que possam de fato ser significativos para aqueles alunos e que possam concretamente ser atingidos nas circunstâncias em que o curso é ministrado.*
- 4. Toda aprendizagem precisa ser acompanhada de feedback imediato... A aprendizagem se faz num processo contínuo e o feedback é elemento integrante desse processo, pois deverá fornecer*

ao aluno e ao professor dados para corrigir e reiniciar a aprendizagem...

5. *Toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma.. (Abreu & Masetto, 1985, p.9-11)*

Pelo exposto até o momento, podemos ressaltar a nossa preocupação voltada para a aprendizagem e, portanto, para o aluno, visto em toda a sua dimensão histórico-social, evidentemente sem se esquecer da questão do próprio ensino, papel e responsabilidade do professor. Concordamos com Vasconcelos (1994) quando levanta alguns questionamentos:

- *Quantos docentes, dentre os que hoje atuam no ensino universitário, estarão prontos (e pedagogicamente preparados) para essa postura?*
- *Quantos conseguirão concordar com o fato de que o verdadeiramente importante, muito mais do que a sua aula com sua provável erudição, é o real aprendizado de seus alunos, aprendizado este muito mais efetivamente percebido através da capacidade de enfrentar, solucionando, novas situações do que repetindo velhas fórmulas?*
- *Quantos conseguirão admitir que, na realidade, se o seu aluno não está aprendendo, o problema pode ser muito mais seu do que do próprio aluno?*
- *Quantos realmente se preocuparão com esses questionamentos aqui levantados? (p.36)*

2.2.3. Aspectos da Capacitação Docente

Sabemos que o trabalho docente envolve competências múltiplas que transcendem o domínio de conhecimentos ou a capacitação científica. Esse domínio representa condição importante, mas não suficiente, para que ocorra a aprendizagem e, nesse sentido, é necessário refletir sobre a questão da formação profissional do docente, envolvendo todo um conjunto de habilidades.

Como parte da avaliação diagnóstica do despreparo pedagógico do docente de 3º grau, nos utilizamos de questionários para alunos e professores de um curso de graduação em Psicologia, em uma Instituição de Ensino Superior particular (Anexos A e B), verificando-se alguns aspectos do fazer pedagógico do professor, ou seja, as dimensões⁴ (caracteres), métodos e técnicas, relação professor-aluno, características atitudinais e avaliação acadêmica, componentes de sua atuação didático-pedagógica, as quais (permeadas por sua formação técnico-científica, prática, pedagógica e política) convergem para a sua performance⁵ (desempenho).

Passaremos agora a destacar alguns aspectos desta formação.

2.2.3.1. Formação Técnico-Científica

A formação técnico-científica do professor deverá ser compreendida aqui como o domínio sobre o conteúdo específico da disciplina que ele ministra, para atuação em qualquer grau de ensino. O termo técnica não se refere às técnicas utilizadas na tarefa de ensinar, mas sim ao domínio técnico do conteúdo a ser ensinado.

⁴ Entende-se por dimensão um conjunto de caracteres de um mesmo sujeito. Aqui, ela se apresenta como um dos aspectos do todo sistêmico (comportamento do sujeito). Capra, 1986, p.299-350.

⁵ Entende-se por performance como desempenho. Ferreira, 1986, p.1308.



De acordo com Lüdke (1994, p.17), *"a competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico"*. O domínio desse conteúdo acompanhado de sua constante atualização, atualmente

é a cobrança facilmente identificada no discurso tanto institucional, como discente. Não se admite um professor que não 'conheça' o assunto que pretende ensinar... (Vasconcelos, 1994, p.38)

É imprescindível e absoluta a necessidade do reconhecimento, por parte da Instituição de Ensino Superior (IES), da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, bem como manter-se preocupada com a atualização do docente, propiciando condições para tal desenvolvimento, pois,

o professor deve ser capaz de gerar conhecimento próprio, para poder ensinar ao aluno a qualidade básica da Universidade que é a criação científica. (Cappelletti, 1992, p.13)

As palavras de Kourganoff (1990, p.162) justificam as colocações acima:

A aptidão para o ensino superior exige uma atividade de pesquisa, seja qual for o grau do professor, a sua disciplina, o nível do ensino e o tipo de formação desejada.

Ainda segundo esse autor:

nenhum docente pode contribuir verdadeiramente para a formação de um estudante... se não exercer, paralelamente ao ensino, uma atividade especializada de pesquisa. (p.163)

Assim, verificamos que é reconhecida a necessidade da realização de pesquisa pelas IES,

sob pena de não revitalização do ensino e até mesmo estagnação do desenvolvimento das potencialidades de seus corpos docente e discente. (Vahl, 1980, p.208)

O professor continuará sendo definido como ministrador de aulas - algo totalmente obsoleto -, se não for, na base, *"produtor de conhecimentos próprios, capaz de elaboração original"* (Demo, 1993, p.77).

E, preocupado com o caráter totalmente reprodutivo dos processos educacionais da maioria das IES brasileiras, Demo alerta para a necessidade de rever-se o conceito de pesquisa.

Portanto,

[a] pesquisa é, ao mesmo tempo, princípio científico e educativo. Temos a tendência de ver apenas o lado científico, esquecendo que universidade também é lugar de educação. O que qualifica esta educação é mediar-se pela produção científica e vice-versa. (1993, p. 144)

De acordo com o documento **Pesquisa sobre a política de mudança e desenvolvimento em educação superior** (UNESCO), fica clara a importância da pesquisa para o ensino.

Os benefícios educacionais das atividades com a pesquisa são freqüentemente subestimados, porque as ligações entre o ensino e a pesquisa nem sempre progridem com vistas ao futuro ou são tangíveis. É importante que a pesquisa das instituições de ensino superior sejam levadas a efeito não só por razões de prestígio acadêmico ou por considerações econômicas, mas também

como parte da renovação geral e desenvolvimento da aprendizagem, ensino e atividades de prestação de serviço público, inclusive a disseminação do conhecimento. Os pesquisadores devem, portanto, também cuidar para que suas descobertas possam ser incluídas nos currículos e programas de ação e reciclagem. Além de seu valor educacional, participação em projetos científicos, ensinam aos estudantes como trabalhar sendo parte de um time e aceitar a disciplina inerente a qualquer pesquisa científica. (UNESCO, 1995, p.36)

Ao longo de nossa vivência universitária, como docente e aluna de pós-graduação, ficou-nos claro que a tarefa docente

somente consegue manter-se atualizada, produtiva e efetivamente educativa, se alimentada pela pesquisa científica que, ao intrigar o professor, envolve-o, transformando seu discurso ao emprestar-lhe vida e originalidade, frutos da sua própria reflexão produtiva. (Vasconcelos, 1994, p.59)

Como afirma Demo (1986), *"... não tem nada a ensinar, quem não tem produção própria"* (p.87).

A participação também em simpósios, congressos, cursos e palestras possibilita ao docente não só a atualização como também condições e estímulo para a sua produção científica. Cabe às IES criar condições e abrir espaço para que estas atividades tão importantes se desenvolvam.

Expostas as razões da necessidade da formação técnico-científica do docente de 3º grau, podemos concluir enfatizando a importância deste docente, bom conhecedor do conteúdo de sua disciplina ministrada, adotar

uma atitude bastante característica frente ao conhecimento, questionando-o, recriando-o, estabelecendo as interligações entre os diversos conhecimentos e efetivando, dessa forma, a real iniciação científica de seus alunos, criando neles o gosto pelo aprender e incitando-os a buscar conhecimentos novos e novos caminhos para antigos saberes. (Vasconcelos, 1994, p.40)

Finalmente, cabe ao docente fomentar uma cultura de pesquisa, fazendo com que os alunos introduzam no seu cotidiano a pesquisa científica, tanto como recurso didático, como forma de produzir conhecimento.

2.2.3.2. Formação Prática

No item anterior, focalizamos a importância do domínio extenso do conteúdo que o docente de 3º grau pretende ensinar.

Cabe-nos contudo, neste momento, voltar nosso olhar para outra faceta que, acrescentada às demais (pedagógica e política), completa o desenvolvimento do verdadeiro fazer pedagógico deste docente. Estamos nos referindo à sua formação prática, isto é, o conhecimento que ele deve ter da prática profissional para a qual estará formando os seus alunos.

Cortês & Huerga (1996) afirmam que para o professor,

é necessário um profundo domínio do conteúdo de sua matéria de ensino, um conhecimento substancial das ciências que a embasam e, além disso, a riqueza da experiência adquirida cumulativamente em sua atividade profissional específica. (p.77)

Corroborando essa idéia, Cunha (1994) diz que o domínio do conteúdo é também um valor ressaltado, e,

este domínio está bastante relacionado com a prática profissional fora da escola ou da universidade, pois é ela que define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a vida prática. Ajuda ainda a dar exemplos e favorece a maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade. (p.128)

Ainda falando da competência prática do professor, Menezes (1987) se manifesta:

Vale acrescentar que lhe é necessária uma competência prática em sua especialidade; porque sem capacidade de intervenção prática, a sua teoria não basta para educar. (p.119)

Portanto, relacionar teoria e prática é fator de garantia de competência para o exercício do magistério de 3º grau pois

o processo de ensino-aprendizagem baseia-se numa relação, estabelecida entre professor e aluno, que pressupõe uma preocupação do primeiro com o efetivo aprendizado por parte do segundo. Tornar, portanto, a aprendizagem significativa para aquele que aprende é condição essencial e indispensável para a efetivação da própria aprendizagem. (Vasconcelos, 1994, p.41)

Ainda desse autor:

Aqui reside o grande mérito do profissional que também abraça a docência como profissão, o de estabelecer a ponte entre a Academia e a sociedade, criando condições de concretizar, com

maior eficiência e eficácia, a formação de seu alunado para o mundo do trabalho... Some-se ainda, a possibilidade autêntica que esse professor estabelece ao trazer, para dentro da Universidade, dados efetivos de um mundo verdadeiro, de um mercado de trabalho concreto, possibilitando, assim, uma resposta mais coerente com a vida real em termos não só de mão-de-obra qualificada, mas também no encaminhamento das pesquisas efetivamente necessárias. (Vasconcelos, 1994, p.41-42)

Por outro lado a prática, sem o embasamento teórico consistente, não tem razão de ser num curso de graduação, que tem como finalidade, a formação dos alunos para o futuro exercício profissional. O professor deve, portanto, aliar seu conhecimento teórico à prática profissional atualizada.

Concordando com a idéia, Scheibe (1987, p.61-62) aponta dois dos aspectos fundamentais para o aperfeiçoamento da ação de ensinar. De um lado, a importância da experiência, uma vez que a prática se adquire e se refina no próprio fazer. De outro, é inegável que esse fazer se aclara e se fundamenta na teoria que oferece o conjunto de idéias que se concretizam na ação.

Concluindo este item, gostaríamos de deixar registradas as intenções do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, nas palavras do Jornalista Wilson Tosta:

O Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, disse ontem que o governo quer incluir na avaliação dos cursos superiores a análise da experiência profissional dos professores fora da universidade, em suas áreas específicas. Atualmente, já é avaliada a qualificação acadêmica dos docentes. Mas, segundo Souza, 'muitas vezes o professor não tem formação acadêmica completa mas tem boa experiência

profissional e é bom professor. Um arquiteto que tenha dez anos de experiência, por exemplo, deve ser um bom professor de arquitetura, se tiver boa didática'. (Tosta, 1977, p.7)

2.2.3.3. Formação Pedagógica

De acordo com Barros & Silva (1993, p.61),

a maior parte das críticas ao processo de ensino se encontra centrada na didática do professor. Relatórios de diversas pesquisas têm confirmado esta assertiva. É comum ouvir-se afirmações do tipo: 'a didática dos professores deixa muito a desejar'.

Complementando os autores, Gil (1994, p.15) diz:

Ainda que muitas vezes possuindo títulos como o de Mestre ou Doutor, os professores que lecionam nos cursos universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica.

É de Balzan (1988) a seguinte afirmação:

Se me fosse perguntado sobre onde estaria concentrada a maior parte das críticas ao processo de ensino, eu diria que a mesma se encontra na didática do professor... O problema da didática ganha suas verdadeiras dimensões quando se considera que ela não se restringe às relações que têm lugar na sala de aula, dizendo respeito à definição de objetivos, à relação de conteúdos, à distribuição de atividades, ao processo de avaliação, enfim, ao planejamento

dos cursos e à elaboração de programas das diferentes disciplinas. (p.56-57)

Portanto, a formação didática abrange

mais do que a aprendizagem de um conjunto de técnicas a serem utilizadas em sala de aula. Depende da concepção que se tem sobre educação, do tipo de aluno que se quer formar e com que se conta para trabalhar. É preciso repensar o trabalho de ensino como um todo e o professor como educador. (ENCONTRO, 1990, p. 47)

Competência pedagógica é mais do que

truques didáticos e mais do que uma postura paternal ou amistosa. É uma compreensão geral da situação em que está o seu aluno e é uma consciência dos objetivos específicos e gerais que ele, professor, tem em comum com seu aluno. Como 'repetidor de aulas', o professor perde a dimensão de educador e nem se questiona o porquê de ensinar, o que ensina. Torna-se parte passiva no processo e faz o mesmo com seu aluno. Superar isto é compreender seu papel e o de seu aluno, sabendo situar no plano social geral o conteúdo específico de cada curso. Isto é uma parte importante do processo pedagógico, da qual o professor raramente está consciente, porque ele está hoje diante de um desafio para o qual não está preparado. É preciso prepará-lo. (Menezes, 1987, p.119)

A formação pedagógica do docente de 3º grau, portanto, não se restringe ao simples saber dar aulas, abrangendo

aspectos do planejamento de ensino visto como um todo, constituído:

- a) de objetivos gerais e específicos (da Instituição e da disciplina lecionada), sem os quais professores e alunos não saberão porque e aonde pretende chegar;
- b) da caracterização da clientela com a qual se vai trabalhar, tratada como um dado real, mutável e específico a cada turma com a qual se depara o professor [os professores, em sua maioria, não têm uma visão clara sobre quem querem formar, para que, e que tipo de aluno estão recebendo em suas salas de aula];
- c) do conhecimento do mercado de trabalho (suas necessidades, possibilidades e as regras que o regem) no qual o aluno, quando profissional, irá atuar e influir;
- d) dos objetivos específicos do processo de ensino-aprendizagem, norteadores de todas as ações em sala de aula;
- e) da seleção de conteúdos a serem ministrados e da bibliografia coerente a ser adotada, visando sempre à consecução dos objetivos anteriormente propostos;
- f) das atividades e recursos de ensino-aprendizagem, selecionando as mais adequadas dentre as possíveis estratégias conhecidas;
- g) da avaliação da aprendizagem do aluno e do desempenho do professor, com a finalidade claramente definida de corrigir eventuais desacertos e possibilitar o atingimento das metas pré-estabelecidas pelo professor, para aquela turma [a avaliação deve ter por objetivo o acompanhamento do processo de ensino, relacionando objetivo e atividades, utilizando



vários instrumentos, constituindo momentos de avaliação do aluno, do método e do professor; dando ao aluno oportunidade para superar suas dificuldades e ao professor de sanar problemas que não ficaram claros];

- h) das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento (através da pesquisa, tanto do docente quanto dos alunos por ele orientados);
- i) da relação professor-aluno, envolvendo os vários aspectos da parceria, da interação e da co-responsabilidade no processo ensino-aprendizagem [quando colocados em sala de aula, professor e alunos passam a constituir um grupo novo, com uma dinâmica própria, desenvolvendo, muitas vezes, intensas relações interpessoais]. (Vasconcelos, 1994, p.44-45)

Poder-se-ia aqui acrescentar algumas das características facilitadoras ao correto exercício do magistério, apontadas por Kertész & Lorenzoni (1991):

- comunicação - capacidade de expressão clara e completa de suas idéias e decisões; uso adequado dos canais de comunicação estabelecidos - horizontais, verticais; capacidade de ouvir com atenção os pontos de vista de outros; adequação ao referencial lingüístico do aluno;
- expressão verbal - correção ao falar; comunicação clara e audível; modulação compreensiva e empática; terminologia correta e adequada;
- comportamento ético - respeito à dignidade de colegas e alunos; manutenção do sigilo profissional; respeito a valores da sociedade, da instituição e pessoais; justiça no tratamento e na avaliação do aluno; compromisso com a proposta educativa da Universidade;
- criatividade - pensamento independente de modelos; curiosidade intelectual; capacidade de propor novas formas

de trabalho ou soluções para problemas; capacidade de usar, adaptar e criar recursos e técnicas diversificados para o melhor desenvolvimento de seu trabalho; adaptabilidade ao novo e/ou inesperado, estimular o potencial de criatividade do aluno;

- equilíbrio emocional - firmeza de opiniões e de atitudes; tolerância a opiniões divergentes; autoconfiança; constância de atitudes; tranquilidade;
- relacionamento interpessoal - capacidade de criar e manter um clima de confiança e respeito entre alunos e entre estes e o professor; empatia com o aluno; atitude positiva e construtiva em relação a alunos e colegas;
- comportamento funcional - assiduidade; pontualidade; cumprimentos de prazos e normas da IES; respeito ao trabalho dos colegas e aos membros da Instituição;
- colaboração - flexibilidade para equacionar interesses pessoais aos coletivos ou organizacionais; partilhar informações e materiais com colegas; auxílio aos colegas e alunos em suas dificuldades.

Após alguns aspectos abordados para o correto exercício do magistério, queremos deixar claro que nem todo docente apresenta este elenco de características, mas que, conscientizando-se e refletindo sobre suas deficiências, ele poderá, após reorganização, cada vez mais aproximar-se do ideal. É interessante observar os antigos e comuns problemas enfrentados pelo professor (Vasconcelos, 1994, p.71), encarados como praticamente insolúveis e comprometedores do seu fazer pedagógico:

- *número excessivo de alunos em sala de aula;*
- *baixo nível de preparo desses alunos;*
- *má remuneração do profissional do ensino, obrigando-o a um número exagerado de aulas e/ou escolas onde leciona;*
- *escassez ou total falta de tempo para atualização pessoal e preparo das aulas (principalmente quanto ao professor de escola*

- particular que não remunera o tempo de atualização e pesquisa);
- pouco ou nenhum suporte administrativo-pedagógico ao trabalho docente;
- precariedade das instalações e equipamentos;
- desinteresse do aluno por aquilo que a escola pretende oferecer;
- cursos com aulas no período noturno...

Um outro ponto pertinente à nossa discussão se refere aos aparatos tecnológicos que vieram para ficar, mudando inexoravelmente o cenário didático-pedagógico.

Normalmente, o discurso dos docentes diante de tais acontecimentos se revela crítico, progressista mas, na prática, conservador, com notável resistência a mudanças e à absorção de práticas inovadoras (Barros & Silva, 1993).

Mesmo afirmando que a interação professor-aluno é um processo fundamental, os autores acima reconhecem a importância desses aparatos tecnológicos e a sua influência sobre o fazer didático-pedagógico. Dizem eles:

a universidade precisa ser ágil, flexível, fomentar, participar e acompanhar os avanços da civilização ... deve pesquisar e desenvolver, de forma interdisciplinar, novas metodologias, com o apoio de tecnologia disponível para assessorar seus departamentos nas suas necessidades didáticas específicas. (Barros & Silva, 1993, p.67)

De acordo com o documento **Pesquisa sobre a política de mudança e desenvolvimento em educação superior da UNESCO**,

a efetividade da renovação da aprendizagem e do ensino também depende de como o conhecimento é transmitido. É progressivamente evidente que, sob o impacto combinado de desenvolvimento de

software e hardware em tecnologia da informação e da comunicação, foram abertas avenidas para facilitar novos tipos de serviço educacional. Este ambiente de aprendizagem com boa tecnologia obriga a repensar em práticas de ensino bem como em funções genéricas dos sistemas de informação de todo o campus. A fim de ser aceito favoravelmente pela comunidade acadêmica, em particular por estudantes e professores, e para ser totalmente benéfico à aprendizagem e ensino, o uso da tecnologia da informática deve ser judiciosamente colocada nos planos de ação de compromisso objetivado em melhoria de aprendizagem, ensino e serviços de informação, especialmente as bibliotecas. (1995, p.33-34)

Percebemos, portanto, a importância da IES estar adaptada às novas tecnologias, como também o professor estar preparado para a utilização de novos recursos para a aprendizagem, como também preparar os alunos para a sua utilização.

O emprego das novas tecnologias do ensino, ao nosso entender, nunca substituirá por completo a figura do professor, e é por isso que esse professor deve, no dia-a-dia da sua prática pedagógica, assumir uma postura bastante reflexiva e investigativa. Portanto,

deve levar o professor a assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação e a incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional. (André, 1995, p.36)

O professor deverá assumir o seu papel de "pesquisador" de sua própria ação. Neste sentido, André (1995, p.35-36) faz distinção entre a pesquisa científica, que visa sobretudo à produção de novos conhecimentos e deve

satisfazer critérios específicos de objetividade, originalidade, validade e legitimidade à comunidade científica, e a pesquisa com propósitos didáticos, que não deve necessariamente atender a esses requisitos, à qual estamos nos referindo neste momento.

Ao refletir na ação, o professor se tornará um pesquisador no contexto prático. Quanto a isto, Souza (apud Dias & Ferraz, 1996, p.69) se pronuncia:

O professor, um eterno aprendiz, deverá estar sempre atento para questionar seu saber, sua prática, inventar e reinventar novos caminhos, novos enfoques que permitam captar a autenticidade da aprendizagem e orientem seus resultados para o aperfeiçoamento do aluno.

A reflexão da/na prática, portanto, deve ser o ponto de partida para a transformação desta própria prática.

Desta forma, o fazer docente se torna alvo de reflexão, fornecendo subsídios para o levantamento dos fundamentos de sua ação. Na exposição que fazem da corrente atual que concebe o ensino como prática reflexiva, temos vários autores estrangeiros que trouxeram as primeiras contribuições: Shön, Nóvoa, Zeichner, Gómez, Garcia, Popkewitz, Chantraine-Demailly, reunidos na obra **Os professores e a sua formação**, coordenada por Nóvoa (1992). Quanto ao pensar ou refletir a prática, Perrenoud (1993) adverte:

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente. (p.200)

Pontuadas as características ideais do fazer pedagógico, podemos dizer que,

é a competência pedagógica que se constituirá no diferencial de qualidade do professor daqui para a frente, uma vez que só estará em sintonia com seu alunado, preparando-o para esta sociedade que aí está, em constante e acelerado processo de mudança, o professor verdadeiramente comprometido com o desempenho de seu papel docente de forma rica e multifacetada, preocupado com o todo da formação daqueles que se pretende que sejam, além de profissionais competentes, cidadãos atuantes e responsáveis. (Vasconcelos, 1994, p.48)

2.2.3.4. Formação Política

Ao iniciarmos o item 2.2 sobre a capacitação do docente de 3º grau, procuramos enfatizar o compromisso do docente frente ao ato pedagógico. Para tanto, delineamos até o momento um conjunto de competências múltiplas que deverão convergir para o correto exercício da docência.

No entanto, como afirma Godotti (1983, p.142), "... o profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional do humano, do social, do político".

De acordo com Ribas & Schmidt (1988),

o educador comprometido politicamente já está condicionado para a sua preparação técnica pela sua responsabilidade, pelo seu desejo, por sua aspiração profissional e opção de vida, o que implica igualmente os valores e princípios do professor, da escola, do momento histórico. Do

educador é exigida uma preocupação constante com a educação. É uma questão de ser e não de estar comprometido com o processo educativo. (p. 21)

Assim, espera-se que um docente responsável e comprometido com a tarefa de educar, se preocupe com questões sociais mais amplas, que envolvem e condicionam o seu próprio trabalho assim como o de seus alunos.

Portanto,

a educação é compromisso, é ato, é decisão. Educar-se é tomar posição, tomar partido. E o educador educa educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se. (Góddotti, 1983, p.143)

Quanto ao mito da neutralidade em Educação, queremos deixar bem claro que educação e política, embora inseparáveis, não são idênticas, tendo os seus propósitos e métodos peculiares, específicos, mas caminham lado a lado, com a predominância alternada de ambas (Saviani, 1991). Não se trata, na realidade, de utilizar-se o espaço educativo para o exercício da política partidária mas trata-se, isto sim,

de voltar o discurso pedagógico para a realidade virtual do momento histórico que o cerca, tornando a aprendizagem significativa para o educando e possibilitando ao professor o exercício consciente, comprometido e responsável de sua profissão. (Vasconcelos, 1994, p.49)

Ainda com relação à neutralidade, Fernandes (1987, p. 21-22) coloca duas grandes questões:

Como um professor pode ser neutro na sala de aula? Como um investigador pode ser neutro em suas pesquisas?... Entretanto, o principal

elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária.

Percebemos, portanto, a responsabilidade do docente em formar, além de profissionais, cidadãos conscientes. E, a este respeito, Raphael (1996, p.77) tece algumas considerações:

A formação do profissional diz respeito ao mundo do trabalho, em uma área específica, que vai se constituir na essência do cotidiano de cada um. Entretanto, é preciso não desprezar o fato de que este profissional é determinado também pela sociedade politicamente constituída, onde se insere. De um lado, necessita de elementos do fazer específico, que constituem seu cotidiano; de outro, deve dominar um saber fundamental para sua vivência como ser social e político. Necessitamos ser profissionais para a sobrevivência, mas necessitamos antes existir como seres humanos. É a partir de sua existência como ser humano que o profissional tem a condição de surgir. O aspecto técnico (o fazer) e o político (existir na sociedade) são indissociáveis em nossas ações, inclusive as que resultam na prática profissional.

Articulada entre as diferentes competências requeridas ao bom exercício do magistério, seja em qualquer grau de ensino, está a competência ética, a qual não deve ser negligenciada (Vasconcelos, 1994).

Numa perspectiva ética,

não nos deixamos permanecer apenas no terreno da 'moral', que prescreve e orienta as ações dos

indivíduos em sociedade, mas nos colocamos no ângulo da 'reflexão', do 'questionamento crítico' sobre o sentido dos valores que orientam essas ações. A moral é 'normativa'; a ética é 'reflexiva', procura perguntar pelos fundamentos das normas, dos deveres que se instituem, em cada sociedade, no interior dos diversos papéis aí desempenhados. (Fusari & Rios, 1995, p.39-40)

Demonstrando a indissociabilidade do "ser professor e cidadão", Wanderley (1987) assim define o educador:

O educador é um 'especialista', antes de tudo. Deve ser um homem 'competente', portanto, precisa conhecer a realidade e as teorias que existem sobre a realidade e sobre a Educação, precisa conhecer o papel da Universidade e o do professor, precisa ser, enfim um sujeito crítico e responsável. Especialista, aqui, não quer dizer alguém que se especializa numa determinada área da Educação; acredito, até, que o educador tem que ser um generalista e que, depois, pode se qualificar numa determinada habilitação. O professor tem que ter a visão de conjunto, a visão do educador como um especialista que entende da sociedade e da educação na sociedade. Mas isto não basta. O professor é também um ser 'político'. Acho que, nesses anos todos, houve uma grande complicação no próprio papel de politização da Universidade: confundiu-se politização com partido político, com tendência política, e esqueceu-se o fato de que o próprio educador, como qualquer profissional, tem uma missão política indispensável – discutir as relações de poder, intervir no processo de desenvolvimento nacional, assumir um compromisso com a sociedade. Isto é fazer

política. Então, nenhum professor, nenhum profissional de qualquer área de conhecimento, está fora da política. Como conseguirá unir política à sua especialidade? Eis o ponto fundamental. Isto é ser educador: especialista mais político. (p.196-197)

2.3. Serviços e Iniciativas de Capacitação Docente

Como vimos no item 2.1, desde a década de 50 e de forma mais sistematizada na de 70, através do IPNPg – I Plano Nacional de Pós-Graduação, tivemos iniciativas de aperfeiçoamento do docente de 3º grau, porém, nem sempre propiciando capacitação pedagógica adequada para a função de professor.

Mesmo os cursos de especialização - comentados por Masetto no item 2.1 -, por suas várias tendências, nem sempre capacitam adequadamente para o magistério superior.

Por outro lado, pudemos observar a crescente preocupação das universidades em ministrar, em seus cursos de pós-graduação, disciplinas como Metodologia do Ensino Superior, e/ou Didática do Ensino Superior.

Todos concordamos que essas disciplinas devam existir nesses cursos, mas a sua existência não resolve os problemas de capacitação do professor para este grau de ensino.

Um outro fator importante aos reclames da capacitação contínua se refere ao fato de que

o curso de graduação dura de quatro a cinco anos e a prática profissional estende-se por um período de 25 a 30 anos. Há um desenvolvimento contínuo da ciência, com conseqüente avanço do conhecimento. (Barbieri et. al., 1995, p.34)

Essas observações nos levam a destacar a importância de serviços contínuos de capacitação docente, alocados de

preferência na própria IES, com características, dimensões e prioridades próprias, recursos físicos e humanos adequados, aos quais o professor possa recorrer para aperfeiçoar seu trabalho, refletir, pesquisar e compartilhar experiências com os colegas. Com relação à capacitação do docente de 1º e 2º graus observamos, através da literatura, estudos intensos e implantação mais efetiva de cursos e serviços de aperfeiçoamento, a partir da década de 90, sob diversas formas de denominação: educação continuada, formação continuada, educação ou capacitação em serviço, educação e/ou formação permanente, etc.

Temos também iniciativas em TV Escola e TV Futura.

Encontramos literatura rica e especializada entre autores brasileiros e autores estrangeiros (formação continuada) como Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Chantraine-Demailly (Nóvoa, 1992).

Na obra **Profissão Professor**, organizada por Nóvoa (1995), Esteve fala da característica e importância da formação permanente:

A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino. A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipes de trabalho que abordam os problemas em comum, refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção (objetivos, métodos e conteúdos). O contacto com os colegas é fundamental para a transformação da atitude e do comportamento profissional, nomeadamente com os grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar

ações e realidades concretas. (Esteve, 1995, p. 119-120)

Fusari & Rios (1995) falam da capacitação:

A capacitação, no terreno da educação, será considerada como um processo que procura desenvolver de maneira sistemática e contínua todos os recursos do homem-educador envolvidos com o trabalho escolar, objetivando uma prática pedagógica competente. Este processo envolve uma diversidade de ações, a saber:

- realização de cursos nas próprias unidades escolares ou fora delas;
- encontros e seminários com educadores de diferentes escolas;
- programas de discussões permanentes;
- orientações técnicas, etc.

O importante é que sejam sempre planejadas como ações coletivas, portanto em grupos, nos quais as decisões sejam compartilhadas, visando ao aprimoramento da qualidade da prática dos educadores. Qualidade entendida como propriedade de um trabalho fundado numa visão crítica da realidade e capaz de intervir na transformação da sociedade na direção da solidariedade e da justiça. (p.42)

Com relação à literatura sobre capacitação pedagógica do docente de 3º grau, não obtivemos tanto sucesso quanto à de 1º e 2º graus. Isto provavelmente se dê por conta da preocupação com estes graus de ensino, mais precisamente com o 1º grau. Por outro lado, partindo do pressuposto de que a capacitação para o magistério, em qualquer grau, deva ser semelhante em seus objetivos gerais, procuramos, dessas leituras, somar experiências e transportá-las para a docência

de 3º grau, respeitadas as suas características e as peculiaridades próprias deste grau de ensino.

É interessante observar que a própria LDB 9394/96 contempla serviços de aperfeiçoamento profissional continuado para os diversos graus de ensino. Isto é uma grande conquista, pois sabemos que a qualidade de ensino reúne muitos quesitos e, dentre eles, a indispensável formação pedagógica.

As iniciativas de capacitação pedagógica do magistério superior tiveram seu início e desenvolvimento nas décadas de 70 e 80 (embora lentamente) e, a partir de 90, suas iniciativas foram mais concretas. Elas se apresentam sob formas de: inserção de disciplinas pedagógicas na graduação e pós-graduação; semanas preparatórias intensivas e de planejamento; cursos de aperfeiçoamento; cursos de especialização; cursos de capacitação, formação ou educação continuada; assessoria às escolas públicas de 1º e 2º graus; serviços, núcleo, unidades de capacitação ou apoio pedagógico.

Em contatos mantidos com a pedagoga Rosemar da Silva (agosto/96), ela nos informou sobre o Programa de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e de outras IES interessadas (programa semestral, não obrigatório), que ocorreu sob forma de programação intensiva (com duração variando de dois dias a uma semana), apresentando vários eventos ao mesmo tempo como conferências, aula inaugural, seminários, cursos, etc. A programação atinge os 35 cursos dos cinco Centros existentes na Universidade. Os Centros definem a necessidade e a programação dos cursos e a Pró-Reitoria de Ensino, juntamente com os diretores dos Centros, se encarregam dos aspectos legais. Aos participantes são fornecidos certificados.

Da Universidade Federal de Goiás (UFG), obtivemos informações (julho/96), através da Dr^a. Eliana França Carneiro (Pró-Reitora de Graduação), como também da pedagoga Celina Ferreira Calaça (Assessora para Assuntos de Graduação), da existência de cursos de atualização didático-pedagógica, especialização e outras programações. A PROGRAD oferece,



desde 1994 (optativo nesse ano e, em 1995 e 1996, obrigatório), Curso de Atualização Didático-Pedagógica, executado pelo Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos, para os professores da UFG e, em especial, para os recém-ingressos. As cargas horárias desses cursos foram se alterando de 60, 80, para 120 horas. Normalmente os cursos ocorrem semestralmente. Desde 1995 oferece também (em caráter optativo) o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, com duração de dois anos, para seus docentes e de outras IES. Para tais iniciativas, parte do pressuposto da inexistência de instâncias que qualifiquem o professor para atuar a nível de 3º grau. Por outro lado, os cursos de pós-graduação têm se preocupado com a formação do pesquisador, secundarizando a formação didático-pedagógica de seus professores.

Os cursos acima citados são avaliados continuamente, sendo feitas as reformulações necessárias para o seu aprimoramento.

Os Departamentos da UFG programam também cursos, oficinas, treinamentos, semanas preparatórias, etc., convidando os professores envolvidos, bem como pessoas da PROGRAD.

Em contato com a professora Raquel Aparecida Agnaga Kock – assessora da diretoria de pesquisa da pós-graduação – (maio/96), da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) ela relatou sobre a abertura de inscrições, em julho de 1995, para o Curso de Especialização - capacitação para a docência do 3º grau, que não ocorreu pela pouca procura. Quanto a este fator, provavelmente este curso perdeu o valor de *lato sensu*, ou seja, as pessoas não o consideram como sendo de especialização e, sim, mais de formação (conforme nos informou, nessa mesma época, a Drª. Marisa Todescan Dias da Silva Baptista, coordenadora inicial do curso). A Profª. Raquel informou também sobre cursos de especialização, com suas respectivas disciplinas pedagógicas; da oferta de disciplinas pedagógicas em alguns cursos de bacharelado, para os quais a maioria dos alunos fazem opção; da obrigatoriedade da MES

(Metodologia do Ensino Superior) no Curso de Direito (60 horas); das disciplinas da MES e Didática do Ensino Superior no curso de mestrado da Engenharia de Produção a partir de agosto de 1996; a realização de semanas (intensivas) preparatórias e de planejamento no início do ano (através da Diretoria de Graduação) para todos os seus professores, envolvendo também convidados para ministrar cursos, proferir palestras, etc.

Na UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - mantivemos contato com o Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho (membro da Câmara do Ensino Superior), do Departamento de Administração e Supervisão Educacional. Ele nos informou (setembro/96) sobre o PECD - Programa de Estágio em Capacitação Docente de 3º Grau (financiado pela Capes) aos alunos de doutorado (optativo). Estes se inscrevem, candidatando-se a uma bolsa, tendo um professor orientador da Graduação. O trabalho pode ser desenvolvido (preparação e execução das aulas) com ou sem a presença do professor, tendo como carga horária 12 horas semanais. Quanto à capacitação docente, quase não há solicitação neste sentido por parte das Pró-Reitorias e das Unidades. O Prof. José Camilo presta assessoria à Universidade São Francisco e nos informou da existência da pós-graduação - mestrado - em Metodologia do Ensino Superior, tratando da questão da docência na universidade. O Curso é aberto para diversas áreas, cada qual com seu trabalho específico de conclusão, correspondente à docência universitária na sua área.

Da UEL - Universidade Estadual de Londrina - obtivemos informações (agosto/96), através da Profª. Darcy Kurosawa Nampo, membro do NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional -, do CEMAD - Curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente para professores de 1º, 2º e 3º graus, ligado ao Departamento de Educação, sob coordenação da Profª. Cilza Valente.

Temos notícia também da assessoria pedagógica dada às escolas de 1º e 2º graus da rede pública, através da UNESP, PUCCAMP, USP.



Passaremos agora a abordar serviços e iniciativas, mais caracterizados e organizados.

Em contatos mantidos (junho/96) com o Prof. Marco Antonio Moreira, diretor do Instituto de Física da UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - e também autor de várias escalas de avaliação do professor pelo aluno (das quais uma utilizada por nós em nosso trabalho, como veremos adiante), soubemos com mais detalhes do primeiro órgão criado em uma IES, o LES - Laboratório de Ensino Superior, da Faculdade de Educação, criado em 1971, como laboratório de tecnologia educacional, presidido pela Prof^a. Louremi Ercolani Saldanha. O LES, através de sua equipe, deixou como marca a edição de um livro: **Planejamento e organização do ensino: manual programado para o treinamento do professor universitário**, sob coordenação de Louremi Ercolani Saldanha, Editora Globo, de Porto Alegre, 1974. A equipe apresentou esse manual para a utilização pelas IES em programas de treinamento do docente. Na justificativa de sua elaboração, comentam sobre o fato dos cursos de mestrado darem pouca relevância à formação do docente universitário como professor. Em 1978, surge o PADES - Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior, substituindo o LES. O Prof. Marco Antonio pertencia à comissão organizadora desse programa. Participavam professores de várias áreas, inclusive pedagogos na assessoria pedagógica. As atividades se davam em forma de eventos, seminários, monografias escritas para a melhoria da graduação, assessoria pedagógica, incentivo através de verbas aos professores para construírem mini-projetos de melhoria do ensino em sua disciplina e avaliação dos alunos em relação a seus professores. Este programa obteve resultados positivos para a melhoria do ensino. Existiu até 1986, quando foram sendo cortadas as verbas pelo governo.

O NUTES - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde - e o CLATES - Centro Latino Americano de Tecnologia Educacional para a Saúde -, conforme informações (agosto/96) da pedagoga Dyla Tavares de Sá Brito, chefe do Laboratório de



Currículo e Ensino da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), surgiram em 1972 (com caráter mais tecnicista). Hoje só temos o NUTES como órgão suplementar do Centro de Ciências da Saúde, que recebe uma pequena verba da própria Universidade e, às vezes, subsídios externos, quando solicitados ao MEC, para desenvolvimento de projetos. Participam do órgão duas pedagogas, duas psicólogas e uma médica (diretora do NUTES). Possui acervos de livros e vídeos com propostas pedagógicas; quando necessário, constrói material didático; desenvolve projetos; programa seminários, eventos; ministra aulas de disciplinas pedagógicas na pós-graduação; quando chamado, dá cursos em outras Universidades e em outros países; a assessoria pedagógica individual é mais eventual, por não ter como atender a demanda (antes mais efetiva).

Através da literatura, e de acordo com Silva (1982), temos notícia da implantação, em 1975, do NUPEM (Núcleo de Pedagogia Médica da Escola de Ciências Médicas de Volta Redonda). A princípio eram organizadas atividades tais como seminários, encontros, grupos de debates. Na primeira fase o NUPEM apoiou-se no Programa de Preparo Pedagógico da ABEM - Associação Brasileira de Educação Médica. A partir de 1982, a escola contratou uma especialista em Educação e implantou uma assessoria pedagógica em caráter permanente, dando início a um novo programa, centrado em equipes mais numerosas, com vistas a cobrir, a médio prazo, todas as equipes docentes, sem exceção. A princípio foi realizado um curso de Didática do Ensino Superior com duração de 120 horas.

Através de contatos (março/95) com Dr. Marcos Tarciso Masetto, este nos informou da criação, em 1980, do Serviço de Apoio Didático-Pedagógico - SEDAPE -, com subsídios do PADES, do qual ele também participou. Esse órgão estava ligado à Diretoria do Centro de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Foram grandes as dificuldades, no início, quanto à contratação de docentes pois, até 1983, o serviço contava com somente duas professoras:



uma pedagoga e uma psicóloga (com dez horas de trabalho semanal). As atividades se desenvolveram sob forma de seminários, minicursos, encontros pedagógicos (referentes, por exemplo, à aprendizagem e sua avaliação, à relação professor-aluno, às estratégias de ensino para classes noturnas, aos planejamentos de curso), assessoria pedagógica, cursos de extensão, etc. Esse serviço foi extinto por volta de 1990.

Soubemos da existência de um serviço semelhante na Universidade Federal de Pelotas (RS) através da pedagoga Maria Isabel da Cunha (junho/96). De 1989 a 1992, existiu uma unidade de apoio pedagógico nas Ciências Agrárias, da qual ela participou, evidenciando melhoras na qualidade do ensino.

O campus de Presidente Prudente da UNESP teve por experiência, de 1981 a 1984, o PRODES (Projeto de Desenvolvimento do Ensino Superior), sob coordenação geral da Prof^a. Thereza Marini. Sua origem foi espontânea, de organização voluntária, procurando atender às necessidades pedagógicas de seus docentes, conferindo flexibilidade e originalidade ao projeto. O programa teve adesões de outras cinco unidades da UNESP. As atividades se desenvolveram sob forma de pesquisa aplicada e pesquisa ação (coletar elementos para diagnose do ensino na UNESP, necessidades pedagógicas dos docentes, expectativas e percepção dos alunos com relação à prática docente, professores pesquisando sua própria prática, etc.); cursos, encontros, projetos de ajuda individual e grupal e oficinas didáticas (Marini, 1990).

Obtivemos informações, através da literatura, das iniciativas de implantação do NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional - da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), através de Ambrósio (1985). O NTE faria parte do Centro Pedagógico que teria por função fornecer condições para a produção, utilização e avaliação de materiais, necessários ao desenvolvimento de sistemas tecnológicos educacionais como o centro de recursos audiovisuais. Mais recentemente, entrevistamos (setembro/96) a Prof^a. Hortência de Oliveira e Silva da UFJF, que nos falou da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), criada a partir de 1992, onde ela



desenvolveu trabalho voltado para a capacitação docente, principalmente para os professores iniciantes, os quais passam por um curso de didática.

A UNESP (Bicudo, 1996), a partir de 1991, organizou o GEDEU – Grupo de Estudos e Desenvolvimento do Ensino Universitário, para enfrentar as dificuldades sentidas pelos professores ao trabalhar com o ensino de graduação, referentes à articulação entre as atividades curriculares, à avaliação, à metodologia de ensino, enfim, àquelas tarefas que dizem respeito ao fazer pedagógico. É composto pelo GEDEU central e os locais organizados em cada câmpus. O GEDEU local realiza atividades que abrangem seminários e palestras para intercambiar experiências ou debater pedagogia universitária no contexto da experiência vivida no câmpus. A Pró-Reitoria de Graduação organiza, junto com o GEDEU central, o Circuito PROGRAD. Ele acontece uma vez por semestre e consiste em integrar as unidades da UNESP em circuito, mediante um tema tratado no mesmo dia em todos os campus, seguido de discussões. A meta é levar professores e alunos a refletirem sobre o ensino de graduação. O evento não se limita a assuntos sobre o fazer técnico, visa também ao estímulo do diálogo, ao debate, à crítica, à reflexão sobre o fazer pedagógico. O I Circuito Prograd ocorreu em 03/05/94, tendo como pergunta geradora: Você realmente conhece o seu aluno?; o II Prograd, em 09.10.94: Você realmente avalia o ensino e a aprendizagem?; o III Prograd, em 17/05/95: O Projeto Pedagógico de seu curso está sendo construído por você?; o IV, em 18/10/95: As disciplinas de seu curso estão integradas? E acrescentamos o V, ocorrido em 15/05/96, versando sobre o Perfil do profissional a ser formado no Curso de Graduação, e o VI, ocorrido em outubro/96 sob o tema O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?

Além dessas atividades, Bicudo fala da elaboração (pelo GEDEU) de um projeto de pesquisa sobre “O professor bem sucedido na UNESP”. A idéia geradora é, partindo-se dos professores tidos pela comunidade como bem-sucedidos,



apontar os indicadores desse sucesso, delineando ações possíveis de aperfeiçoamento, visando a qualidade de ensino.

Fomos informados pela coordenação do GEDEU local (UNESP-Câmpus de Marília) que este projeto não foi concretizado, bem como, com a mudança da Reitoria em 1997, o GEDEU não foi retomado ficando em suspenso o Circuito PROGRAD.

Em contatos mantidos (setembro/96) com o Prof. José Auri Cunha (Assessor pedagógico da Vice-Reitoria Acadêmica, um dos coordenadores do Núcleo de Educação-NE) da PUCCAMP, obtivemos a informação de que o Núcleo de Educação foi criado em 1992, vinculado à Reitoria, com a função de coordenar e desenvolver projetos no campo da educação, viabilizando, no âmbito interno, o planejamento e realização de ações coletivas e integradas, envolvendo Unidades Acadêmicas, cursos e disciplinas, e, no âmbito externo, o oferecimento de serviços educacionais em resposta a necessidades e demandas de instituições da comunidade. De 1992 ao primeiro semestre de 1996, o NE realizou um trabalho de apoio à Educação popular através de palestras e minicursos para grupos de professores, atendendo as demandas locais, ou seja, as escolas de periferia.

No segundo semestre de 1996 teve início o projeto de Educação Continuada para professores de 1º e 2º graus da rede pública de Campinas (a princípio, com professores de 1º grau). Esse projeto denomina-se "Universidade e Universo Escolar: Via de Mão Dupla" e, normalmente, recorre a subsídios do MEC. O NE conta com um grupo de professores da PUCCAMP, um grupo da rede oficial e uma secretária. Fomos informados também do Projeto de Capacitação Pedagógica Continuada para docentes da PUCCAMP que surgiu em 1996, na semana de planejamento, e estendeu-se durante o ano. Ele está ligado a um plano de ação da Vice-Reitoria Acadêmica, com perspectivas à capacitação do docente de 3º grau, atendendo a duas prioridades: valorizar a sala de aula e o curso como um todo. Futuramente poderá contar com o apoio do NE ou ser assumido por ele.



A UAE - Unidade de Apoio Educacional - da Universidade Federal de Viçosa (informações obtidas em maio/96, da pedagoga e diretora da UAE, professora Jeanne Cupertino Ferraz), foi criada em 1974, como grupo de trabalho denominado Unidade de Apoio Didático (UAD), instituído no Departamento de Educação da Escola Superior de Ciências Domésticas. A partir de 1982, a UAD passou a denominar-se UAE (tendo seu regimento aprovado em 05/07/93), sendo diretamente ligado à Pró-Reitoria Acadêmica. Constam de seu quadro, hoje, quatro pedagogas, dois desenhistas, sete operadores de equipamentos e 2 auxiliares administrativos. A UAE fica alocada no prédio da Pró Reitoria de Ensino e não recebe subsídios externos. São várias as suas atividades: cursos, palestras, encontros, seminários, pesquisas, grupos de estudos, assessoria didático-pedagógica individual e em grupo, treinamento aos professores recém-admitidos (obrigatório por decisão do Conselho Universitário), avaliação de disciplinas (obrigatória por decisão da CEPE - Comissão - Ensino - Pesquisa - Extensão), apoio bibliográfico em educação, confecção de recursos audiovisuais (transparências, slides, filmes, desenhos, cartazes, etc.), empréstimo, operação e treinamento de equipamentos (retroprojeto, projetor de slides, TV, vídeo, filmadora, etc.), divulgação de experiências pedagógicas, integração da Universidade e outras instituições de ensino. Esse apoio se estende tanto a professores como aos alunos da UFV e, dentro da disponibilidade, a outras instituições. Quando possível, promovem cursos, palestras, apoio na confecção de recursos didáticos a professores de 1º e 2º graus. A procura pelo serviço é espontânea (com exceção do treinamento aos recém admitidos e da avaliação, que são obrigatórios). Quanto à importância do Serviço, esta é verificada pelo bom nível de procura mas não possuem registro dessa frequência. Com o apoio da UAE, através de depoimentos, é evidente a melhora na qualidade de ensino. Fomos informados, também, que coordenam um Curso de Metodologia do Ensino Superior em convênio com a ABEAS (Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior), do qual



várias universidades participam, ocorrendo treinamento à distância, duas vezes por ano, para professores e alunos na área de ciências agrárias. A UAE edita as Revistas **UFV-Debate** e **Ciências em Foco**, com comissão editorial de vários departamentos. O serviço da UAE se encontra em funcionamento até a presente data.

Com a colaboração das professoras Estela Okabayaski Fuzii, diretora desde 1981 do Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE - e Darcy Kurozawa Nampo - pedagoga do NTE - da Universidade Estadual de Londrina - UEL -, obtivemos informações (agosto/96) sobre o núcleo. O NTE é um órgão suplementar da Universidade e foi criado em 1975, passando a funcionar somente em 1978. Está vinculado administrativamente à Vice-Reitoria e academicamente ao Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA). Todavia, devido à abrangência de seu atendimento que compreende toda a Universidade e a comunidade externa, há a proposta de torná-lo autônomo. Por ser um órgão dentro da estrutura organizacional da Universidade, é mantido por ela. Quando desenvolveu projetos com o PADES - Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior - e hoje com o RENOP - Rede Norteparanaense de Disseminação do Ensino de Ciências - recebeu e recebe verbas para equipamentos, materiais de consumo e para pessoal (serviço de terceiros). O NTE fica alocado no prédio do Centro de Ciências Humanas (CCH), sendo um complexo integrado pelos Setores Arte, Cine-Foto, Produção, Operação (Áudio e Vídeo), Utilização (Videoteca, Materiais Instrucionais e Sala de Multimeios) e Pedagógico. No setor pedagógico estão lotadas seis professoras com formação na área da educação e com larga experiência na supervisão e orientação de docentes de 3º grau. Dentre uma gama de atividades, destacamos o atendimento acadêmico aos diversos cursos da UEL, através de orientação técnico-pedagógica para docentes e discentes; ofertas de cursos e treinamentos; participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão para produção de materiais instrucionais para apoio às aulas em eventos; testagem de novas tecnologias; prestação de serviços



em vídeo, áudio, cine, foto, arte, trabalhos em multimídia; Banco de Materiais Instrucionais com séries de programas em slide/som, transparências, conjuntos pictográficos; videoteca colocada à disposição da comunidade; coordenação de projetos e subprojetos nacionais e internacionais. Projetos tais como Vídeo Universitário/IPAL-Instituto para a América Latina, da UNESCO; Projeto de Apoio Pedagógico aos Profissionais da Saúde – PAPPS/KELLOgg/MEC, em sua colaboração e execução técnico-pedagógica; PIUTEC-Projeto de Integração Universitária e Teleducação Capricórnio, da Fundação Konrad Adenauer, um consórcio de Universidades Latino-americanas para teleducação na faixa do Trópico de Capricórnio; etc. O NTE acolhe também estagiários japoneses do convênio UEL/Associação de Intercâmbio Japão-Brasil, recebendo contribuição em termos de vídeo e materiais didáticos doados pela Fundação Japão, nos idiomas português, japonês, espanhol e inglês e que estão no acervo do Banco de Materiais do NTE à disposição da comunidade.

Os atendimentos técnico-pedagógicos, cursos, treinamentos e consultorias já extrapolam o nível interno, estendendo-se para a região e outros estados do país. Atende, portanto, não só a comunidade acadêmica interna como a externa; Secretarias de Educação, da Cultura do Município e das Prefeituras da região, Instituto de Cegos, Instituto Agrônomo do Paraná, Promoção Social, Aeroclube de Londrina, etc. A procura pelo serviço é espontânea. Quanto à importância do serviço, pode ser constatada pela alta taxa de frequência (o NTE possui registros). Com relação à qualidade do ensino, eles obtêm resultados do serviço, através de alunos, professores, chefes de Departamento sobre o bom desempenho do docente em sala de aula; do resultado de concurso público (prova didática prática); defesa de tese ou dissertação; da observação em apresentação de trabalhos em Encontros, Simpósios, Congressos, etc. e através da avaliação escrita dos projetos quando deles se participa. Como pontos negativos, apontam o descompasso entre a demanda e a capacidade de atendimento e a falta de um Setor de Apoio



Psicológico no local, apesar da Universidade possuir Clínica Psicológica. Um ponto bastante enobrecedor do Serviço é a procura deste por profissionais altamente titulados. A professora Darcy nos alertou para algo importante: que quando o professor mesmo ganhando pouco é considerado e respeitado, normalmente procura a capacitação, reciclagem, etc. O NTE se preocupa com o professor no seu fazer pedagógico. No Núcleo, os professores constróem este seu fazer e são acompanhados neste percurso pela equipe. Filmam o professor em ação, ou seja, o professor elabora o seu fazer, filma, observa, discute e o reelabora quando necessário. O NTE se encontra atualmente em pleno funcionamento.

De toda nossa caminhada na busca de iniciativas de capacitação pedagógica, pudemos constatar sua importância e grande contribuição para a qualidade do ensino de 3º grau. São poucos os serviços mais estruturados e com sobrevida maior.

Como vimos, o PADES subsidiou alguns programas de capacitação e, na medida em que cortou as verbas, por volta de 1990, estes núcleos foram desaparecendo. Constatamos que, com raras exceções, normalmente estes serviços não eram reconhecidos como de primeira necessidade na Universidade, dependendo da liberação de verbas, da carência na definição de sua própria estrutura como órgão dentro da Universidade, da alocação adequada e dificuldade na contratação de recursos humanos. Talvez a pouca valorização do serviço se dê pelo fato de que, embora o ensino siga a tradição,

é a pesquisa que valoriza a carreira acadêmica do docente; é ela quem baliza os méritos e confere os títulos que, por sua vez, dão acesso ao poder dentro da Universidade. (Marini, 1990, p.229)

Por outro lado, à medida em que aumentam as exigências da qualidade do ensino de 3º grau, seja através do Governo ou da população que se serve deste grau de ensino, percebemos

uma mudança na cultura de capacitação pedagógica do docente por parte das Universidades, as quais se mobilizam pouco a pouco na busca de iniciativas deste tipo.



3. MATERIAL E MÉTODO

Na busca da qualidade do ensino de 3º grau, a avaliação é essencial para a pesquisa de soluções. Por outro lado, ela deve começar pelos docentes, tendo em vista seu papel central nas IES. A avaliação docente faz parte de um contexto maior, que é a avaliação da própria Universidade, ou seja, ela terá que ser considerada numa dimensão global da instituição, dentre outros aspectos avaliados, tais como as condições de infra-estrutura, currículo, rendimento e relação número de aluno/professor, atividades de pesquisa e extensão, etc. (Lampert, 1995).

Avaliar a qualidade do ensino,

é uma tarefa por demais difícil e complicada para basear-se unicamente na opinião dos alunos. Por outro lado, é difícil conceber-se uma avaliação da qualidade do ensino sem levar em conta o que pensam os alunos, pois eles constituem a audiência para a qual o ensino é dirigido ... O uso da avaliação do desempenho do professor pelo aluno [deve ser] um mecanismo de retroalimentação capaz de contribuir para a melhoria do ensino universitário em nível de graduação. (Moreira, 1981, p.109-110)

Ainda de acordo com esse autor, quando forem detectadas, através desta avaliação, eventuais deficiências no desempenho pedagógico do docente, pouca contribuição para a melhoria do ensino haverá, caso não haja um mecanismo de apoio que o ajude a sanar essas deficiências.

Conforme Lampert (1995), a avaliação do desempenho do professor pelo estudante é uma das formas avaliativas mais tradicionais e, atualmente, a mais usada no ensino superior. O questionário é o instrumento de coleta de dados mais usado e indicado para os alunos avaliarem o professor, embora não

haja instrumento completo e perfeito. Por outro lado, Moreira (1981) enfatiza a importância da auto-avaliação do professor, pois o julgamento sobre suas ações se torna fundamental neste processo da busca pela qualidade do ensino.

Para o nosso trabalho, utilizamos questionários como parte da avaliação diagnóstica do despreparo pedagógico do docente de 3º grau. A escolha destes (Anexos A e B) foi feita de acordo com a literatura descrita no item 3.1, com objetivo de garantir um maior número de itens que caracterizassem o fazer pedagógico do docente da forma mais completa possível. Esses questionários foram passados em outubro de 1995. Participaram desta pesquisa 60 alunos – de um total de 200 – de um curso de Graduação em Psicologia de uma IES particular, bem como 35 professores pertencentes ao quadro docente da época.

3.1. Material

Com o objetivo da melhoria do ensino de 3º grau, nos utilizamos de questionários para alunos (Anexo A), visando a obter estimativas quanto à prática dos professores que tiveram até o momento, como também questões adicionais pertinentes à qualidade do ensino. Aos professores do curso de Graduação em Psicologia daquela época, foram aplicados os mesmos questionários (Anexo B), apenas com adaptação em três itens e com objetivo na primeira parte, de auto-avaliação, ou seja, conforme Moreira (1981), o professor pode também prever como os alunos o avaliarão, respondendo ao mesmo instrumento, e posteriormente comparar sua previsão com o resultado do instrumento utilizado pelos alunos.

Os questionários elaborados se compõem de duas partes: a primeira, com questões de 1 a 64, referentes à atuação do professor, apoiadas em autores como Moreira (1981), Pasquali (1984), Likert (1932), Ofício Circular (RUNESP, 1990). A segunda, com questões de 65 a 74, referentes a itens adicionais, apoiadas na história do ensino superior bem como

em nossa vivência universitária. As questões 72, 73 e 74, nos questionários dos alunos diferem, dos questionários dos professores apenas na redação, mantendo o mesmo conteúdo.

Através da literatura existente, foi assegurada a representatividade do conteúdo, ao se identificarem fatores básicos referentes à qualidade da docência.

Embasando a estrutura do nosso questionário se encontra a Escala Likert (Likert, 1932). Essa escala se caracteriza como escala de atitudes, tendo como integrante o componente afetivo. As atitudes são predisposições para reagir negativa ou positivamente a respeito de certos objetos, instituições, conceitos ou pessoas. Toda atitude inclui sentimentos, emoções, afetos; o objeto é sentido como agradável ou desagradável, a pessoa posiciona-se emocionalmente pró ou contra o objeto, e é essa carga emocional que dá às atitudes a sua força motivadora, impulsionadora para a ação (Richardson, 1985; Pisani et al., 1994).

O questionário que se utiliza da Escala Likert (Moreira, 1981; Likert, 1932; Pisani et al., 1994) deve conter, em número aproximadamente igual, afirmativas que expressem opiniões claramente favoráveis ou desfavoráveis. Não importa se as afirmativas são corretas ou não desde que elas representem possíveis opiniões do sujeito sobre o objeto. Com isto, elimina-se o risco da distorção dos resultados pela tendência de resposta dos sujeitos, de concordar ou discordar. Tenta-se, com isto, evitar os erros sistemáticos, controlando os vieses. Neste tipo de questionário, o sujeito assinala na grade aquela alternativa (CP, C, NO, D, DT)¹ que melhor expressa sua opinião em relação à afirmativa feita. Tomou-se o cuidado, em nossos questionários de alunos e professores, de introduzir o termo PARECE antes de algumas afirmativas sujeitas a controvérsias, com relação a alguns autores que concordam ou não quanto à confiabilidade de julgamento dos alunos. Nestes casos, Moreira (1981) sugere que, caso se queira a opinião

¹ De acordo com Moreira (1981, p. 120), CP (concordo plenamente), C (concordo), NO (não tenho opinião), D (discordo), DT (discordo totalmente).



dos alunos em relação a certos aspectos como estes, seja utilizado o termo PARECE.

3.2. Sujeitos

Os questionários do tipo "fechado", para alunos e professores (Anexos A e B) foram utilizados com o objetivo de se estimar a diferença de opiniões do grupo de alunos e professores, com relação à atuação pedagógica do professor, bem como questões adicionais relacionadas à qualidade do ensino de 3º grau.

Para tanto, contamos com 60 alunos e 35 professores de um curso de Graduação em Psicologia de uma Universidade particular. No processo de randomização, os alunos foram escolhidos por amostragem para cada termo (2º, 4º, 6º, 8º e 10º). Trabalhamos com todos os professores pertencentes ao quadro docente daquela época. O instrumento foi aplicado em outubro de 1995, na época intermediária entre a primeira e a segunda verificações do semestre letivo, conforme sugestões de Moreira (1981); Pinent et al. (1993). É interessante observar que na época em que aplicamos os questionários, a Universidade particular em que o curso de graduação está inserido, passava por reformulações importantes para a busca de qualidade do ensino, da pesquisa e extensão. Ao serem entregues os questionários, pedimos aos alunos e professores que lessem atentamente e escolhessem para cada questão apenas uma opção dentre CP, C, NO, D e DT. As instruções de aplicação se encontram nos Anexos A e B. Aos professores e alunos foi permitido levar os questionários para casa. Quanto à entrega, foi colocada uma urna na secretaria do curso alvo da pesquisa, na qual depositavam seus respectivos questionários. O sigilo foi garantido pelo anonimato dos sujeitos.

3.3. Tabulação dos dados

Os dados obtidos nos questionários (alunos e professores) foram transportados para a planilha Lotus, o que possibilitou interpretá-los através do pacote *SPSS for Windows*. Nos dois questionários, as questões de 1 a 64 foram agrupadas em dimensões (caracteres)², para uma melhor visualização, análise e discussão de seus aspectos mais significativos da docência de 3º grau. São compostas pela relação professor-aluno, características atitudinais, métodos e técnicas e avaliação acadêmica, as quais, permeadas pela formação técnico-científica, prática, pedagógica e política, convergem para a sua performance (desempenho)³. A tabulação dos dados das questões 1 a 64 foi feita segundo orientações da Escala Likert (Likert, 1932); Moreira, 1981), na qual, para se obter um escore médio para cada dimensão, atribui-se um valor numérico de 1 a 5 para as afirmativas (CP, C, NO, D, DT) desfavoráveis (-) e de 5 a 1 para as favoráveis (+), dividindo-se, após, a soma das afirmativas favoráveis e desfavoráveis (que compõem cada dimensão) pelo número total de alunos e/ou professores. Não foi computada neste cálculo a categoria das respostas nulas (N) e sem resposta (SR). A tabulação das questões 65 a 74 (itens adicionais) foi feita pelo método de porcentagem simples. As respostas nulas (N) e sem resposta (SR) também não foram computadas neste caso.

Para se estimar a diferença do escore médio dos 60 alunos e 35 professores, foram construídos gráficos referentes a estas diferenças para as dimensões relação professor-aluno (Figura 1), características atitudinais (Figura 2), métodos e técnicas (Figura 3) e avaliação acadêmica (Figura 4). Com o intuito de se obter diferenças significantes ou muito significantes entre os escores médios do grupo de alunos e de professores para cada dimensão, utilizamos como tratamento estatístico o teste do Qui Quadrado, adequado para o caso em

² Definidas no item 2.2.3.

³ Definidas no item 2.2.3.



questão. Esses dados serão apresentados nas Tabelas 1, 2, 3, 4. Com o objetivo de se estimar a diferença percentual entre os 60 alunos e 35 professores, foram construídos gráficos (Figuras 5 a 14) para as questões 65 a 74 (itens adicionais). A apresentação dos resultados e discussão serão vistos a seguir, no item 4.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através dos questionários utilizados (Anexos A e B), pudemos obter a diferença de opiniões (escores médios) do grupo de alunos e de professores com relação à atuação pedagógica do professor (questões 1 a 64), bem como em questões adicionais, relacionadas à qualidade do ensino de 3º grau (questões 65 a 74). A atuação pedagógica do professor, neste trabalho, foi verificada pelas dimensões relação professor-aluno, características atitudinais, métodos e técnicas e avaliação acadêmica, as quais, permeadas pela formação técnico-científica, prática, pedagógica e política, convergem para a sua performance. O agrupamento e a classificação destas dimensões se deram de acordo com o grau de importância para o processo pedagógico e a correlação entre os itens, conforme sugere a literatura analisada neste trabalho. O mesmo ocorreu com as questões adicionais quanto à escolha dos itens.

Passamos agora à análise e discussão dos questionários aplicados.

Com o objetivo de se estimar a diferença do escore médio do grupo de alunos e professores, foram construídos gráficos para cada dimensão. Para a obtenção de diferenças significantes ou muito significantes para os dois grupos, utilizamos o teste do Qui Quadrado.

Na dimensão **Relação Professor-Aluno**, procuramos obter informações sobre condições facilitadoras por parte do professor para o estabelecimento da boa relação com seus alunos. Foram verificados: sua acessibilidade dentro e fora da sala de aula; o respeito ao aluno como pessoa, seus questionamentos, escutá-lo atentamente durante as discussões, aceitar o seu ponto de vista, ajudá-lo nas dificuldades; despertar a motivação do aluno, mostrando

entusiasmo ao dar as aulas e segurança nas respostas dadas, provocar o interesse pela matéria e sua participação em sala de aula.

Como sabemos, a educação ocorre numa relação humana que precisa ser trabalhada. De acordo com São José et al. (1995),

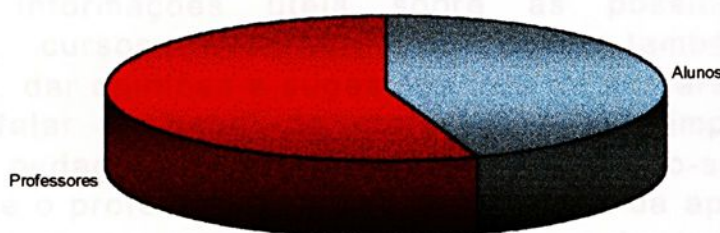
é fundamental que o professor analise o processo que vem desenvolvendo em sua prática cotidiana. Ainda que sejam complexas as interações que ocorrem entre os indivíduos, por se tratarem de acontecimentos psicológicos resultantes de múltiplas determinações, cabe ao professor avaliar até que ponto a forma como conduz o seu trabalho tem propiciado aos alunos condições para que busquem o conhecimento e o analisem de maneira crítica. (p.37)

Dentre algumas das características facilitadoras ao correto exercício do magistério, podemos apontar a relação professor-aluno, baseados em autores como Vasconcelos (1944), falando da importância da relação professor-aluno, envolvendo os vários aspectos da parceria, da interação e da co-responsabilidade no processo ensino-aprendizagem; Kertész & Lorenzoni (1991), apontando algumas características do relacionamento interpessoal como capacidade de criar e manter um clima de confiança e respeito entre alunos e entre estes e o professor, empatia com o aluno, atitude positiva e construtiva em relação a alunos e colegas.

Através dos resultados obtidos na dimensão relação professor-aluno (Figura 1), pudemos observar maior conceito – através do escore médio – atribuído por parte dos professores (49,4) em relação ao que os alunos lhes atribuem (40,13).

Alunos	Professores
40,13	49,4

Conceito atribuído com relação a "Relação Professor-Aluno" sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)



Questões referentes a "Relação Professor-Aluno":
afirmativas favoráveis: 21, 23, 33, 47, 57
afirmativas desfavoráveis: 6, 16, 18, 22, 30, 34

Após a aplicação do Teste do Qui Quadrado (Tabela 1) observou-se que não houve diferença estatisticamente significativa (0.96 menor que 3.841) entre os conceitos atribuídos pelo grupo de alunos e de professores na dimensão relação professor-aluno.

Tabela 1 - QUI-QUADRADO: RESULTADOS: CONCEITO ATRIBUÍDO COM RELAÇÃO A "RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO" SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES (35) E ALUNOS (60)

Categoria	Observado	Esperado
A	49.4	44.765
B	40.13	44.765
	89.53	89.53

Qui-Quadrado = .96

Correção de Yates = .764

Graus de Liberdade = 1

Valor Crítico (.05) = **3.841** (significante)

Valor Crítico (.01) = **6.635** (muito signifiante)

Categoria A: Escore médio professores

Categoria B: Escore médio alunos

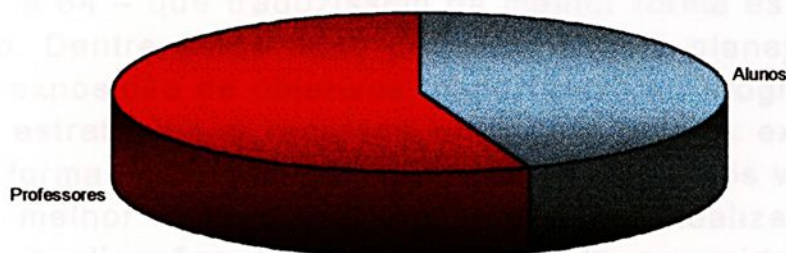
Na dimensão **Características Atitudinais do Professor**, procuramos contemplar alguns itens facilitadores da aprendizagem como sua assiduidade – frequência e pontualidade; gostar de dar aulas; saber admitir o seu erro; capacidade para discutir pontos de vista diferentes do seu; fornecer informações úteis sobre as possibilidades da profissão, cursos, eventos, etc., como também, quando solicitado, dar opiniões e sugestões fora de sua área.

Ao falar do papel do professor e sua importância no processo pedagógico, Moreira (1985), referindo-se a Rogers, coloca que o professor deve ser o facilitador da aprendizagem, mas seu sucesso nesta tarefa repousa, sobretudo, em suas **qualidades atitudinais**. Com relação a essas qualidades, autores como Masetto (1992), Kertész & Lorenzoni (1991), Vasconcelos (1994) citam, dentre várias: paixão pela docência, pontualidade, frequência, ouvir e discutir pontos de vista diferentes dos seus, partilhar informações e materiais com os alunos e colegas, etc.

A Figura 2 nos apresenta os conceitos atribuídos pelo grupo de alunos e professores com relação a características atitudinais do professor. Observamos que os professores se atribuem maior conceito (38,43) do que os atribuídos pelos alunos (30,55).

Alunos	Professores
30,55	38,43

Conceito atribuído com relação a "Características Atitudinais do Professor" sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)



Questões referentes a "Características Atitudinais do Professor":
afirmativas favoráveis: 17, 19, 59, 63
afirmativas desfavoráveis: 14, 42, 44, 62, 64

Figura 2 – Dimensões Características Atitudinais do Professor.

Após submetidos os resultados do escore médio do grupo de alunos e de professores ao teste do Qui-Quadrado (Tabela 2), verificamos que não houve diferença estatisticamente significativa (0.9 menor que 3.841) entre os dois grupos na dimensão características atitudinais do professor.

Tabela 2 - QUI-QUADRADO: RESULTADOS: CONCEITO ATRIBUÍDO COM RELAÇÃO A "CARACTERÍSTICAS ATITUDINAIS DO PROFESSOR" SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES (35) E ALUNOS (60)

Categoria	Observado	Esperado
A	38.43	34.49
B	30.55	34.49
	68.98	68.98

Qui-Quadrado = .9

Correção de Yates = .686

Graus de Liberdade = 1

Valor Crítico (.05) = **3.841** (significante)

Valor Crítico (.01) = **6.635** (muito significante)

Categoria A : Escore médio professores

Categoria B : Escore médio alunos

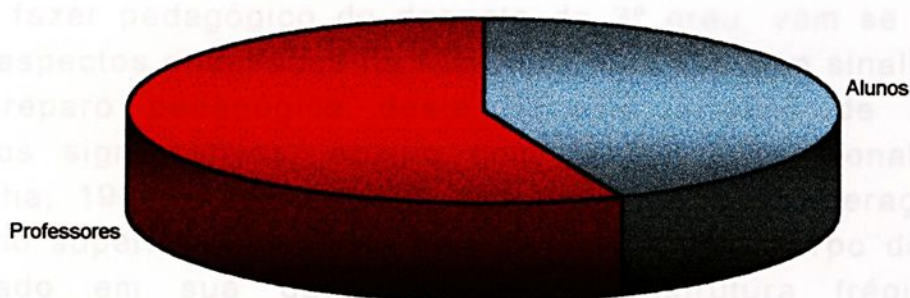
A dimensão **Métodos e Técnicas** envolve, em grande parte, o fazer pedagógico do docente. Para os nossos questionários (Anexos A e B), elegemos alguns itens – entre as questões 1 a 64 – que traduzissem da melhor forma este fazer pedagógico. Dentre estes itens podemos citar o planejamento das aulas; exposição de objetivos, importância do programa da disciplina, estratégias e recursos utilizados para a execução das aulas, formas de avaliação; utilização de recursos variados para uma melhor aprendizagem; domínio e atualização de conteúdos; explicações claras, relacionando as unidades ao conteúdo da disciplina como um todo; promover a interdisciplinaridade; percepção das dificuldades do aluno; estímulo ao uso do raciocínio; despertar a curiosidade e o

senso crítico do aluno; promover discussões e seminários com a participação de todos; estabelecer relação entre teoria/prática/vida real; manter a atenção do aluno; estimular a busca do conhecimento através da pesquisa; estimular a leitura constante, o pensamento original e criativo; trazer informações através de sua participação em congressos, seminários, cursos, etc.; propor reflexões sobre a validade do conteúdo programático, com suas modificações necessárias quando couber.

Através dos resultados obtidos na dimensão métodos e técnicas apresentados na Figura 3, pudemos observar maior conceito – através do escore médio – atribuído por parte dos professores ((159,49) em relação ao que os alunos lhes atribuem (123,05).

Alunos	Professores
123,05	159,49

Conceito atribuído com relação a "Métodos e Técnicas" sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)



Questões referentes a "Métodos e Técnicas":
afirmativas favoráveis: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 25, 27, 29, 31, 37, 39, 41, 45, 49, 51, 53, 55
afirmativas desfavoráveis: 2, 4, 8, 10, 12, 20, 24, 28, 32, 38, 40, 46, 48, 50, 52, 56, 58, 60

Figura 3 – Dimensão Métodos e Técnicas.

Após a aplicação do teste do Qui-Quadrado (Tabela 3), observou-se que houve diferença estatisticamente significativa (4.7 maior que 3.841) entre os conceitos atribuídos pelo grupo de alunos e de professores na dimensão métodos e técnicas.

Tabela 3 - QUI-QUADRADO: RESULTADOS: CONCEITO ATRIBUÍDO COM RELAÇÃO A "MÉTODOS E TÉCNICAS" SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES (35) E ALUNOS (60)

Categoria	Observado	Esperado
A	159.49	141.27
B	123.05	141.27
	282.54	282.54

*Qui-Quadrado = **4.7**

Correção de Yates = 4.445

Graus de Liberdade = 1

*Valor Crítico (.05) = **3.841 (significante)**

Valor Crítico (.01) = **6.635** (muito significante)

Categoria A : Escore médio professores

Categoria B : Escore médio alunos

A diferença estatisticamente significativa encontrada na dimensão métodos e técnicas, em grande parte responsáveis pelo fazer pedagógico do docente de 3º grau, vem se somar aos aspectos analisados na literatura, que tão bem sinalizam o despreparo pedagógico deste docente através de alguns pontos significativos: ensino com caráter profissionalizante (Cunha, 1980; Fávero, 1977; Moreira, 1982); proliferação do ensino superior privado na década de 60, com corpo docente limitado em sua qualificação e a estrutura frágil das licenciaturas, repercutindo na formação dos egressos (Cunha, 1980; Vahl, 1980; Fávero, 1977; Freitag, 1977; Moreira, 1997); supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino de graduação (ENCONTRO, 1990; Barros & Silva, 1993; Lüdke, 1994); pouca ou nenhuma presença de disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* (ANAIS, 1977; Cortês & Huerga, 1986; Barros & Silva, 1993); cursos de especialização com várias tendências que dificultam a capacitação pedagógica (Masetto, 1988).

Na dimensão **Avaliação Acadêmica**, procuramos levantar alguns aspectos como o conteúdo das avaliações compatíveis com as aulas, leituras, discussões, etc.; relacionar diversas formas e critérios de avaliação do aluno, refletindo sobre os resultados; avaliar com responsabilidade, procurando não cometer injustiça; não se basear apenas em notas de provas, trabalhos, etc., levando em consideração o esforço e interesse do aluno; propor a auto-avaliação do aluno.

Entendemos que o processo de avaliação – o que corroboram Vasconcelos (1994) e Kertész (1991) – deve ter por objetivo o acompanhamento do processo de ensino, relacionando objetivo e atividades, utilizando vários instrumentos, constituindo momentos de avaliação não só do aluno como também do método e do professor; dando ao aluno oportunidade para superar suas dificuldades e ao professor de sanar problemas que não ficaram claros.

Masetto (1992), na pesquisa sobre as condições facilitadoras da aprendizagem, diz que o processo de avaliação conseguirá contribuir para a aprendizagem quando se revestir e for realizado com as seguintes características:

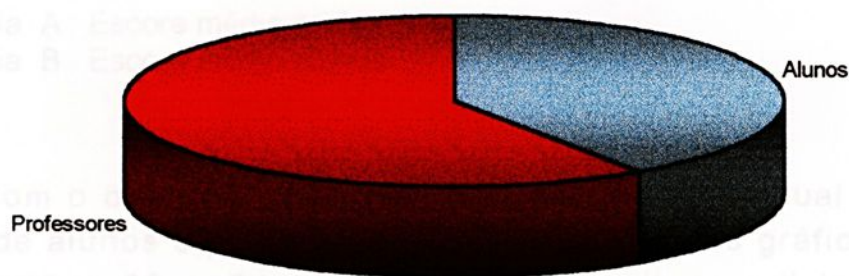
- *como um processo voltado mais para identificar o que o aluno aprendeu, do que se dar uma nota;*
- *como um processo de feedback (retro-informação) imediato, visando correção imediata, durante o processo;*
- *como um processo contínuo, durante o curso e não somente realizado em provas ou trabalhos finais;*
- *quando expresso por comentários e não apenas por números, notas ou conceitos;*

- *como um processo sem tensão, encarado como uma grande oportunidade a mais de aprendizagem.* (p.24)

Através dos resultados obtidos na dimensão **avaliação acadêmica** (Figura 4), podemos observar que os professores se atribuem maior conceito (25,57) do que os atribuídos pelos alunos (17,48).

Alunos	Professores
17,48	25,57

Conceito atribuído com relação a "Avaliação Acadêmica dos Alunos pelo Professor" sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)



Questões referentes a "Avaliação Acadêmica dos Alunos pelo Professor":
afirmativas favoráveis: 35, 43, 61
afirmativas desfavoráveis: 26, 36, 54

Figura 4 – Dimensão Avaliação Acadêmica.

Após submetidos os resultados do escore médio do grupo de alunos e de professores ao teste do Qui-Quadrado (Tabela 4), verificamos que não houve diferença estatisticamente significativa (1.52 menor que 3.841) entre os dois grupos na dimensão avaliação acadêmica.

Tabela 4 - QUI-QUADRADO: RESULTADOS: CONCEITO ATRIBUIDO COM RELAÇÃO A "AVALIAÇÃO ACADÊMICA DOS ALUNOS PELO PROFESSOR" SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES (35) E ALUNOS (60)

Categoria	Observado	Esperado
A	25.57	21.525
B	17.48	21.525
	43.05	43.05

Qui-Quadrado = **1.52**
 Correção de Yates = 1.168
 Graus de Liberdade = 1
 Valor Crítico (.05) = **3.841** (significante)
 Valor Crítico (.01) = **6.635** (muito significante)

Categoria A : Escore médio professores

Categoria B : Escore médio alunos

Com o objetivo de estimar a diferença percentual entre o grupo de alunos e professores, foram construídos gráficos para as questões 65 a 74. A escolha destes itens adicionais se apoiaram na história do ensino superior, bem como em nossa vivência universitária.

A seguir, passaremos à apresentação destas questões e respectivos comentários.

Para melhor visualização do confronto entre discordância e concordância, foram feitos agrupamentos de CP (concordo plenamente) e C (concordo) em concordância e de D (discordo) e DT (discordo totalmente) em discordância.

Na questão 65, ao perguntarmos se o ensino noturno parece prejudicar a qualidade da formação profissional (Figura 5), pudemos observar pouco mais de 50% de concordância entre o grupo de professores e alunos (54,28% e 56,66%).

Respostas	Professores	Alunos-Geral
Concordo Plenamente	17,14	23,33
Concordo	37,14	33,33
Não tenho Opinião	0,00	3,33
Discordo	37,14	31,67
Discordo Totalmente	8,57	8,33

Respostas percentuais da questão 65 sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)

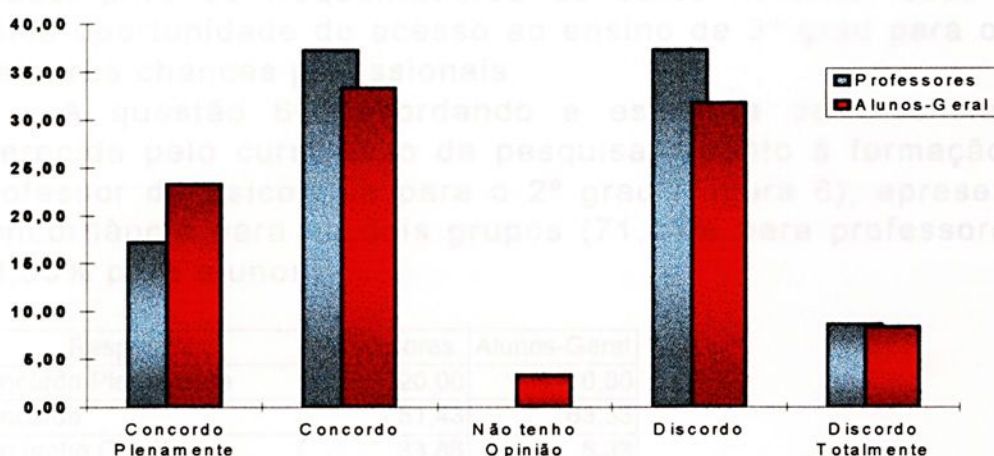


Figura 5 – O ensino noturno parece prejudicar a qualidade da formação profissional.

Através da concordância, podemos constatar a influência da própria história do ensino superior com relação à expansão da rede privada (Vahl, 1980; Freitag, 1977; Santana, 1988; Moreira, 1997) a partir de 1965, com a crise dos “excedentes”. O governo, não podendo atender à crescente demanda, propiciou o crescimento dessa rede de ensino, diminuindo o rigor na análise quanto aos processos de autorização para a criação de novos cursos. Com isto, de 1965 a 1974, houve um aumento assustador dos estabelecimentos isolados de ensino superior, normalmente cursos teóricos sem grandes investimentos, ministrados à noite, com baixa qualidade, para uma grande maioria constituída por indivíduos das classes trabalhadoras, que poderiam através do acesso à Universidade pretender uma ascensão social. Por outro lado, porcentagem

expressiva de professores e alunos (45,71% e 40,00%) apresentou discordância. Isto pode se referir ao fato de que os grupos que responderam a esta questão sejam oriundos de curso noturno e maioria de classe trabalhadora, com esperanças de qualidade neste grau de ensino que, por sua vez, está assegurada, pelo menos na teoria, na LDB 9394/96, através do artigo 47, parágrafo 4º: "... as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno..." (BRASIL, 1996, p.27838). Na maioria das vezes, para os freqüentadores do curso noturno, essa é a única oportunidade de acesso ao ensino de 3º grau para obter melhores chances profissionais.

A questão 66, abordando a estrutura da Licenciatura oferecida pelo curso alvo da pesquisa, quanto à formação do professor de Psicologia para o 2º grau (Figura 6), apresentou concordância para os dois grupos (71,43% para professores e 73,33% para alunos).

Respostas	Professores	Alunos-Geral
Concordo Plenamente	20,00	10,00
Concordo	51,43	63,33
Não tenho Opinião	33,86	8,33
Discordo	2,86	16,67
Discordo Totalmente	2,86	1,67

Respostas percentuais da questão 66 sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)

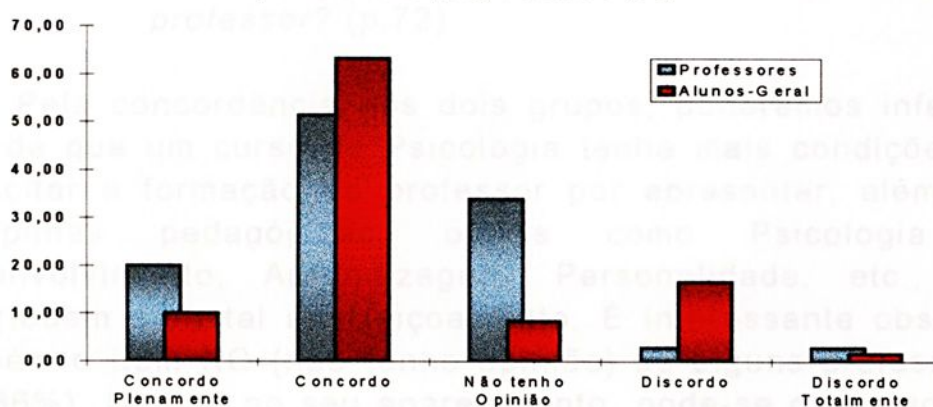


Figura 6 – O curso de Psicologia desta Universidade, através da Licenciatura que oferece, parece capacitar a formação do professor de Psicologia.

A escolha deste tema se deu ao fato de que, pela própria história do ensino superior de caráter profissionalizante, a partir do século XX (Cunha, 1980; Fávero, 1977; Masetto, 1982), ficou relegada ao segundo plano a questão da capacitação pedagógica, mesmo nas licenciaturas. Santos (1992) discorre sobre as críticas, a partir de 1980, dos educadores, em relação a estrutura e conteúdo dos cursos de formação de professores e especialistas. Diz ele: *"... em relação a estrutura dos cursos de licenciatura, é bastante criticada a justaposição da parte de conteúdo a de formação pedagógica"* (p.138).

Em se tratando da organização do currículo nas licenciaturas, Gatti (1992) deixa bem claro que

quando se trata de dosar e combinar a contribuição dos diversos componentes formativos para estabelecer em que ponto da formação específica inserir a componente profissional educacional e estabelecer a duração, a organização do currículo e a articulação dos componentes formativos, é que as dificuldades aparecem... O licenciado é um pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? (p.72)

Pela concordância dos dois grupos, poderemos inferir o fato de que um curso de Psicologia tenha mais condições de capacitar a formação do professor por apresentar, além das disciplinas pedagógicas, outras como Psicologia do Desenvolvimento, Aprendizagem, Personalidade, etc., que contribuem para tal aperfeiçoamento. É interessante observar também o item NO (não tenho opinião) de alguns professores (33,86%), Quanto ao seu aparecimento, pode-se dever ao fato de que neste curso existem professores de cadeiras básicas (biologia, anatomia, bioquímica, fisiologia, etc.) que não são psicólogos e também não são licenciados, apenas bacharéis.

Na questão 67, ao perguntarmos sobre a preparação satisfatória do profissional de 3º grau pela escola particular tanto quanto pela oficial (Figura 7), obtivemos porcentagem maior de concordância no grupo de professores (65,72%) contra 55% de discordância no grupo dos alunos. Por outro lado, aparece também, para os professores, 31,43% de discordância e 31,66% de concordância dos alunos.

Respostas	Professores	Alunos-Geral
Concordo Plenamente	14,29	3,33
Concordo	51,43	28,33
Não tenho Opinião	2,86	13,33
Discordo	28,57	53,33
Discordo Totalmente	2,86	1,67

Respostas percentuais da questão 67 sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)

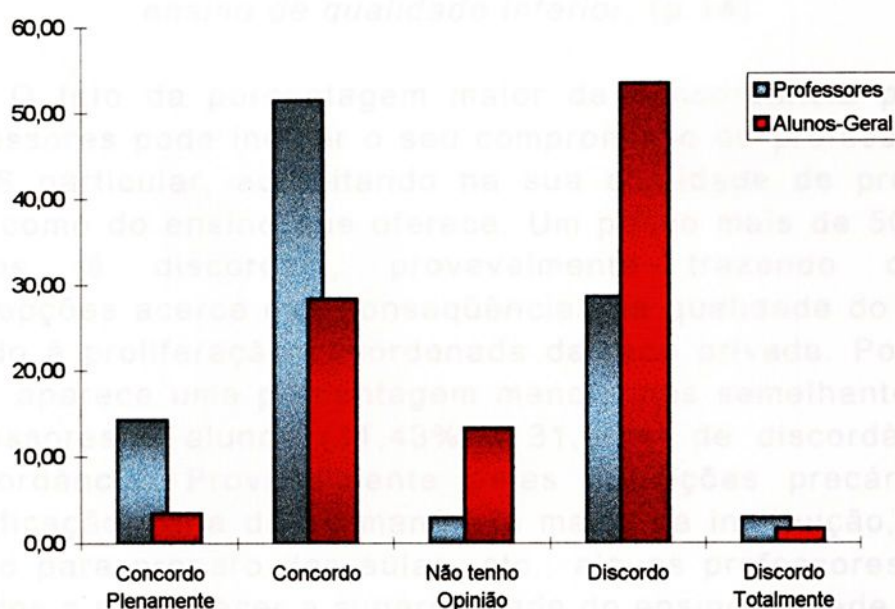


Figura 7 – As escolas privadas de 3º grau parecem preparar satisfatoriamente o profissional tanto quanto as escolas oficiais.

A própria história do ensino superior em sua caminhada para a privatização nos revela a diferença da qualidade de ensino nas IES oficiais e particulares. A rede oficial não se

expandindo como a particular, oferecendo menor número de vagas, professores com oportunidade maior para sua qualificação, com titulação de mestre e doutor, normalmente com dedicação exclusiva, reúne condições de oferecer melhor qualidade de ensino aos alunos (Vahl, 1980; Freitag, 1977; Saviani, 1986).

A própria rede particular propiciou essa condição à rede oficial (Freitag, 1977). Saviani (1986) vai mais além, dizendo que aqueles que não integram a elite econômica e/ou cultural frequentam os cursos de 1º e 2º graus públicos. Se

teimarem em seguir estudos em nível superior terão, ressaltadas as exceções, que fazê-lo em escolas particulares que operam em condições mais precárias oferecendo, em consequência, um ensino de qualidade inferior. (p.14)

O fato da porcentagem maior de concordância para os professores pode indicar o seu compromisso de professor com a IES particular, acreditando na sua qualidade de professor bem como do ensino que oferece. Um pouco mais de 50% dos alunos já discordam, provavelmente trazendo consigo concepções acerca das consequências na qualidade do ensino devido à proliferação desordenada da rede privada. Por outro lado, aparece uma porcentagem menor, mas semelhante entre professores e alunos (31,43% e 31,66%) de discordância e concordância. Provavelmente pelas condições precárias de qualificação, falta de permanência maior na instituição, pouco tempo para preparo das aulas, etc., alguns professores foram levados a reconhecer a superioridade do ensino na rede oficial. Quanto a alguns alunos concordarem com a formação semelhante das instituições particular e oficial, pensamos que seja normal valorizar o curso que fazem, esperando que a própria instituição, através de constantes verificações, possa oferecer cada vez mais um ensino de melhor qualidade.

Na questão 68, quanto à importância do núcleo de capacitação docente nas universidades (Figura 8), obtivemos 100% de concordância de ambos os grupos (professores e alunos).

Respostas	Professores	Alunos-Geral
Concordo Plenamente	62,86	56,67
Concordo	37,14	43,33
Não tenho Opinião	0,00	0,00
Discordo	0,00	0,00
Discordo Totalmente	0,00	0,00

Respostas percentuais da questão 68 sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)

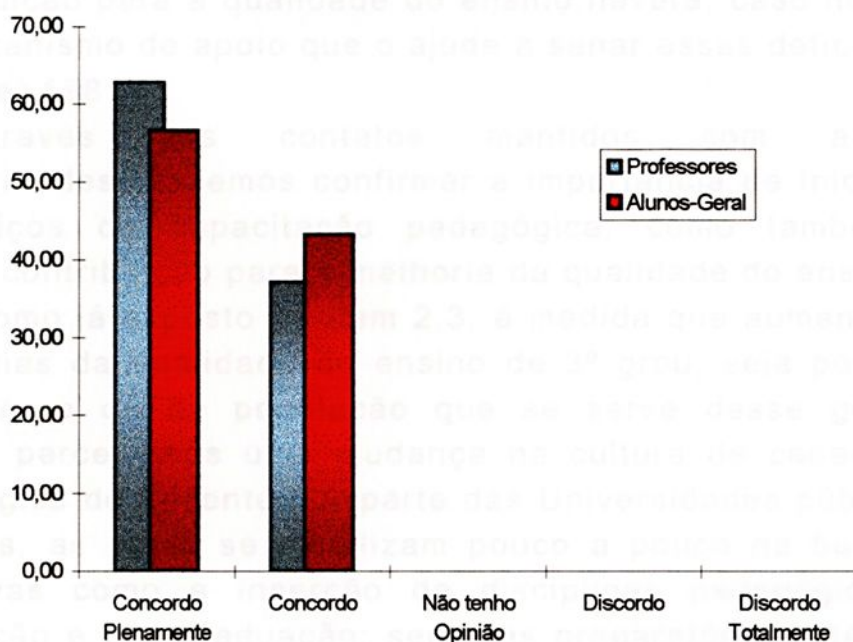


Figura 8 – É importante que as Universidades possuam um núcleo de Capacitação Docente para suprir as carências didático-pedagógicas.

A necessidade deste serviço nas IES não só decorre da carência didático-pedagógica sentida pelos professores e observada pelos alunos, no curso alvo da pesquisa. Ela vem acompanhada das lacunas deixadas quanto a esta capacitação pelos cursos de pós-graduação *strictu lactu* e *lato sensu* (Barros & Silva, 1993; Masetto, 1982 e 1988; ENCONTRO, 1990, Cortês & Huerga, 1986). Por outro lado, Barbieri et al. (1995) colocam a necessidade de desenvolvimento contínuo, pois a prática profissional se estende por um período de 25 a 30 anos quando observado o pequeno período de duração quanto à formação na graduação (4 a 5 anos). É importante também ressaltar que com o advento da avaliação institucional, no que se refere ao item "professor" quando, detectadas eventuais deficiências no seu desempenho pedagógico, pouca contribuição para a qualidade do ensino haverá, caso não haja um mecanismo de apoio que o ajude a sanar essas deficiências (Moreira, 1981).

Através dos contatos mantidos com algumas Universidades, pudemos confirmar a importância de iniciativas e serviços de capacitação pedagógica, como também da grande contribuição para a melhoria da qualidade do ensino.

Como já exposto no item 2.3, à medida que aumentam as exigências da qualidade do ensino de 3º grau, seja por parte do governo ou da população que se serve desse grau de ensino, percebemos uma mudança na cultura de capacitação pedagógica do docente por parte das Universidades públicas e privadas, as quais se mobilizam pouco a pouco na busca de iniciativas como a inserção de disciplinas pedagógicas na graduação e pós-graduação; semanas preparatórias intensivas e de planejamento; cursos de aperfeiçoamento; cursos de especialização; cursos de capacitação, formação ou educação continuada; serviços, núcleo, unidades de capacitação ou apoio pedagógico.

Ao perguntarmos, na questão 69, sobre classe numerosa (mais de 40 alunos) afetando ou não o desempenho dos professores em aula (Figura 9), obtivemos 94,29% de concordância do grupo de professores e 88,33% do grupo de alunos.

Respostas	Professores	Alunos-Geral
Concordo Plenamente	62,86	50,00
Concordo	31,43	38,33
Não tenho Opinião	0,00	1,67
Discordo	5,71	8,33
Discordo Totalmente	0,00	1,67

Respostas percentuais da questão 69 sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)

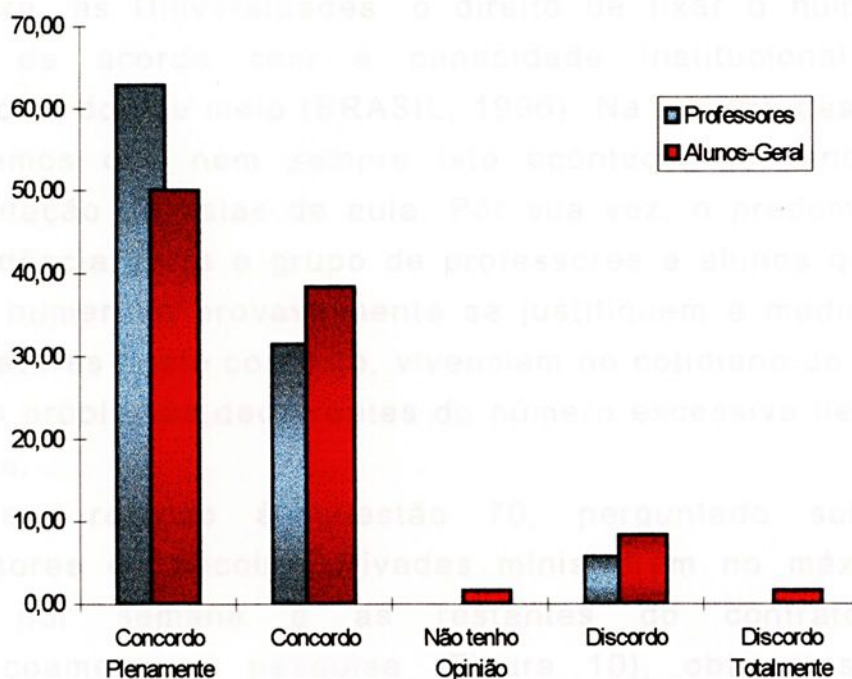


Figura 9 – Uma classe numerosa (mais de 40 alunos) parece afetar o bom desempenho dos professores em aula.

Em pesquisas e grupos de trabalho com professores de 3º grau, um item bastante citado como um dos principais problemas enfrentados no trabalho cotidiano de sala de aula é o número excessivo de alunos. Autores como Vasconcelos, 1994; Marini, 1990; Reale et al., 1995; Cardoso, 1995; Dias et al., 1995, corroboram esta idéia.

São muitas as reclamações de professores e alunos com relação a classes numerosas, observadas pela nossa vivência universitária como pela própria realidade de IES particulares através de sua história. Normalmente, na maioria dos cursos, encontramos classes quase sempre lotadas, com condições precárias de infra-estrutura prejudicando o trabalho docente.

Com relação à autonomia das universidades, a LDB 9394/96 – no artigo 53, mais exatamente no parágrafo IV – assegura, às Universidades, o direito de fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio (BRASIL, 1996). Na maioria das vezes, verificamos que nem sempre isto acontece, acabando pela superlotação de salas de aula. Por sua vez, o predomínio da concordância entre o grupo de professores e alunos quanto a classe numerosa provavelmente se justifiquem à medida que, sendo atores deste contexto, vivenciam no cotidiano da sala de aula os problemas decorrentes do número excessivo de alunos por sala.

Com relação à questão 70, perguntado sobre os professores de escolas privadas ministrarem no máximo 25 aulas por semana e as restantes do contrato para aperfeiçoamento e pesquisa (Figura 10), obtivemos maior número de concordância tanto para o grupo de professores (91,43%) como para o de alunos (91,66%).

Respostas	Professores	Alunos-Geral
Concordo Plenamente	62,86	38,33
Concordo	28,57	53,33
Não tenho Opinião	5,71	3,33
Discordo	2,86	1,67
Discordo Totalmente	0,00	0,00

Respostas percentuais da questão 70 sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)

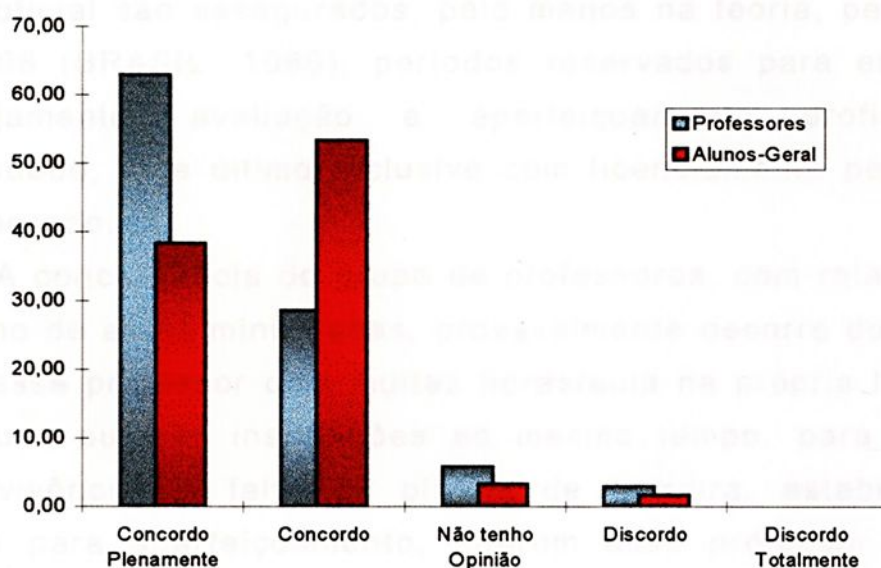


Figura 10 – Os professores do 3º grau de escolas privadas deveriam, no máximo, ministrar 25 aulas por semana e as horas restantes do contrato para aperfeiçoamento e pesquisa.

Essa proposta de, no máximo, 25 horas/aula semanal, vem ao encontro das exigências da OMS (Organização Mundial da Saúde) colocadas por Gonçalves (1995, p.2): o ideal é que *“o professor não ultrapasse 20 horas semanais na sala de aula*

– o restante ficaria reservado a preparação de aulas e reciclagem”.

De acordo com Vahl (1980), é interessante observar que a rede privada de 3º grau sempre teve flexibilidade para contratar docentes pelo sistema de pagamento por aula efetivamente ministrada (regime horista), o que dificulta o pagamento de horas para preparação de aulas, pesquisa e capacitação pedagógica. Por outro lado, aos professores da rede oficial são assegurados, pelo menos na teoria, pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), períodos reservados para estudos, planejamento, avaliação e aperfeiçoamento profissional continuado, este último inclusive com licenciamento periódico remunerado.

A concordância do grupo de professores, com relação ao máximo de aulas ministradas, provavelmente decorre do dia-a-dia desse professor com muitas horas/aula na própria IES, ou em duas ou três instituições ao mesmo tempo, para a sua sobrevivência. A falta de planos de carreira, estabilidade, tempo para aperfeiçoamento, diferem esse professor do da rede oficial. Os alunos, por sua vez, na convivência com seus professores, observam as conseqüências negativas do número excessivo de aulas ministradas por eles, estando cada vez mais conscientes de que para um ensino de qualidade, os docentes necessitam de tempo para atividades de pesquisa, reciclagem e aperfeiçoamento pedagógico.

Na questão 71, com relação aos professores contribuírem em 60% para a qualidade de ensino (Figura 11), pudemos observar concordância de 85,72% para o grupo de professores e 73,34% para o de alunos.



Respostas	Professores	Alunos-Geral
Concordo Plenamente	31,43	21,67
Concordo	54,29	51,67
Não tenho Opinião	8,57	0,00
Discordo	2,86	23,33
Discordo Totalmente	2,86	1,67

Respostas percentuais da questão 71 sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)

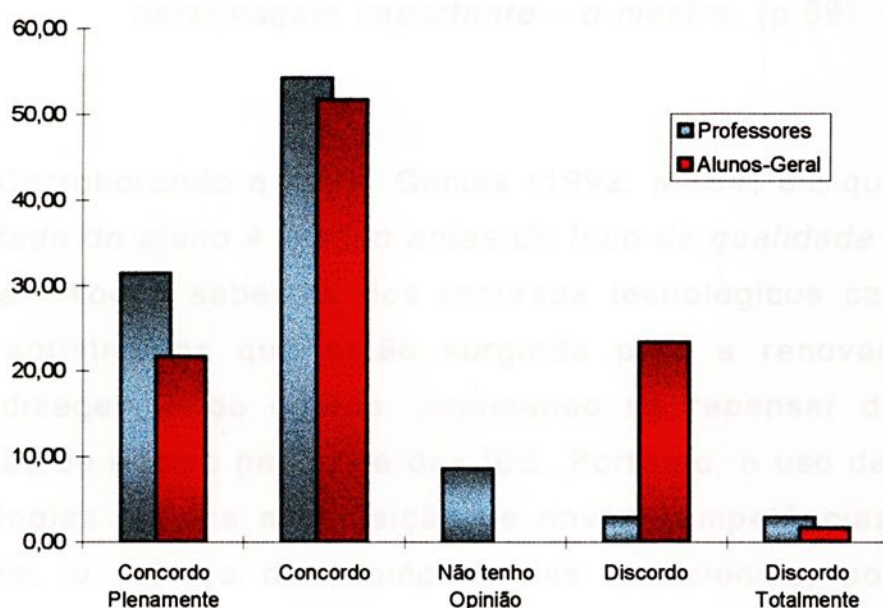


Figura 11 – Os professores contribuem em 60% para a qualidade da formação profissional.

Tivemos como intenção com esta questão obter estimativas sobre a importância do professor com relação ao processo ensino-aprendizagem e qualidade da formação profissional. Como nos aponta Barros & Silva (1993),

a qualidade de ensino de 3º grau, não se incrementa tão somente pela capacitação científica dos professores e pelo aparato tecnológico que a escola possa ter. O processo de ensino-aprendizagem ainda carece de um personagem importante – o mestre. (p.59)

Corroborando a idéia, Gomes (1992, p.194) diz que “... a qualidade do aluno é função antes de tudo da qualidade do seu mestre.” Todos sabemos dos recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados que estão surgindo para a renovação da aprendizagem e do ensino, implicando no repensar de suas práticas de ensino por parte das IES. Portanto, o uso de novas tecnologias implica a aquisição de novas competências, mas, também, o reforço das competências tradicionais, porque é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores (Nóvoa, 1995).

Na questão 72, perguntamos aos professores sobre a validade em se responder a um questionário sobre as características ou comportamentos dos alunos do curso alvo da pesquisa e, para estes, o mesmo com relação ao(s) professor(es) deste curso (Figura 12). Obtivemos como resultado concordância de 97,14% para o grupo de professores e 95,00% para o de alunos.

Respostas	Professores	Alunos-Geral
Concordo Plenamente	65,71	61,67
Concordo	31,43	33,33
Não tenho Opinião	0,00	0,00
Discordo	2,86	1,67
Discordo Totalmente	0,00	1,67

Respostas percentuais da questão 72 sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)

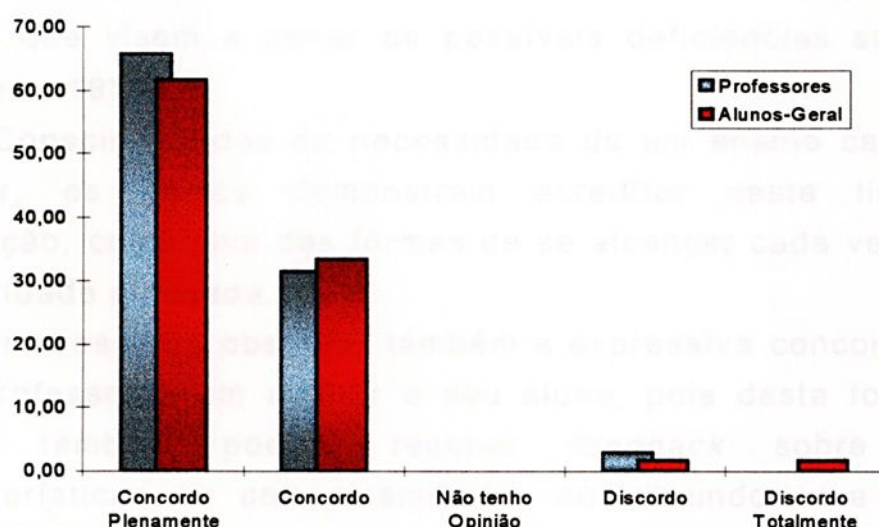


Figura 12 – (Professores) Acho válido que os alunos possam responder a um questionário sobre as características ou comportamentos do(s) professor(es) deste curso. **(Alunos)** Acho válido também que os professores possam responder a um questionário sobre as características ou comportamentos dos alunos deste curso.

Pretendíamos, com isto, verificar as intenções e o grau de importância que os grupos conferem à utilização de instrumentos como os questionários sobre professores e alunos

para avaliar a qualidade do ensino. Com relação à avaliação do desempenho do professor pelo aluno, Lampert (1995) coloca que a avaliação do desempenho do professor pelo estudante é uma das formas avaliativas mais tradicionais e, atualmente, a mais usada no ensino superior. O questionário é o instrumento de coleta de dados mais usado e indicado para os alunos avaliarem o professor, embora não haja instrumento completo e perfeito. Complementando Lampert, o uso da avaliação do desempenho do professor pelo aluno deverá se constituir em um mecanismo de retroalimentação capaz de contribuir para a melhoria do ensino universitário em nível de Graduação, com ações que visem a sanar as possíveis deficiências surgidas (Moreira, 1981).

Conscientizados da necessidade de um ensino cada vez melhor, os alunos demonstram acreditar neste tipo de avaliação, como uma das formas de se alcançar cada vez mais a qualidade almejada.

Interessante observar também a expressiva concordância dos professores em avaliar o seu aluno, pois desta forma, o aluno também poderá receber *feedback* sobre suas características ou comportamentos, contribuindo para o seu repensar enquanto agente ativo do processo ensino-aprendizagem.

A questão 73 verificou a validade deste tipo de questionário para o professor, como parte do processo de avaliação do curso; para os alunos, a validade do questionário frente às possíveis ações decorrentes, visando à melhoria da qualidade do ensino (Figura 13). Foi obtida concordância para ambos os grupos, professores com 97,14% e alunos com 96,67%.



Respostas	Professores	Alunos-Geral
Concordo Plenamente	60,00	65,00
Concordo	37,14	31,67
Não tenho Opinião	0,00	0,00
Discordo	2,86	1,67
Discordo Totalmente	0,00	0,00

Respostas percentuais da questão 73 sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)

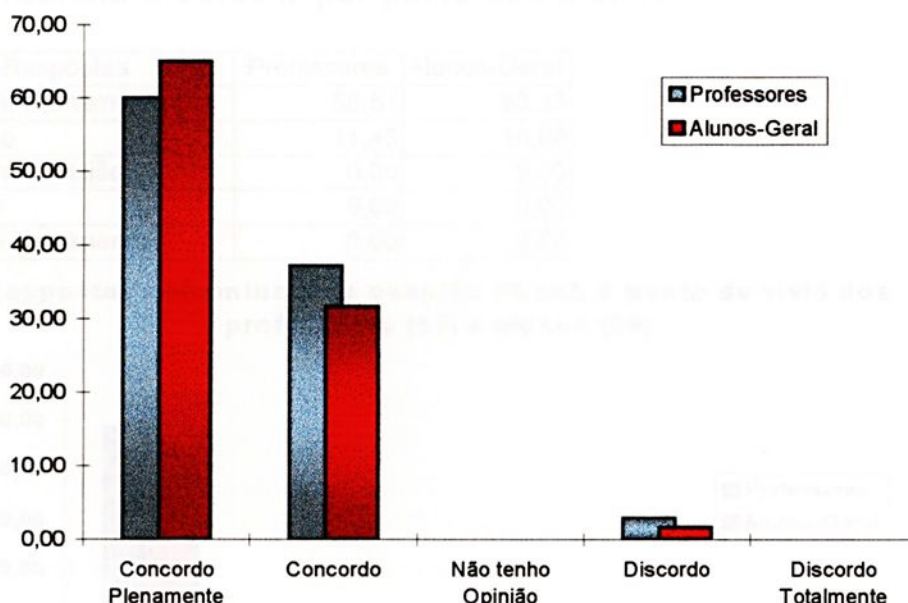


Figura 13 – (Professores) No processo de avaliação de um curso, acho válido este tipo de questionário como parte deste processo. **(Alunos)** Supondo que os professores e administradores realmente dêem atenção às respostas, acho válido este tipo de questionário.

Percebemos, pelo nível de interesse dos professores e alunos, a conscientização e a importância que conferem às medidas avaliativas para a melhoria da qualidade do ensino de 3º grau.

De acordo com Moreira (1981) e Pinent et al. (1993), respostas altamente favoráveis por parte dos respondentes quanto à importância dos questionários para a melhoria do ensino, se constituem em um indicador da validade de

conteúdo para os respectivos questionários. E é isto que pretendíamos em nosso trabalho.

Um outro tipo de questão comum aos questionários para alunos e professores se refere ao compromisso responsável por parte dos respondentes para que possamos ter uma medida a mais fidedigna possível daquilo que se está pretendendo avaliar. E foi o que fizemos com a questão 74 (Figura 14) para os dois grupos. Obtivemos, por parte dos professores, 100% de concordância e 98,33% por parte dos alunos.

Respostas	Professores	Alunos-Geral
Concordo Plenamente	88,57	83,33
Concordo	11,43	15,00
Não tenho Opinião	0,00	0,00
Discordo	0,00	0,00
Discordo Totalmente	0,00	0,00

Respostas percentuais da questão 74 sob o ponto de vista dos professores (35) e alunos (60)

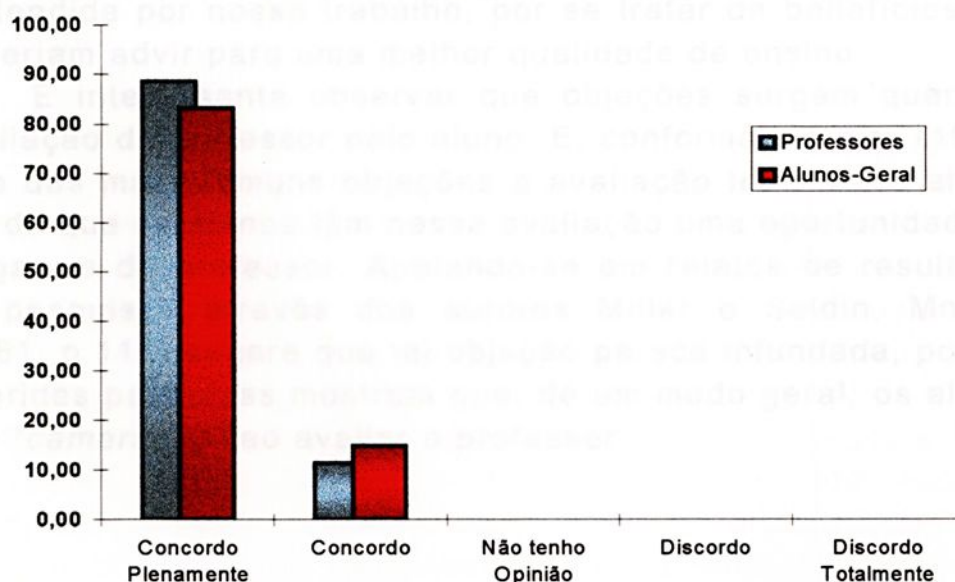


Figura 14 – **(Professores)** Respon-di com responsabilidade a este questionário, sem a intenção de simular características apenas positivas ou favoráveis de minha atuação como professor neste curso. **(Alunos)** Respon-di com responsabilidade a este questionário, sem a intenção de agradar ou me “vingar” de alguns professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de depoimentos dos professores, verificamos a importância que conferiram ao objetivo do nosso trabalho, dizendo da necessidade urgente de avaliação contínua dos cursos, como também da própria Universidade, cobrando não só a avaliação, mas, o *feedback* e ações corretivas.

Ao pegar o questionário, disseram do interesse que tinham em fazer uma auto-análise consciente sobre o seu fazer pedagógico, podendo depois compará-la com a análise dos alunos. E, pelo fato do anonimato garantido, acreditamos nesta análise consciente desses professores.

Os alunos do 2º, 4º, 6º, 8º e 10º termos, por sua vez, escolhidos por amostragem, quando procurados para a aplicação dos questionários, ao saberem que tinham sido escolhidos, manifestaram interesse em colaborar na análise pretendida por nosso trabalho, por se tratar de benefícios que poderiam advir para uma melhor qualidade de ensino.

É interessante observar que objeções surgem quanto à avaliação do professor pelo aluno. E, conforme Moreira (1981), uma das mais comuns objeções à avaliação feita pelos alunos é a de que os alunos têm nessa avaliação uma oportunidade de vingar-se do professor. Apoiando-se em relatos de resultados de pesquisas através dos autores Miller e Seldin, Moreira (1981, p.111) sugere que tal objeção parece infundada, pois as referidas pesquisas mostram que, de um modo geral, os alunos são “*camaradas*” ao avaliar o professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Introdução deste trabalho, procuramos demonstrar a nossa preocupação com a qualidade do ensino e o despreparo pedagógico do docente de 3º grau, pois, na grande maioria das vezes, nem todos trazem em sua formação o necessário conhecimento teórico-prático sobre o fazer pedagógico. Após o levantamento de questionamentos sobre fatores subjacentes a esse despreparo, procuramos obter respostas através da história do ensino superior brasileiro que sinalizassem a necessidade de iniciativas de capacitação docente.

Nossa intenção foi elaborar proposta para a implantação de um Núcleo de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente em uma Instituição de Ensino Superior Particular, com expectativas também de se obter evidências quanto à qualidade de ensino em alguns locais onde os Núcleos de Aperfeiçoamento já existem.

Percorrendo a literatura, pudemos confirmar alguns fatores – levantados em nossos questionamentos – subjacentes ao despreparo pedagógico de 3º grau, como o caráter profissionalizante conferido ao ensino superior a partir do século XX; a expansão do ensino superior particular na década de 60 – procurando atender às pressões da classe média que poderia, através do acesso à Universidade, pretender uma ascensão social -, com corpo docente limitado em sua qualificação para atender a essa demanda e a estrutura frágil das licenciaturas; cursos oferecidos no período noturno, normalmente com número excessivo de alunos por sala; supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino de graduação; supervalorização do título na contratação de docentes; pouca ou nenhuma presença de disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* como também cursos de especialização com várias tendências que dificultam a capacitação pedagógica; a dificuldade de meios adequados para o acompanhamento e avaliação das Universidades particulares pelo governo.



Entretanto, tivemos a oportunidade de verificar iniciativas mais intensas na década de 90 quanto à avaliação institucional das Instituições de Ensino Superior (IES), juntamente com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), como também prevista na LDB (9394/96) e com o PROVÃO, através da Lei 9131 de novembro de 1995. Iniciativas estas que podem caminhar no sentido de corrigir seqüelas do passado com relação à deficiência da qualidade de ensino e capacitação para o magistério superior devido, principalmente, à expansão da rede privada. Por outro lado, pudemos observar, através dos resultados do PROVÃO, que nem sempre há uma relação tão direta entre a titulação do professor e a formação de um bom profissional na graduação, ou seja, alguns cursos que obtiveram conceito A e seus professores obtiveram conceito E na titulação e vice-versa. Percebemos, portanto, a tendência da supervalorização do título, esquecendo-se, na maioria das vezes, que a capacitação pedagógica do professor está diretamente implicada com a qualidade de ensino.

Permeando todo o nosso trabalho encontra-se a capacitação pedagógica para o exercício competente da docência de 3º grau. Contudo, procuramos demonstrar que esta capacitação envolve uma nova postura frente ao ato pedagógico – muito mais do que o domínio de métodos e técnicas –, devendo estar aliada a outras competências como a técnico-científica, a prática e a política. Por outro lado, essas competências permeiam alguns aspectos do fazer pedagógico do professor como a dimensão relação professor-aluno, características atitudinais do professor, métodos e técnicas e avaliação acadêmica, obtidos através dos questionários para alunos e professores (Anexos A e B).

Ainda com relação ao exercício competente da docência de 3º grau, foi enfatizada a necessidade do conhecimento, pelo professor, dos objetivos da instituição na qual trabalha (propostos no Projeto Institucional de cada organização), da sua participação ativa na elaboração do Projeto Pedagógico de seu curso como também da sua formação pedagógica, voltada

para a aprendizagem neste grau de ensino. Com relação a este último item, é interessante observar que os professores, quando licenciados, são habilitados para o magistério de 1º e 2º graus com formação pedagógica voltada para a aprendizagem de crianças e adolescentes, deixando portanto de lado o adulto a quem ele deverá ensinar nos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Por outro lado, dificilmente encontramos estudos realizados no Brasil pesquisando as características de adulto de nossos universitários (normalmente com idade variando entre 18 e 23 anos) e os princípios de aprendizagem próprios para esta idade. Faz-se necessário então estudos mais aprofundados neste assunto.

Através dos questionários para alunos e professores (Anexos A e B) utilizados como parte da avaliação diagnóstica do despreparo pedagógico do docente de 3º grau (questões 1 a 64), pudemos observar a diferença estatisticamente significativa entre os escores médios de ambos os grupos na dimensão métodos e técnicas, em grande parte responsáveis pelo fazer pedagógico do docente, que vem se somar aos fatores subjacentes a esse despreparo pedagógico que levantamos através de questionamentos e confirmados pela literatura, corroborando portanto o objetivo principal deste trabalho: a necessidade de iniciativas de capacitação como o Núcleo de Aperfeiçoamento para o docente de 3º grau. É importante observar que, em sua auto-avaliação, os professores atribuem-se conceitos superiores aos verificados pelos atribuídos por seus alunos nas dimensões relação professor-aluno, características atitudinais, métodos e técnicas e avaliação acadêmica. Isto nos leva a pensar nas concepções arraigadas de auto-suficiência que assolam uma grande maioria dos docentes de 3º grau. Pontos importantes com relação também à qualidade do ensino de 3º grau foram confirmados através de questões adicionais nos questionários (65 a 74), que evidenciam a importância do professor no processo ensino-aprendizagem, a preferência por número menor de alunos por sala para o aprendizado efetivo, a necessidade de implantação do núcleo de capacitação como



também tempo disponível ao professor universitário da escola particular para seu aperfeiçoamento científico e pedagógico.

De acordo com o objetivo principal deste trabalho – a proposta de implantação de um Núcleo de Capacitação para o Docente de 3º grau – procuramos enveredar pela literatura existente para a capacitação neste grau de ensino. Entretanto, não obtivemos tanto sucesso quanto à de 1º e 2º graus. Sugerimos portanto mais estudos nessa área, tão importante para o aperfeiçoamento docente.

Através dos contatos mantidos com algumas Universidades, pudemos observar que as iniciativas se apresentam sob formas de inserção de disciplinas pedagógicas na graduação e pós-graduação; semanas preparatórias intensivas e de planejamento; cursos de aperfeiçoamento; cursos de especialização; cursos de capacitação, formação ou educação continuada; assessoria às escolas públicas de 1º e 2º graus; serviços, núcleo, unidades de capacitação ou apoio pedagógico. Portanto, de toda nossa caminhada na busca destas iniciativas, pudemos constatar sua importância e grande contribuição para a qualidade do ensino de 3º grau. Porém, são poucos os serviços estruturados e com sobrevida maior, como por exemplo o Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Estadual de Londrina e a Unidade de Apoio Educacional da Universidade Federal de Viçosa.

Como vimos, o PADES subsidiou alguns programas de capacitação e, na medida em que cortou as verbas, por volta de 1990, estes núcleos foram desaparecendo. Constatamos que, com raras exceções, normalmente estes serviços não eram reconhecidos como de primeira necessidade na Universidade, dependendo da liberação de verbas, da carência na definição de sua própria estrutura como órgão dentro da Universidade, da alocação adequada e dificuldade na contratação de recursos humanos. Talvez a pouca valorização do serviço se dê pelo fato de que, embora o ensino siga a tradição, é a pesquisa que valoriza a carreira acadêmica do docente. Por outro lado, a medida em que aumentam as exigências da qualidade do ensino de 3º grau, percebemos



uma mudança na cultura de capacitação pedagógica do docente por parte das Universidades, as quais se mobilizam pouco a pouco na busca de iniciativas deste tipo.

Queremos deixar registrada a presteza das Universidades envolvidas nesta pesquisa, fornecendo-nos informações importantes, o que resultou em troca de experiências de inestimável valor.

Colhidos os subsídios necessários que evidenciassem a necessidade de implantação do núcleo de capacitação para o docente de 3º grau, podemos seguramente deixar a nossa sugestão para que as IES empregadoras possam oferecer a seus docentes um serviço de educação continuada, lembrando sempre que a agência formadora não oferece o profissional pronto, sua formação se completando através desse serviço.

Esses serviços deverão estar alocados de preferência na própria IES, com características, dimensões e prioridades próprias, recursos físicos e humanos adequados, aos quais o professor possa recorrer para aperfeiçoar seu trabalho, refletir, pesquisar e compartilhar experiências com os colegas. A composição e a organização desses serviços devem se dar de acordo com a realidade e as necessidades de cada instituição, com a assessoria indispensável, se possível, de Faculdades ou Departamentos de Educação e Psicologia.

Esperamos terem sido atendidas as expectativas pretendidas no início deste trabalho – principalmente a de fornecer elementos de base e de orientação para a implementação de iniciativas pedagógicas para o docente – e que ele possa contribuir para a melhoria do ensino de 3º grau na busca da valorização profissional do professor e do ensino de graduação.

BELLONI, L. Avaliação de universidades por uma proposta de avaliação. Consequência de uma investigação política e curricularmente. In: PAVENY, M. L. (Org.). A universidade em questão. São Paulo: Editora Ática, 1988. p. 65-70.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M.C., MASETTO, T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985. 130 p.
- ABREU, M.C.T.A. **Apoio pedagógico ao professor do ensino superior: uma contribuição**. São Paulo, 1983. 124 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1955. p.11-34.
- AMBRÓSIO, J.W. Implantação do núcleo de tecnologia educacional na UFJF. **Tecnologia Educacional**, v. 16, n. 65, p.66-67, jul./ago. 1985.
- AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992. 150 p.
- ANAIS do Seminário sobre o Ensino Superior**. Brasília, Câmara dos Deputados, v. 2, 1977.
- ANDRÉ, M.E.D.A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. **Psicologia da Educação**, n. 1, p.35-41, dez. 1995.
- BALZAN, N.C. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. **Caderno Cedes** (SP), n. 22, p.53-66, 1988.
- BARBIERI, M.R. et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos Cedes** (SP), n. 36, p.29-35, 1995.
- BARROS, D.F., SILVA, R.C. **Entre a autonomia e a competência: tópicos em administração universitária**. Piracicaba: Unimep, 1993. 124 p.
- BELLONI, I. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e comprometida política e cientificamente. In: FÁVERO, M.L. (Org.). **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. p.55-70.

- BICUDO, M.A.V. Licenciatura e formação continuada – o exemplo da Unesp. In: MENEZES, L.C. (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: NUPES, 1996. p.183-213.
- BRASIL. Lei n. 9394, 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, n. 248, p.27833-27841, 1996. Seção 1.
- BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 239 p.
- CAMPOS, D.M.S. **Psicologia da Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1972. p.101-119.
- CÂNDIDO, A. Professor, escola e associações docentes. **Almanaque 11**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p.83-87.
- CAPPELLETTI, I.F. A docência no ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p.13-18.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. Trad. A.Cabral. São Paulo: Cultrix, 1986. p.299-350.
- CARDOSO, I.M. Conhecimento: transmissão ou construção? **UFV-Debate**, n. 21, p.15-17, dez. 1995.
- CORTÊS, H.S., HUERGA, S.M.R. Qualidade do ensino superior: a formação pedagógica do professor. **Educação**, Porto Alegre, n. 11, p.73-83, 1986.
- CUNHA, L.A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1980. 295 p.
- _____. Qual universidade? **Educação & Sociedade**, n. 31, p.105-128, dez. 1988.
- _____. Universidade pública ou liberdade de ensino? **Ciência e Cultura** (SP), v. 37, n. 7, p.220-228, jul. 1985a (Suplemento).
- _____. Verbas públicas para universidades públicas. In: _____. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985b. p.143-150.
- CUNHA, M.I.da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994. 182 p.

- DEMO, P. A universidade precisa renascer. **Cadernos de Pesquisa**, n. 57, p.86-95, 1986.
- _____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993. p.127-259.
- DIAS, L.S.M., FERRAZ, J.M.C. Avaliação: final de curso ou início de um novo percurso? **UFV-Debate**, n. 22/23, p.69-80, jul./dez. 1996.
- DIAS, L.S.M. et. al. Encontros pedagógicos sobre avaliação da aprendizagem: é este o caminho? **UFV-Debate**, n. 19, p.31-45, jan./jun. 1995.
- ENCONTRO. **Problemas do ensino nos cursos de graduação da USP**. São Paulo: EDUSP, 1990.
- ÊNFASE na titulação preocupa ministério. **Folha de S. Paulo**, cad. 3, 21 dez. 1997. p.5.
- ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Trad. I.L. Mendes et al. 2. ed. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995. p.93-124.
- FÁVERO, M.L.A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977. 160 p.
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D.B. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.13-37.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário de língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A., 1986. p.1308.
- FRANCO, M.C. Avaliação Institucional: o acesso ao ensino superior. **Cadernos CRUB**, n. 2, p.11-46, set. 1994.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: EDART, 1977. 130 p.
- FUSARI, J.C., RIOS, T.A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedes** (SP), n. 36, p.37-45, 1995.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983. p.109-163. (Coleção educação contemporânea).
- GATTI, B.A. Formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p.70-74, 1992.

- GIL, A.C. **Metodologia do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 112 p.
- GOMES, A. R. B. Condições do professor no Brasil: trajetória da categoria. In: SOARES, M. B. et al. **Escola Básica**. Campinas: Papirus, Cedes; São Paulo: Ande, Anped, 1992. p.183-184.
- GONÇALVES, M.S. Professor dribla a crise com criatividade. **Folha de S. Paulo**, cad. 6, 15 out. 1995. p.2.
- GRACIANI, M.S.S. **O ensino superior no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982. 164 p.
- GREGO, S.M.D. Perspectivas teórico-metodológicas da avaliação do ensino superior nas Universidades Britânicas: subsídio a reflexão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 17, 1994, Caxambú, **Anais...**, Caxambú, 1994.
- KERTÉSZ, I., LORENZONI, L.M. Avaliação de desempenho do professor de ensino superior – uma proposta para análise e reflexão. **Educação**, Porto Alegre, n. 21, p.79-94, 1991.
- KOTLER, P. **Marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1990. p.75-95.
- KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. Trad. C.S.F. Murad. São Paulo: Editora da Unesp, 1990. 305 p.
- LAMPERT, E. Avaliação do professor universitário: pressupostos técnicos e conclusões. **Avaliação Educacional**, n. 12, p.79-94, jul./dez. 1995.
- LIKERT, R. Uma técnica para medida de atitudes. Trad. A.R.Bissoli. **Arquivos de Psicologia** (New York), v. XXII, p.1-42, 1932.
- LOBO, R. Entrevista com o Reitor da USP: Roberto Lobo. **Revista USP**: Dossiê Educação, n. 8, p.3-12, dez./fev. 1990-91.
- LOUREIRO, M.A.S. (Coord.). **História das universidades**. São Paulo: Estrela Alfa, s.d.
- LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). **Cadernos CRUB**, n. 4, p.11-95, set. 1994.

- MARINI, T. **A função do ensino e a prática pedagógica numa universidade pública**. Presidente Prudente, 1990. 282 p. Tese (Livre-Docência em Didática do Departamento de Educação). Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente.
- MARTINS, C.B. O novo ensino superior no Brasil (1964-1980). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 70, n. 165, p.159-188, maio/ago. 1989.
- MASETTO, M.T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores Associados, 1992. 104 p.
- _____. Cursos de Metodologia do ensino superior: abordagem crítica. **Revista Fac. Educ.**, v. 14, n. 2, p.225-234, jul./dez. 1988.
- _____. **O professor no ensino superior brasileiro**. São Paulo, 1982. 270 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MELLO, G.N. **Educação escolar: paixão, pensamento e prática**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986. p.153-158.
- MENEZES, L.C.de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D.B. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.115-125.
- MIRANDA, G.V. Financiamento das instituições de ensino superior. In: FÁVERO, M. de L. (Org.). **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. p.71-82.
- MOREIRA, D.A. (Org.). **Didática do ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 1997. 180 p.
- MOREIRA, M.A. Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário. **Educação e Seleção**, n. 4, p.109-123, jul./dez. 1981.
- _____. Ensino e aprendizagem: o significado de alguns conceitos básicos segundo diferentes perspectivas teóricas. In: _____. (Org.). **Ensino na universidade: sugestões para o professor**. Porto Alegre: EDUNI-SUL, 1985. p.9-19.
- NESTROVSKI, A. A universidade em xeque. **Folha de S. Paulo**, cad. 5, 16 abr. 1995. p.3.



- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Trad. G. Cunha et al. 1. ed. Portugal: Dom Quixote, 1992. 158 p.
- _____. Prefácio à Segunda edição. In: _____. (Coord.) **Profissão professor**. Trad. I.L. Mendes et al. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p.7-10.
- OFÍCIO Circular 036/90 – RUNESP, 02 ago. 1990, São Paulo (ENTREVISTA).
- OLIVEIRA, B.A. **O estado autoritário brasileiro e o ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981. 111 p.
- PASQUALI, L. Questionário de avaliação de docência. **Educação e Seleção**, n. 9, p.71-98, jan./jun. 1984.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Trad. H.Faria et al. 1. ed. Portugal: Dom Quixote, 1993. 206 p.
- PINENT, C.E.C. et al. Avaliação do professor pelo aluno: questionário avaliativo e testes de validação. **Avaliação Educacional**, n. 8, p.65-79, jul./dez. 1993.
- PISANI, E.M. et al. **Temas de Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.69-104.
- RAPHAEL, H.S. Interdisciplinaridade: reflexões para uma pedagogia dialógica. In: CIRCUITO PROGRAD, 4, 1996, São Paulo. **Anais...** as disciplinas de seu curso estão integradas? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1996. p.69-78.
- REALE, A.M.M.R. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. **Caderno Cedes** (SP), n. 36, p.65-76, 1995.
- REVISTA DO PROVÃO, Curso de Administração, Brasília: MEC, v. 1, n. 1, 1996.
- RIBAS, M.H., SCHMIDT, L.M. Didática: ser ou estar comprometido. **Caderno Cedes** (SP), n. 21, p.18-21, 1988.
- RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985. 287 p.
- ROCHA, S.M.C., SÃO JOSÉ, H.B. A ação docente na universidade. **UFV-Debate**, n. 21, p.3-5, dez. 1995a.



- _____. Práticas de sala de aula no ensino superior: impressões a partir das experiências relatadas. **UFV-Debate**, n. 21, p.28-32, dez. 1995b.
- ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982. 267 p.
- SANTANA, M.P. **Unidade de apoio educacional da Universidade Federal de Viçosa**. São Paulo, 1988. 144 p. Tese (Mestrado em Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores e qualidade de ensino. In: SOARES, M.B. et al. **Escola Básica**. Campinas: Papirus, Cedes; São Paulo: Ande, Anped, 1992. p.137-146.
- SÃO JOSÉ, H.B. Contribuições da psicologia educacional na compreensão de aspectos do cotidiano escolar. **UFV-Debate**, n. 21, p.33-42, dez. 1995.
- SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986. 110 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 10).
- _____. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991. 103 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 5).
- SCHEIBE, L. **Pedagogia universitária e transformação social**. São Paulo, 1987. 180 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SILVA FILHO, R.L.L. Lições e problemas da universidade. **Estudos Avançados**, v. 6, n. 15, p.131-145, maio/jun. 1992.
- SILVA, P.C.T. Preparação pedagógica do professor de medicina. **An. Hosp. Sider. Nac. Volta Redonda**, v. 6, n. 4, p.6-11, out./dez. 1982.
- SILVEIRA, N.D.R. Abrindo parênteses: os fundamentos da educação e a docência no ensino superior. **Cadernos Cedes** (SP), n. 21, p.35-46, 1988.
- SOBRINHO, J.D. Avaliação das universidades. **Folha de S. Paulo**, cad. 3, 02 fev. 1995. p.2.
- SOUZA, J.G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista de Educação: PUCCAMP**, n. 1, p.42-58, ago. 1996.



- TOSTA, W. MEC modifica avaliação de professor. **Folha de S. Paulo**, cad. 3, 20 jun. 1997. p.7.
- UNESCO. **Pesquisa sobre a política de mudança e desenvolvimento em educação superior**. Trad. A.R. Bissoli. França: s.ed., 1995. 55 p.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Normas para publicações da UNESP**. São Paulo: Editora Unesp, 1994. 4 v.
- VAHL, T.R. **A privatização do ensino superior no Brasil: causas e conseqüências**. Florianópolis: Lunardelli, 1980. 313 p.
- VALE, J.M.F. Projeto pedagógico como projeto coletivo. In: CIRCUITO PROGRAD, 3, 1995, São Paulo. **Anais...** o projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995. p.2-10.
- VASCONCELOS, M.L.M.C. **O profissional liberal na docência de 3º grau: uma proposta de atualização pedagógica**. São Paulo, 1994. 135 p. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Mackenzie.
- WANDERLEY, L.E. Universidade e democracia: relações do professor com o desenvolvimento. In: **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.187-199.



INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

Prezado Aluno,

As questões a seguir se referem às informações relativas ao desempenho. Leitura

Gostaria que ao responder as questões você pensasse de uma maneira geral em todos os professores que teve até o momento neste curso.

Você encontrará várias afirmativas que, de um modo geral, relatam algumas características ou comportamentos dos professores. Algumas dessas afirmativas são favoráveis e outras são desfavoráveis.

ANEXOS

Ao lado delas existe uma escala na qual você deverá assinalar com um X a afirmativa que melhor expresse sua opinião quanto às mesmas.

O código é o seguinte:

(a) CP = Concordo plenamente

(d) D = Discordo

(b) C = Concordo

(e) E = Discordo totalmente

(c) NO = Não tenho opinião

Sempre que possível, evite usar a afirmativa (c).

Leia com atenção cada afirmativa antes de respondê-la. A opção escolhida deve refletir a sua opinião e não o que você poderia pensar que deveria ser sua opinião.

Lembre-se que o sigilo de suas respostas é um compromisso do pesquisador e que as suas respostas sinceras dependem os benefícios que podem advir deste estudo. Portanto, não o assine.

Assinale com um X apenas uma opção para cada afirmativa.

Procure não deixar nenhuma afirmativa em branco.

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

Prezado Aluno,

As questões a seguir se referem às informações relativas ao Desempenho Docente.

Gostaria que ao respondê-las, você **pensasse de uma maneira geral em todos os professores que teve até o momento neste curso.**

Você encontrará várias afirmativas que, de um modo geral, refletem possíveis características ou comportamentos dos professores. Algumas dessas afirmativas são favoráveis e outras são desfavoráveis.

Ao lado delas existe uma escala na qual você deverá assinalar com um **X** a afirmativa que melhor expresse sua opinião quanto às afirmativas.

O código é o seguinte:

(a) CP = Concordo plenamente

(d) D = Discordo

(b) C = Concordo

(e) DT = Discordo totalmente

(c) NO = Não tenho opinião

Sempre que possível, evite usar a alternativa NO.

Leia com atenção cada afirmativa antes de expressar sua opinião. A opção escolhida **deve refletir a sua opinião** e não o que você poderia pensar que devesse ser sua opinião.

Lembre-se que o sigilo de suas respostas é um compromisso do pesquisador e que de suas respostas sinceras dependem os benefícios que podem advir deste questionário.

Portanto, não o assine.

Assinale com um **X** **apenas uma opção** para cada afirmativa.

Procure não deixar nenhuma afirmativa em branco.

Os professores que tivemos até o momento neste curso:

- 1- Apresentam a importância e utilidade de sua disciplina para o curso de Psicologia.
- 2- Não especificam as estratégias (aulas expositivas, estudo dirigido, seminários, etc.) e recursos (exposição oral, recursos audiovisuais, textos para discussões, demonstrações, etc.) que utilizam.
- 3- Parecem dominar o conteúdo que ensinam.
- 4- Dão explicações pouco claras.
- 5- Definem o(s) objetivo(s) de cada aula.
- 6- Desestimulam o interesse pela matéria.
- 7- Fazem bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria.
- 8- Costumam dar aulas sempre da mesma maneira.
- 9- Apontam os aspectos importantes da matéria.
- 10- Apenas repetem o que está no livro de texto.
- 11- Fazem bom uso de recursos audiovisuais.
- 12- Suas aulas são, de um modo geral, desinteressantes.
- 13- Parecem planejar as aulas.
- 14- Frequentemente faltam às aulas.
- 15- Distribuem bem o tempo disponível para as aulas.
- 16- Dão aulas sem entusiasmo.
- 17- Costumam ser pontuais.
- 18- Mostram-se inseguros ao responder às perguntas dos alunos.
- 19- Parecem gostar de dar aulas.
- 20- Desenvolvem tópicos ou unidades sem mostrar como encaixam no conteúdo da disciplina como um todo.
- 21- Aceitam o ponto de vista do aluno.
- 22- Desencorajam o aluno a participar da aula.
- 23- Procuram ajudar os alunos que têm dificuldades na matéria.
- 24- Exigem pouco raciocínio do aluno.
- 25- Parecem ter habilidade em perceber se os alunos estão entendendo o assunto em aula.
- 26- São injustos na atribuição de notas ou conceitos.
- 27- Demonstram preocupação de que os alunos aprendam.
- 28- Estabelecem poucas relações entre teoria e prática na disciplina.
- 29- Estimulam o senso crítico dos alunos.
- 30- São inacessíveis aos alunos em classe.
- 31- Mantêm o aluno atento durante as aulas.

	a	b	c	d	e
	CP	C	NO	D	DT
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					

	a	b	c	d	e
	CP	C	NO	D	DT
32- Raramente estabelecem relações entre a matéria de ensino e situações da vida real.	32				
33- Parecem ter respeito pelo aluno como pessoa.	33				
34- São inacessíveis aos alunos fora da aula.	34				
35- Relacionam as diversas formas e critérios de avaliação do aluno, além de reflexões sobre os resultados obtidos.	35				
36- Não são propostas ao aluno formas de efetuar a avaliação de seu desempenho (auto- avaliação do aluno).	36				
37- Relacionam o conteúdo programático previsto e efetivamente cumprido, além de reflexões relativas à validade desse conteúdo e propostas para sua modificação, se couber.	37				
38- Não relacionam nem relatam propostas, projetos, pesquisas, participação em cursos, seminários, simpósios, etc.	38				
39- Desenvolvem no aluno a capacidade de tirar conclusões a partir de fatos ou de postulados.	39				
40- Não ensinam o aluno a distinguir entre aspectos importantes e secundários de um problema abordado pela disciplina.	40				
41- Promovem a participação de todos, levantando questões que geram discussões.	41				
42- Não dão opiniões e sugestões fora do seu campo, quando pedidas.	42				
43- Nas questões das provas, exames, estão incluídos conteúdos das aulas, leituras e discussões.	43				
44- São incapazes de discutir pontos de vista que diferem dos seus.	44				
45- Desenvolvem a capacidade nos alunos de identificar os pontos centrais da disciplina.	45				
46- Não indicam onde procurar informações adicionais importantes da disciplina.	46				
47- Aceitam questões vindas de alunos fortes e fracos.	47				
48- Não estimulam o pensamento original e criativo do aluno.	48				
49- Os trabalhos que mandam fazer são importantes para atingir os objetivos da disciplina.	49				
50- As leituras exigidas não estão relacionadas com os objetivos da disciplina.	50				
51- Apresentam em classe descobertas recentes relacionadas à disciplina.	51				
52- Mandam fazer leituras que estão acima do nível de compreensão dos alunos.	52				
53- São cuidadosos em organizar e estruturar a parte prática da disciplina.	53				

	a	b	c	d	e
	CP	C	NO	D	DT
54 - Não levam em conta quanto o aluno se esforça, mas a nota é dada só com base em provas e trabalhos feitos.	54				
55 - São capazes de formular o problema de diferentes formas para facilitar a compreensão.	55				
56- Não mostram a relevância social e prática da disciplina.	56				
57- Escutam com seriedade e atenção os comentários feitos durante as discussões.	57				
58- Não apresentam fatos e conceitos de outras áreas de estudo.	58				
59- Dão com prazer informações sobre cursos e escolas de Pós-Graduação.	59				
60- Não incentivam os alunos a fazerem questões quando estes não entendem um assunto.	60				
61- Avaliam os trabalhos com atenção fazendo críticas construtivas.	61				
62- Não dão informações úteis para situar o aluno quanto às possibilidades de carreira e profissão.	62				
63- Admitem, sem hesitação, ter errado quando vêem que erraram.	63				
64- Falam sobre coisas sem importância para a disciplina.	64				

ITENS ADICIONAIS

	a	b	c	d	e
	CP	C	NO	D	DT
65- O ensino noturno parece prejudicar a qualidade da formação profissional.	65				
66- O curso de Psicologia desta Universidade, através da Licenciatura que oferece, parece capacitar a formação do professor de Psicologia.	66				
67- As escolas privadas de 3º grau parecem preparar satisfatoriamente o profissional tanto quanto as escolas oficiais.	67				
68- É importante que as Universidades possuam um Núcleo de Capacitação Docente para suprir as carências didático-pedagógicas.	68				
69- Uma classe numerosa (mais de 40 alunos) parece afetar o bom desempenho dos professores em aula.	69				
70- Os professores do 3º grau de escolas privadas deveriam, no máximo, ministrar 25 aulas por semana e as horas restantes do contrato para aperfeiçoamento e pesquisas.	70				

- 71- Os professores contribuem em 60% para a qualidade da formação profissional.
- 72- Acho válido também que os professores possam responder a um questionário sobre as características ou comportamentos dos alunos deste curso.
- 73- Supondo que os professores e administradores realmente dêem atenção às respostas, acho válido este tipo de questionário.
- 74- Respondi com responsabilidade a este questionário, sem a intenção de agradar ou me “vingar” de alguns professores.

	a	b	c	d	e
	CP	C	NO	D	DT
71					
72					
73					
74					

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

Prezado Colega Professor,

As questões a seguir se referem às informações relativas ao Desempenho Docente.

Gostaria que ao respondê-las, você as refletisse sob forma de um processo de **auto-avaliação de sua atuação como professor deste curso**.

Você encontrará várias afirmativas que, de um modo geral, refletem possíveis características ou comportamentos do professor. Algumas dessas afirmativas são favoráveis e outras são desfavoráveis.

Ao lado delas existe uma escala na qual você deverá assinalar com um **X** a afirmativa que melhor expresse sua opinião quanto às afirmativas.

O código é o seguinte:

(a) CP = Concordo plenamente

(d) D = Discordo

(b) C = Concordo

(e) DT = Discordo totalmente

(c) NO = Não tenho opinião

Sempre que possível, evite usar a alternativa NO.

Leia com atenção cada afirmativa antes de expressar sua opinião. A opção escolhida **deve refletir a sua opinião sobre sua atuação neste curso**.

Lembre-se que o sigilo de suas respostas é um compromisso do pesquisador e que de suas respostas sinceras dependem os benefícios que podem advir deste questionário. Portanto, não o assine.

Assinale com um **X apenas uma opção** para cada afirmativa.

Procure não deixar nenhuma afirmativa em branco.

Sob a perspectiva de minha auto-avaliação, o professor:

		a	b	c	d	e
		CP	C	NO	D	DT
1- Apresenta a importância e utilidade de sua disciplina para o curso de Psicologia.	1					
2- Não especifica as estratégias (aulas expositivas, estudo dirigido, seminários, etc.) e recursos (exposição oral, recursos audiovisuais, textos para discussões, demonstrações, etc.) que utiliza.	2					
3- Parece dominar o conteúdo que ensina.	3					
4- Dá explicações pouco claras.	4					
5- Define o(s) objetivo(s) de cada aula.	5					
6- Desestimula o interesse pela matéria.	6					
7- Faz bom uso de exemplos e ilustrações ao expor a matéria.	7					
8- Costuma dar aulas sempre da mesma maneira.	8					
9- Aponta os aspectos importantes da matéria.	9					
10- Apenas repete o que está no livro de texto.	10					
11- Faz bom uso de recursos audiovisuais.	11					
12- Suas aulas são, de um modo geral, desinteressantes.	12					
13- Parece planejar as aulas.	13					
14- Frequentemente falta às aulas.	14					
15- Distribui bem o tempo disponível para as aulas.	15					
16- Dá aulas sem entusiasmo.	16					
17- Costuma ser pontual.	17					
18- Mostra-se inseguro ao responder às perguntas dos alunos.	18					
19- Parece gostar de dar aulas.	19					
20- Desenvolve tópicos ou unidades sem mostrar como encaixam no conteúdo da disciplina como um todo.	20					
21- Aceita o ponto de vista do aluno.	21					
22- Desencoraja o aluno a participar da aula.	22					
23- Procura ajudar os alunos que têm dificuldades na matéria.	23					
24- Exige pouco raciocínio do aluno.	24					
25- Parece ter habilidade em perceber se os alunos estão entendendo o assunto em aula.	25					
26- É injusto na atribuição de notas ou conceitos.	26					
27- Demonstra preocupação de que os alunos aprendam.	27					
28- Estabelece poucas relações entre teoria e prática na disciplina.	28					
29- Estimula o senso crítico dos alunos.	29					
30- É inacessível aos alunos em classe.	30					
31- Mantém o aluno atento durante as aulas.	31					
32- Raramente estabelece relações entre a matéria de ensino e situações da vida real.	32					
33- Parece ter respeito pelo aluno como pessoa.	33					
34- É inacessível aos alunos fora da aula.	34					

		a	b	c	d	e
		CP	C	NO	D	DT
35- Relaciona as diversas formas e critérios de avaliação do aluno, além de reflexões sobre os resultados obtidos.	35					
36- Não propõe ao aluno formas de efetuar a avaliação de seu desempenho (auto- avaliação do aluno).	36					
37- Relaciona o conteúdo programático previsto e efetivamente cumprido, além de reflexões relativas à validade desse conteúdo e propostas para sua modificação, se couber.	37					
38- Não relaciona nem relata propostas, projetos, pesquisas, participação em cursos, seminários, simpósios, etc.	38					
39- Desenvolve no aluno a capacidade de tirar conclusões a partir de fatos ou de postulados.	39					
40- Não ensina o aluno a distinguir entre aspectos importantes e secundários de um problema abordado pela disciplina.	40					
41- Promove a participação de todos, levantando questões que geram discussões.	41					
42- Não dá opiniões e sugestões fora do seu campo, quando pedidas.	42					
43- Nas questões das provas, exames, estão incluídos conteúdos das aulas, leituras e discussões.	43					
44- É incapaz de discutir pontos de vista que diferem dos seus.	44					
45- Desenvolve a capacidade nos alunos de identificar os pontos centrais da disciplina.	45					
46- Não indica onde procurar informações adicionais importantes da disciplina.	46					
47- Aceita questões vindas de alunos fortes e fracos.	47					
48- Não estimula o pensamento original e criativo do aluno.	48					
49- Os trabalhos que manda fazer são importantes para atingir os objetivos da disciplina.	49					
50- As leituras exigidas não estão relacionadas com os objetivos da disciplina.	50					
51- Apresenta em classe descobertas recentes relacionadas à disciplina.	51					
52- Manda fazer leituras que estão acima do nível de compreensão dos alunos.	52					
53- É cuidadoso em organizar e estruturar a parte prática da disciplina.	53					
54- Não leva em conta quanto o aluno se esforça, mas a nota é dada só com base em provas e trabalhos feitos.	54					
55- É capaz de formular o problema de diferentes formas para facilitar a compreensão.	55					
56- Não mostra a relevância social e prática da disciplina.	56					

	a	b	c	d	e
	CP	C	NO	D	DT
57- Escuta com seriedade e atenção os comentários feitos durante as discussões.	57				
58- Não apresenta fatos e conceitos de outras áreas de estudo.	58				
59- Dá com prazer informações sobre cursos e escolas de Pós-Graduação.	59				
60- Não incentiva os alunos a fazerem questões quando estes não entendem um assunto.	60				
61- Avalia os trabalhos com atenção fazendo críticas construtivas.	61				
62- Não dá informações úteis para situar o aluno quanto às possibilidades de carreira e profissão.	62				
63- Admite, sem hesitação, ter errado quando vê que errou.	63				
64- Fala sobre coisas sem importância para a disciplina.	64				

ITENS ADICIONAIS

	a	b	c	d	e
	CP	C	NO	D	DT
65- O ensino noturno parece prejudicar a qualidade da formação profissional.	65				
66- O curso de Psicologia desta Universidade, através da Licenciatura que oferece, parece capacitar a formação do professor de Psicologia.	66				
67- As escolas privadas de 3º grau parecem preparar satisfatoriamente o profissional tanto quanto as escolas oficiais.	67				
68- É importante que as Universidades possuam um Núcleo de Capacitação Docente para suprir as carências didático-pedagógicas.	68				
69- Uma classe numerosa (mais de 40 alunos) parece afetar o bom desempenho dos professores em aula.	69				
70- Os professores do 3º grau de escolas privadas deveriam, no máximo, ministrar 25 aulas por semana e as horas restantes do contrato para aperfeiçoamento e pesquisas.	70				
71- Os professores contribuem em 60% para a qualidade da formação profissional.	71				
72- Acho válido que os alunos possam responder a um questionário sobre as características ou comportamentos do (s) professor (es) deste curso.	72				
73- No processo de avaliação de um curso, acho válido este tipo de questionário como parte deste processo.	73				

74- Respondi com responsabilidade a este questionário, sem a intenção de simular características apenas positivas ou favoráveis da minha atuação como professor neste curso.

	a	b	c	d	e
	CP	C	NO	D	DT
74					

