



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MELINA KLAUS

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A QUALIDADE DE
ENSINO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA – UEL NA PERCEPÇÃO DE
COORDENADORES DOS COLEGIADOS DE CURSOS
DE GRADUAÇÃO**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. MAURA MARIA MORITA
VASCONCELLOS**

**Londrina, PR
2011**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2011

MELINA KLAUS

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A QUALIDADE DE
ENSINO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA – UEL NA PERCEPÇÃO DE
COORDENADORES DOS COLEGIADOS DE CURSOS
DE GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof. Dra. Maura Maria Morita
Vasconcellos

Londrina – Paraná
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

K63f Klaus, Melina.

A formação docente e a qualidade de ensino na Universidade Estadual de Londrina – UEL na percepção de coordenadores dos colegiados de cursos de graduação / Melina Klaus. – Londrina, 2011.
103 f. : il.

Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Universidade Estadual de Londrina – Teses. 2. Ensino superior – Teses. 3. Formação de professores – Teses. 4. Qualidade na educação – Teses. 4. Universidades e faculdades – Teses. 5. Professores universitários – Teses. I. Vasconcellos, Maura Maria Morita. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 378.4

MELINA KLAUS

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A QUALIDADE DE
ENSINO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA – UEL NA PERCEPÇÃO DE
COORDENADORES DOS COLEGIADOS DE CURSOS
DE GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão examinadora:

Profª. Drª. Léa Depresbiteris

**Profª. Drª Claudia Chueire de Oliveira.
UEL – Londrina - PR**

**Profª. Drª. Maura Maria Morita
Vasconcellos
UEL – Londrina - PR**

Londrina, _____ de _____ de 2011.

*Às razões da minha vida:
Meus pais: Ary e Cátia
Meus avós: Avelino e Doraci,
Amo muito vocês!*

AGRADECIMENTOS

A Deus

Porque Dele, e por Ele, e para Ele, são todas as coisas (Romanos, 11:36)

À professora Maura

Por tudo!

Pela competência, demonstrada desde o início e legitimada ao longo deste tempo em que convivemos.

Pelo carinho e respeito dispensados a mim e, pelas palavras de conforto, ânimo, incentivo.

Pelos preciosos ensinamentos, que carregarei sempre comigo. Tenha certeza que você é um exemplo de profissional e de pessoa para mim.

À professora Léa Depresbiteris

Pela gentileza em ter aceito o convite de ser minha banca e, principalmente pelas preciosas contribuições dadas, que enriqueceram este estudo. Seu comprometimento com a educação é notório e apaixonante.

À professora Claudia Chueire

Pela disponibilidade, pelo carinho e pela competência. Seus apontamentos foram de grande importância para o aprimoramento de meu estudo. Você é especial para mim.

Aos amigos da caminhada

Que realizaram comigo o longo percurso até chegar aqui. Obrigada pelas contribuições, pelo carinho, pelo ombro amigo, pelas palavras de confiança.

E ao meu noivo Alexandre

Por se fazer presente em todos os momentos, me apoiando e incentivando. *Amo você!*

A vocês meus mais sinceros agradecimentos!

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

Marilena Chauí (2003)

KLAUS, Melina. A Formação Docente e a Qualidade de Ensino na Universidade Estadual de Londrina – UEL na Percepção de Coordenadores dos Colegiados de Cursos de Graduação. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

O objeto central deste estudo é compreender a percepção de coordenadores dos colegiados de cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina, a respeito da qualidade do ensino praticado em seus cursos e de que modo esta percepção pode contribuir para a discussão e análise de elementos envolvidos na formação para a docência no ensino superior. Para tanto, foram estabelecidos como objetivos específicos: aprofundar os conhecimentos a respeito da formação para a docência no ensino superior; identificar elementos envolvidos nas percepções de coordenadores de cursos a respeito da qualidade de ensino dos cursos de graduação e da formação docente para o ensino superior; apontar limites e indicar possibilidades de aprimoramento da formação do professor do ensino superior com base na análise das percepções dos coordenadores de cursos à luz do referencial teórico estudado. O estudo tem como premissa que qualidade de ensino e formação pedagógica do docente são variáveis de uma mesma equação, ou seja, estão diretamente ligadas. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, exploratório-descritivo, que utilizou como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com coordenadores de dezenove cursos de graduação da UEL. A análise dos dados permitiu constatar que, na visão dos coordenadores, a ausência da formação pedagógica dos docentes pode ser considerada um dos obstáculos à oferta de um ensino de qualidade. Houve indicação também de que há uma supervalorização de atividades relacionadas à pesquisa em detrimento das atividades relacionadas ao ensino, por parte do professor, o que faz com que este não se comprometa com as atividades da docência no curso em que atua, nem se engaje nele, resultando em uma ação isolada e desconexa do projeto pedagógico do curso. Considera-se que os esforços devem centrar-se na discussão de questões ligadas à viabilização de uma política institucional de formação docente que oportunize o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, oportunizando um ambiente formativo aos mesmos.

Palavras-chave: Ensino Superior. Qualidade de Ensino. Formação Docente. Universidade Estadual de Londrina.

KLAUS, Melina. The Teacher Training and Quality of Education at the State University of Londrina on Perception of the Collegiate Coordinators of Undergraduate Courses. 102p. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

The central object of this dissertation is to understand the perception of coordinators of undergraduate courses of UEL about the quality of education practiced in their courses and how this perception may contribute with the discussion and analysis of elements involved in training for teaching in higher education. For this purpose, we established the following objectives: to deepen knowledge about education for teachers in higher education; to identify elements involved in the perceptions of course coordinators concerning the quality of undergraduate education and teacher training for higher education; to point limits and indicate possibilities for improvement of teacher training in higher education based on the analysis of the perceptions of course coordinators in the light of the theoretical study. Such a paper has as its premise that quality of teaching and pedagogical training of teachers are variables of the same equation, i.e., they are directly linked to each other. It is a qualitative, exploratory and descriptive research, in which we used as a tool for data collection semi-structured interviews with coordinators of nineteen undergraduate courses at the State University of Londrina. Data analysis revealed that, in view of the coordinators, the lack of pedagogical training of teachers can be considered an obstacle to offering a quality education. There was also an indication that the teachers overestimate activities related to research at the expense of activities related to teaching, which means he does not engage with the activities of teaching in the course he works in, resulting in an isolated and disconnected action from the educational project of the course. We consider that efforts should focus on discussion of issues related to the viability of an institutional policy of teacher education that nurture the professional development of teachers in higher education and encourage their training environment.

Keywords: Higher education. Teaching Quality. Teacher Education. State University of Londrina.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Respostas dos coordenadores de cursos sobre incidência de problemas de ensino no curso que chegam ao seu conhecimento.....69
- Gráfico 2** – Relação entre os problemas de ensino e formação pedagógica, segundo coordenadores de curso.....70
- Gráfico 3** – Existência de preocupação com a melhoria da qualidade no curso segundo os coordenadores.....71
- Gráfico 4** – Concordância com a possibilidade de programas institucionais específicos de formação pedagógica para a docência universitária.72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universo da Pesquisa	20
Quadro 2 – Avaliação somativa	45
Quadro 3 – Avaliação construtiva	46
Quadro 4 – O componente de investigação e o componente da docência	48
Quadro 5 – Perfil dos sujeitos da pesquisa	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 METODOLOGIA – ENCAMINHAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	18
2 A UNIVERSIDADE E O TRABALHO DOCENTE	27
2.1 O CENÁRIO: A UNIVERSIDADE	27
2.2 QUALIDADE OU QUALIDADES: REFLEXÕES CONCEITUAIS.....	30
2.2.1 A Qualidade Do Ensino Superior E Os Processos Avaliativos	35
2.2.2 Sistema De Avaliação Do Ensino Superior.....	36
2.2.2.1 Exame Nacional de Cursos (Provão) – 1996 e 2003.....	36
2.2.2.2 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).....	37
2.3 O TRABALHO DOCENTE E SUA ESPECIFICIDADE.....	39
2.3.1 Elementos Da Docência	45
3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	54
3.1 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	55
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE...	60
3.3 DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS.....	64
4 A PERCEPÇÃO DE COORDENADORES DOS COLEGIADOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A QUALIDADE DE ENSINO NA UNIVERSIDADE	68
4.1 FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E BUSCA PELA QUALIDADE: situando nosso objeto de estudo.....	70
4.1.1 A Percepção Dos Coordenadores Sobre A Relação Entre A Formação Docente E A Qualidade De Ensino Em Cursos De Graduação Da Universidade Estadual De Londrina.....	74
4.1.1.1 <i>A relação entre a formação pedagógica docente e qualidade de ensino ...</i>	75
4.1.1.1.1 <i>Falta de didática e ausência de formação pedagógica docente.....</i>	75
4.1.1.1.2 <i>Valorização exacerbada da pesquisa em detrimento das atividades de ensino.....</i>	Erro! Indicador não definido.
4.1.1.1.3 <i>Projeto Pedagógico de curso e a qualidade de ensino</i>	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES	99
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	100
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO.....	101

INTRODUÇÃO

Em 2001, iniciei a concretização de um sonho que todos, enquanto sujeitos em construção, temos: a ida à Universidade. Saí, aos 17 anos de idade, de uma pequena cidade no interior de Santa Catarina, com cerca de 40 mil habitantes, e vim para Londrina no interior do Paraná, com cerca de 500 mil habitantes, para realizar esse grande sonho, que era cursar Pedagogia.

Desde criança, dizia a todos que queria ser professora, e este objetivo não mudou com o passar dos anos. Assim, quando chegada a hora, inscrevi-me nos vestibulares de Universidades conceituadas para o curso de Pedagogia. A Universidade Estadual de Londrina foi a escolhida dentre as outras em que fui selecionada, e, em 2001, iniciei minha trajetória como aluna.

Os quatro anos foram marcados por muito estudo, dedicação, comprometimento, desconstruções, construções, reconstruções, tristezas e, principalmente, alegrias. Estar na Universidade, sentir-me fazendo parte da comunidade acadêmica, participando de projetos, pesquisas, eventos, construindo conhecimentos junto aos colegas e professores, deixou em mim marcas significativas que me motivaram a buscar a Universidade como espaço de atuação profissional.

Desta forma, a menina de 17 anos que iniciou o curso desejando ser professora da Educação Infantil, após quatro anos, se tornou uma Pedagoga que desejava trabalhar com a formação de professores. Tal desejo nasceu justamente das discussões realizadas em sala de aula, nas quais me senti despertada para uma questão que é motivo de discussões no cenário educacional brasileiro: a formação de professores. Em uma das disciplinas do curso, realizamos a leitura e discussão do livro da Professora Terezinha Azeredo Rios: *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. Neste livro, de acordo com a autora, a “melhor qualidade revela-se na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua ação (pedagógica) para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos”. A autora ainda afirma que não é qualquer um que pode ser professor, já que a docência se caracteriza como campo específico de atuação profissional na prática social e continua apontando que

[...] o desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir. Essa valorização indica a centralidade que os professores ocupam na definição e implementação de políticas de ensino. Sem sua participação, seu consentimento, seus saberes, seus valores, suas análises na definição de políticas de ensinar, de organizar e de gerir escolas, de propor mudanças nas formas de ensinar, de definir currículos, projetos educacionais e formas de trabalho pedagógico, quaisquer diretrizes, por melhores que sejam suas intenções, não se efetivam. Sem o consentimento dos professores, mudanças não se realizam (RIOS, 2010, p. 12).

A autora nos estimula a refletir sobre nosso papel enquanto professores e a responsabilidade formativa que assumimos junto aos nossos alunos. Portanto, para Rios, a qualidade na educação prescinde de um trabalho desenvolvido com competência, que se adquire nos processos formativos a que nos submetemos como profissionais da educação.

A Universidade nos oportuniza a formação inicial, ou seja, é a partir dos conhecimentos construídos neste “lócus” que iniciaremos nossa atuação profissional. No entanto, a partir deste momento, devemos buscar a formação continuada, que parte da reflexão sobre o contexto em que atuamos, de modo a responder aos desafios encontrados, e se legitima em uma (nova) ação (refletida) efetiva junto aos partícipes do processo educativo.

No mesmo ano em que me formei, iniciei uma especialização na área de educação nessa mesma Universidade, que, por me acolher durante quatro anos, se tornou muito cara para mim. Paralelamente ao desenvolvimento deste curso, consegui meu primeiro emprego, que foi ao encontro de meus objetivos, descritos inicialmente, em uma Instituição de Ensino Superior privada. Iniciei minhas atividades trabalhando como assistente administrativa do coordenador de curso de formação de professores ofertado pela instituição. Dois anos depois, estava trabalhando como docente e coordenadora deste mesmo curso. Um sonho concretizado!

Ao mesmo tempo em que me senti extremamente feliz por ter alcançado meu objetivo, que era trabalhar com a formação de professores, senti o

peso do desafio que tinha pela frente. Trabalhar com a formação de professores no Ensino Fundamental já é um processo extremamente complexo e difícil. Trabalhar com a formação pedagógica dos professores para o exercício docente no Ensino Superior é com certeza um grande desafio.

E foi com o intuito de aprofundar meus estudos na área de formação de professores para atuação no ensino superior que busquei o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Naquele momento, senti que, para responder aos questionamentos que me fazia diante do contexto em que atuava, precisava buscar subsídios teóricos para compreender e atuar de forma significativa como profissional da educação.

A partir dessas considerações iniciais que sustentam minha trajetória pessoal e profissional, é que apresento este estudo desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Esta dissertação deriva do projeto de pesquisa *Docência na universidade e formação pedagógica: elementos para discussão e análise*, coordenado por minha orientadora, a professora Maura Maria Morita Vasconcellos e do qual participei como colaboradora. O projeto teve por finalidade contribuir de alguma maneira no processo de formação dos docentes que atuam no ensino superior, colhendo subsídios para a orientação de programas de formação que envolvam a Universidade Estadual de Londrina como um todo. Para tanto, foram consultados estudantes, professores, e, sob minha responsabilidade, foi realizada a consulta aos coordenadores de cursos de graduação desta universidade, foco este de minha pesquisa.

Assim, pelo fato de ser pedagoga formada pela UEL, professora do ensino superior e também coordenadora de curso, acredito que realizar uma pesquisa dessa natureza se justifica em razão de vários fatores:

- pela carência de estudos que abordem especialmente a formação docente para o ensino superior, gerando a necessidade de aprofundar conhecimento através de estudos sobre esse nível de ensino;

- pela oportunidade de ouvir os coordenadores de cursos de graduação, coletando informações que podem contribuir com subsídios para o avanço do conhecimento na área de formação de docentes para o ensino superior;
- pela possibilidade de colocar em evidência a importância da qualidade do ensino que se pratica em uma universidade.

Pretendemos, com nosso estudo, contribuir para com as discussões sobre a formação pedagógica do docente no ensino superior, chamando atenção para a prática docente, que deve ter como base a responsabilidade e o compromisso para com a sociedade, no sentido de transformá-la por meio de uma ação consciente, pensada, refletida e, por isso, educativa junto aos nossos alunos. Nesse sentido, Luckesi (1996, p. 46) nos traz uma grande contribuição, ao afirmar:

Um educador, que se preocupe com que sua prática educacional esteja voltada para transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação [...] dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

De acordo com Luckesi, o espaço em que se dá a ação educativa e, conseqüentemente, o professor deverão contribuir com a sociedade, auxiliando na formação de cidadãos que sejam capazes de transformar os contextos em que estão inseridos, exercendo sua condição de sujeitos histórico-sociais.

Diante das considerações acima, fica clara a importância e pertinência do estudo proposto. Centraram-se como problema investigado nessa pesquisa as questões que seguem:

Qual a percepção de coordenadores dos colegiados de cursos de graduação da UEL a respeito da qualidade do ensino praticado em seus cursos? Como esta percepção pode contribuir para a discussão e análise de elementos envolvidos na formação para a docência no ensino superior?

Considerando-se o tema como uma discussão importante no cenário

atual da educação nacional, sua relevância e paradoxos como fomento a novas abordagens e reflexões, o objetivo geral desse trabalho foi analisar questões referentes à qualidade de ensino e à formação docente para o ensino superior, com vistas a contribuir de alguma forma para o aprimoramento desta formação.

Como objetivos específicos propostos na pesquisa, elencamos:

- aprofundar conhecimentos a respeito da formação para a docência no ensino superior;
- identificar elementos envolvidos nas percepções de coordenadores de cursos a respeito da relação entre a qualidade de ensino dos cursos de graduação e a formação docente para o ensino superior;
- apontar limites e indicar possibilidades de aprimoramento da formação do professor do ensino superior com base na análise das percepções dos coordenadores de cursos à luz do referencial teórico estudado.

A partir dos objetivos propostos, buscamos desenvolver os procedimentos metodológicos e de revisão de literatura que foram divididos em: primeiro Capítulo: ***Encaminhamentos da Investigação***, em que apresentamos os pressupostos metodológicos que direcionaram o percurso realizado para concretização do estudo.

No segundo Capítulo, ***A Universidade e o Trabalho Docente***, discutimos a questão da especificidade do trabalho docente no âmbito da Universidade, a qualidade do ensino, visto que tais temáticas são base fundante para analisarmos a formação de professores para o ensino superior.

O terceiro Capítulo, ***A Formação Pedagógica do Docente universitário***, versou sobre a importância de uma formação pedagógica para o docente que atua no Ensino Superior, bem como os obstáculos e desafios presentes

nesta caminhada.

Por fim, no quarto Capítulo, intitulado **A Percepção de Coordenadores dos Colegiados de Cursos de Graduação sobre a Relação entre a Formação Docente e a Qualidade de Ensino na Universidade**, fazemos a apresentação e análise dos dados obtidos em nosso estudo.

1 METODOLOGIA – ENCAMINHAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

O estudo realizado caracteriza-se como qualitativo, exploratório e descritivo, pois buscamos obter dados subjetivos que qualificassem as representações sobre o trabalho docente, a qualidade de ensino e a formação docente na UEL na perspectiva de coordenadores de cursos de graduação desta mesma Universidade, por intermédio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, e porque procurou-se entender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos participantes dessas situações no contexto sociocultural em que a pesquisa foi concretizada.

De acordo com Madureira (2000), na pesquisa qualitativa, os métodos e técnicas deixam de ser vistos como um fim em si mesmo, para se tornar uma “ferramenta interativa” entre o pesquisador e o sujeito. Neste sentido, González Rey considera que

A investigação qualitativa que defendemos substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico de somente aquelas informações diretamente relacionadas com o problema explícito a priori no projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas idéias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica (GONZÁLEZ REY, 1998, p. 42).

Dessa forma, entendemos que a metodologia qualitativa foi considerada o caminho mais adequado a percorrer, e, nesse sentido, Minayo e Sanches (1993, p. 244) reiteram que

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Este modelo de pesquisa identifica-se mais com nosso problema de

estudo, uma vez que ela aborda “o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 2008, p. 15).

Neste contexto, nossa pesquisa utiliza os estudos exploratórios, uma vez que permitem compreender e analisar a forma como a universidade vem buscando garantir a qualidade nos cursos de graduação e, conseqüentemente, a percepção que os coordenadores de tais cursos possuem no que se refere à existência da relação ou não entre a qualidade do curso e a formação do professor para exercer sua função. Corroboram nossas afirmações Diehl e Tatim (2006), ao afirmarem que

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Na maioria dos casos, envolve o levantamento bibliográfico, a realização de entrevistas com pessoas que possuem experiência prática com o problema pesquisado e a análise de exemplos, que "estimule a compreensão" (DIEHL; TATIM, 2006, p. 54, grifo do autor).

Nosso estudo possui natureza descritiva, isto é, procurou-se apresentar as características dos fenômenos estudados (SELLTIZ et al., 1975), o que neste texto se refere à percepção que os coordenadores de cursos de graduação têm quanto à qualidade do ensino e à formação docente para o trabalho no ensino superior. Estamos de acordo com Cruz (2009, p. 29), ao afirmar que

Os estudos descritivos tratam do estudo e da descrição das características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada. Os estudos descritivos, assim como os exploratórios, favorecem, na pesquisa mais ampla e completa, as tarefas da formulação clara do problema e da hipótese como tentativa de solução. Comumente se incluem nesta modalidade os estudos que visam a identificar as *representações sociais* e o *perfil* de indivíduos e grupos, como também os que visam a identificar *estruturas, formas, funções e conteúdos* (CRUZ, 2009, p. 29, grifo do autor).

Nas citações acima, estão explicitadas suficientes justificativas para o enquadramento desta pesquisa enquanto estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa, com a qual pretendemos conhecer e desvelar as percepções

dos coordenadores de curso acerca da qualidade de ensino de seu curso, aliada à questão da formação pedagógica para o exercício docente no ensino superior.

É importante indicar que concebemos *percepção* como uma relação do sujeito com o mundo exterior. O mundo percebido é qualitativo, significativo, e estamos nele como sujeito ativo, atribuindo sentidos e valores às coisas percebidas (CHAUÍ, 1995).

A percepção, segundo Chauí (1995, p. 123), envolve nossa personalidade, nossa história pessoal, nossa afetividade.

Percebemos as coisas e os outros de modo positivo ou negativo, percebemos as coisas como instrumento ou como valores, reagimos positiva ou negativamente a cores, odores, sabores, texturas, distâncias, tamanhos. O mundo é percebido qualitativamente, afetivamente e valorativamente. [...] a percepção envolve nossa vida pessoal, isto é, os significados e os valores das coisas percebidas decorrem de nossa sociedade e do modo como nela as coisas e as pessoas recebem sentido valor ou função (CHAUÍ, 1995, p. 123).

Assim entendida, essa pesquisa possibilitou verificar, *in loco*, a problemática levantada, pois é a universidade o cenário em que podemos desvelar as percepções dos sujeitos de nossa pesquisa acerca da qualidade do ensino e, principalmente, sobre a formação docente necessária para o trabalho no Ensino Superior, foco do nosso estudo.

Sendo assim, delimitamos a nossa pesquisa em três momentos. É importante salientar que esses momentos não foram lineares, mas se sucederam por aproximações, num processo permanente de ir e vir, com atividades muitas vezes simultâneas. Os momentos foram:

A - Momento exploratório: para iniciarmos nossa pesquisa, partimos do projeto de pesquisa *Docência na universidade e formação pedagógica: elementos para discussão e análise*, coordenado por minha orientadora, a professora Maura Maria Morita Vasconcellos, do qual participei como colaboradora e pelo qual tive contato com autores de grande relevância, que fundamentaram teoricamente o estudo.

Estabelecemos como sujeitos deste estudo os coordenadores de colegiados de 19 (dezenove) cursos de graduação da Universidade Estadual de

Londrina, sendo:

Quadro 1 – Universo da Pesquisa

Administração
Agronomia
Artes Cênicas
Ciência da Computação
Ciências Contábeis
Ciências Sociais
Comunicação Social (Relações Públicas)
Design de Moda
Design Gráfico
Educação Artística
Educação Física
Geografia
História
Letras
Matemática
Música
Odontologia
Pedagogia
Química

Fonte: Dados da autora.

Optamos por trabalhar junto aos coordenadores dos colegiados de curso, visto que eles são os mediadores do processo educativo nos cursos pelos quais são responsáveis, pois estão vinculados diretamente à Universidade, como representantes dos cursos, à proposta pedagógica do curso, aos docentes e discentes, a quem supervisionam e acompanham, buscando garantir um ensino de qualidade e a formação de profissionais qualificados para atuação junto à sociedade

Desta maneira, ouvir tais sujeitos nos proporcionou conhecer suas percepções sobre a qualidade de ensino e a formação docente. Retomaremos esta questão no capítulo quatro.

B - Coleta de Dados: Com o recorte do campo efetuado, partimos para a realização da pesquisa estruturada em duas fases. A primeira correspondeu à escolha e criação do instrumento de coleta de dados a ser utilizado: entrevista semiestruturada (vide APÊNDICE A), assim como elaboração do termo de consentimento (vide APÊNDICE B) que foi entregue para cada um dos sujeitos de nossa pesquisa. A segunda fase consistiu na consulta a cada um dos coordenadores de curso de graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, sobre a disponibilidade para participação em nossa pesquisa e a realização da entrevista propriamente dita.

Justificamos a utilização da entrevista por tratar-se de uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, considerando que

A melhor situação para participar na mente de outro ser é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre pessoas é um elemento fundamental na pesquisa em Ciências Sociais (RICHARDSON, 1999, p. 207).

A legitimidade deste instrumento é também defendida por Minayo e Sanches (1993, p. 245), ao afirmarem que

O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos. [...] Nestes termos, a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

O instrumento de coleta de dados foi estruturado de forma aberta, com 4 (quatro) questões, que trabalharam em torno dos seguintes eixos: problemas de ensino encontrados no curso; qualidade do ensino; formação pedagógica docente para o Ensino Superior e sua implicação no processo educativo; e programas institucionais específicos de formação pedagógica docente.

Trabalhamos com as questões abertas justamente para poder dar margem aos possíveis desdobramentos, que trazem concepções, contradições, sentidos e significados, que podem emergir do entrevistado no momento em que este procura dar encadeamento às ideias sobre as questões realizadas. Neste sentido, Minayo (2008, p. 66) afirma que, a partir da utilização da entrevista, nesta perspectiva, além da fala que é seu material primordial, o investigador que faz uma pesquisa qualitativa terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões que pontuam o cotidiano.

Aliada à construção de nosso instrumento de coleta de dados, elaboramos o termo de consentimento, que foi entregue aos coordenadores de curso de graduação que aceitaram participar de nosso estudo. Neste termo, preocupamo-nos em esclarecer aos sujeitos de nossa pesquisa nossos objetivos e, principalmente, nosso compromisso ético assumido com os participantes da pesquisa e com o tratamento das informações dadas.

A partir do cumprimento destas etapas, partimos para o próximo passo, em que consultamos os coordenadores dos cursos de graduação da UEL já mencionados.

Cabe ressaltar, novamente, que a escolha da amostragem baseou-se nos cursos de graduação que participaram efetivamente desde o início da pesquisa anunciada anteriormente e da qual deriva esta dissertação.

Este processo de agendamento e realização das entrevistas com os coordenadores dos colegiados de cursos de graduação foi bastante árduo e moroso, levando um semestre para sua concretização. Utilizamos diferentes estratégias, a fim de cumprir com nossos objetivos. Num primeiro momento, realizamos contato eletrônico, através dos endereços de *e-mail* fornecidos no portal eletrônico da Universidade. Na maioria das vezes, este primeiro contato não resultava em sucesso; assim, encaminhamos novamente e, constatado novo insucesso, partimos para a segunda estratégia: contato telefônico. Muitas vezes, não conseguíamos contato direto com o coordenador, mas com o secretário, que nos informava sobre o horário de permanência do coordenador no respectivo departamento, para que pudessemos conversar com ele.

Com o contato telefônico, conseguimos avançar na realização das

entrevistas; no entanto, ainda não havíamos atingido grande parte do corpo de nossa pesquisa. Então, lançamos mão de uma terceira estratégia: o contato face a face. De posse dos horários de permanência dos coordenadores, comparecemos à Universidade, especificamente aos departamentos de tais cursos, a fim de tentarmos conversar com tais professores. Com esta última estratégia, conseguimos fechar a segunda etapa de nosso estudo: a coleta de dados.

Neste momento, é importante considerarmos as informações acima expostas, também com um dado para nossa discussão, visto que, para realização da pesquisa, enfrentamos grandes dificuldades para efetivação das entrevistas com os coordenadores de cursos. Não podemos generalizar, é claro, pois alguns coordenadores se colocaram à disposição no primeiro contato estabelecido.

Sabemos que são grandes as atribuições de tais profissionais, o que muitas vezes pode inviabilizar o contato e a disponibilidade para atendimento; no entanto, a resistência também pode abarcar o receio de ser surpreendido em algum questionamento que provoque desconforto, tanto que, durante a realização das entrevistas, alguns coordenadores pediram para ver as perguntas antes de iniciarmos a gravação, que era autorizada pelos mesmos.

Dos 21 (vinte e um) cursos de graduação consultados, em 19 (dezenove) realizamos entrevista com seus coordenadores, ficando somente 2 (dois) cursos sem participar da pesquisa, por não conseguirmos efetivar contato com seus responsáveis.

As entrevistas foram gravadas, com autorização dos entrevistados, e transcritas, para a sistematização dos dados.

C - Análise sistemática dos dados: nesse momento, foram sistematizadas as falas e articuladas as informações coletadas e interpretadas à luz do referencial teórico elaborado. Realizamos aqui a ponte entre a teoria e os dados empíricos. É nesse momento que construímos um patamar superior de conhecimento sobre o objeto, que foi apreendido em seu significado particular na realidade estudada, após ter dado respostas às nossas indagações.

Para análise e interpretação dos dados, utilizamos o método hermenêutico-dialético apresentado por Minayo (2008), que busca articulação entre as perspectivas compreensivas e críticas. De acordo com a autora, o ato de

compreender caminha na direção de interpretar e estabelecer relações para chegar a conclusões, de modo a desvelar as condições sob as quais surgiram as falas. Complementar à perspectiva compreensiva, temos a dialética, o pensamento crítico, que buscará trazer à tona as contradições, controvérsias presentes no discurso e em suas entrelinhas. Neste sentido, Gomes, afirma que

A articulação entre essas duas perspectivas pode ser útil para o método de interpretação, uma vez que, a partir dela, poderemos, ao mesmo tempo, caminhar no desvendamento do significado consensual daquilo que nos propomos interpretar e estabelecermos uma crítica acerca dos dissensos e das contradições dos significados e sobre as relações com o contexto (GOMES, 2008, p. 99).

A partir do esclarecimento do método de análise utilizado, realizamos um percurso para interpretação dos dados, que iniciou-se com a leitura compreensiva do material selecionado, buscando estabelecer categorias de análise relevantes ao nosso estudo.

Como última etapa e mais complexa deste processo, buscamos elaborar a síntese interpretativa, que teve como base a articulação entre os objetivos de estudo, o referencial teórico utilizado e os dados empíricos. Assim, o processo de análise e interpretação de dados partiu da decomposição do material empírico obtido em unidades de análise, que foram exaustivamente estudadas, até a constituição de uma síntese interpretativa que legitima nosso estudo. Cabe ressaltar que nosso olhar, enquanto pesquisadora, foi norteado pela ideia de que, “enquanto a hermenêutica enfatiza o significado do que é consensual, da mediação, do acordo e da unidade de sentido, a dialética se orienta para a diferença, o contraste, o dissenso, a ruptura de sentido e, portanto, para a crítica” (MINAYO, 2008, p. 90).

Desta maneira, concluímos este capítulo com a definição de pesquisa utilizada por Demo, que assim a coloca:

Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo. Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania (DEMO, 1992, p. 44).

Fazemos uso das palavras de Pedro Demo, pois acreditamos que a pesquisa deva ter esse comprometimento maior com a sociedade e com os sujeitos que nela vivem, para que possamos compreendê-la de forma profunda e em sua complexidade. Desta forma, poderá contribuir para o desenvolvimento da humanidade. Esta é sem dúvida nossa intenção com o estudo que aqui apresentamos.

2 A UNIVERSIDADE E O TRABALHO DOCENTE

Nesse capítulo, iremos discutir a questão da especificidade do trabalho docente no âmbito da Universidade e a qualidade do ensino, visto que tais temáticas são base fundante para analisarmos a formação de professores para o ensino superior.

2.1 O CENÁRIO: A UNIVERSIDADE

Partimos do entendimento de que a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta em seus três pilares constitutivos: pesquisa, ensino e extensão. Neste sentido, as autoras Pimenta e Anastasiou (2010), corroboram o significado atribuído à universidade enquanto instituição legitimamente social:

[...] a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saber, idéias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la. (Ao mesmo tempo em que) gera saberes, idéias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, a universidade é conservadora, regeneradora e geradora. (Tem, pois,) uma função que vai do passado ao futuro por intermédio do presente (da crítica do presente) em direção à humanização, uma vez que o sentido da educação é a humanização, isto é, possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e compromissados com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 162).

Assim, percebemos que a universidade deve contribuir primeiramente para com a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de atuar no mundo do trabalho, de forma a promover a melhoria do contexto em que estão inseridos. Para tanto, o ensino na universidade pressupõe uma ação docente também crítica, reflexiva e competente, em que sejam abarcados os componentes

específicos (da disciplina), bem como os didático-pedagógicos inerentes à atuação docente.

Desta forma, ao discutirmos a docência no Ensino Superior, devemos, paralelamente, situá-la no espaço e tempo, pois a Universidade é o cenário em que se dão os processos formativos. Por isso mesmo, faz-se necessária a discussão sobre a finalidade, nos dias de hoje, desta instituição, que vem sofrendo alterações, de acordo com o contexto social da atualidade.

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que a valorização e os sentidos atribuídos à atuação docente no Ensino Superior estão diretamente relacionados à finalidade e ao significado dado à universidade na sociedade contemporânea. Ainda de acordo com as autoras,

No contexto atual, a universidade vem perdendo essa característica secular de instituição social e tornando-se uma entidade administrativa; ou seja, atuando segundo um conjunto de regras e normas desprovidas de conteúdos particulares, formalmente aplicados a todas as manifestações sociais. Transmudou-se numa entidade isolada, cujo sucesso e eficácia são medidos em referência à gestão de recursos e estratégias de desempenho, relacionando-se com as demais por meio de competição. Enquanto entidade administrativa é regida por idéias de gestão, planejamento e previsão, controle e êxito, não lhe competindo discutir ou questionar sua existência e sua função social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 168).

Zabalza (2004) também trata das transformações sofridas pela universidade e afirma que tais mudanças afetaram tanto a estrutura do ensino na universidade como sua posição e sentido social. De acordo com o autor,

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De um lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu

desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas (ZABALZA, 2004, p. 25).

Fica evidente que a função da universidade foi reconfigurada. Ela continua tendo como “missão” a formação dos indivíduos. No entanto, deve fazê-lo de acordo com a demanda do mercado de trabalho. Deve formar indivíduos competentes e competitivos, capazes de trabalhar em equipe e resolver problemas. A ideia de formação generalista deixa de existir, para dar espaço a uma formação pragmática, especialista. Nesse contexto universitário, professores e funcionários devem ser altamente produtivos para garantir bons resultados diante das avaliações do Ministério da Educação.

O autor afirma que a universidade funciona como um dos mecanismos sociais cuja função é selecionar os melhores, pois deve certificar a competência profissional dos seus egressos. Desta forma, Zabalza afirma que “o que se deve esperar da universidade é que funcione como um filtro para impedir que sejam diplomadas pessoas que não estejam capacitadas para o exercício de uma profissão” (ZABALZA, 2004, p. 61).

Em que pese tais questões, a universidade deve realizar sua “missão” fundamental, que é a formação, entendendo-a como um processo de duas vias, envolvendo o sujeito que deseja aprender e preparar-se profissionalmente e o professor, que também deve desejar ensinar e ajudar no processo de formação que inicia-se na academia.

Neste sentido, Zabalza (2004, p. 61) argumenta que se deve

Definir a aprendizagem e a formação como tarefa que se prolongue por toda a vida permite não dramatizar essa luta contra o tempo. Já não é preciso ensinar tudo o que se pode ensinar em cada disciplina. Por conseguinte, já não é preciso ensinar tudo no curto período de um curso ou dos poucos ou muitos créditos concedidos ao plano da disciplina. Nossa principal preocupação deve ser assentar as bases necessárias para que o aluno possa e queira continuar se aprofundando nesse âmbito científico quando deixe a universidade e comece a fazer parte do mundo profissional.

Diante de tais considerações, Goergen (2006) retoma e reitera o compromisso social da universidade com a sociedade, que não pode ser

interpretado somente sob o aspecto operacional sistêmico, mas, principalmente, deve ter em vista o contexto social mais amplo que envolve a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária, quanto à realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão.

Ao tratar do compromisso social da universidade, o autor afirma que o “mais fundamental compromisso social da universidade é: oferecer condições mínimas para a produção de conhecimentos e saberes e ministrar um ensino de qualidade aos alunos” (GOERGEN, 2006, p. 72).

A partir das reflexões propostas, cabe, neste momento, discutirmos sobre a questão da qualidade, uma vez que é função primordial da universidade oportunizar aos alunos um ensino de qualidade. Partiremos de uma reflexão conceitual para adentrarmos em outra questão, que é o trabalho docente, visto acreditarmos que a qualidade do ensino está atrelada à atuação do professor junto aos alunos.

2.2 QUALIDADE OU QUALIDADES: REFLEXÕES CONCEITUAIS

O termo *qualidade*, amplamente utilizado nos mais diversos contextos, é marcado pela multiplicidade de significados. Na educação, mais especificamente no ensino superior, tal termo é também utilizado. No entanto, faz-se necessário, primeiramente, o entendimento acerca de qual qualidade estamos falando. Assim, iniciemos nossa discussão com uma definição que nos diz que

Qualidade [...] a gente sabe o que é, e, ao mesmo tempo, não sabe. Isso é contraditório. Mas algumas coisas são melhores do que outras, ou seja, têm mais qualidade. Porém, se a gente tenta definir qualidade, isolando-a das coisas que a possuem, então puf! – já há o que falar. Se, no entanto, não se pode definir qualidade, como sabemos o que ela é, ou como sabemos que ela existe? Se ninguém sabe o que é, então, para todos os efeitos, não existe. Mas acontece que, para todos os efeitos, ela existe. Senão, em que se baseiam as notas? Por que as pessoas pagariam fortunas por algumas coisas, jogando outras no lixo? Naturalmente, algumas coisas são melhores que outras... Mas o que é “ser melhor”? e aí a gente começa a dar

voltas que não acabam mais, fazendo girar rodas mentais sem encontrar um ponto de apoio que nos possibilite a arrancada para a viagem. Que diabo é qualidade? (PIRSIG, 1974 apud IMBERNÓN, 2009, p. 95).

De acordo com as afirmações feitas pelo autor, percebemos que o conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. Rios (2010, p. 64) afirma igualmente que o conceito de qualidade é totalizante, abrangente, social e historicamente determinado, pois emerge em uma realidade específica de um contexto concreto.

Desta forma, uma análise crítica da qualidade deverá considerar os aspectos acima mencionados, somados a uma dimensão ética e estética e, principalmente, a uma dimensão axiológica. (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008). As autoras, ainda, esclarecem a ideia:

Ao atribuir qualidade a algo ou a um fenômeno estamos explicitando um valor, assim como quando dizemos que algo é belo ou adequado. Há, nessas expressões, uma concepção anterior que assume uma condição valorativa e que está ligada ao plano da moral e da condição política do homem. Essa perspectiva significa que a qualidade é auto-referenciada; pressupõe um sujeito ou uma comunidade que aceita determinados padrões como desejáveis. Para que se possa definir qualidade é preciso primeiro explicitar o sentido da ação e a dimensão sobre a qual estabelece sua intencionalidade (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008, p. 110).

Ao levantar tal posicionamento, as autoras afirmam que, na maioria das vezes, a possibilidade de definir a qualidade é expressa por seus produtos, sendo necessário, em alguns casos, um processo de quantificação, para tornar objetivo o critério usado para definir e avaliar a qualidade. Desta maneira, é inegável que a quantidade possa se configurar enquanto um atributo da qualidade.

No entanto, ao tratarmos da qualidade expressa em processos, os produtos se tornam relativos, e a dimensão da qualidade exige outros atributos e formas de expressão que deem conta de transmitir o significado da ação e seu sentido para o sujeito e/ou grupo.

E é justamente neste aspecto que entra a questão da educação de qualidade. Esta é marcada por uma série de atributos, de propriedades que

caracterizariam a boa educação. Segundo Rios (2010, p. 69), poderíamos dizer, então, que a Qualidade, com maiúscula, é, na verdade, um conjunto de “qualidades”. Neste sentido, a autora, baseada em Aristóteles, quer ressaltar que o fato de entendermos a qualidade como uma propriedade dos seres, implica considerarmos que algumas propriedades podem ser boas e outras não. Esta afirmação trazida para o campo da educação traz implicações sobre

[...] a necessidade de refletir sobre o que se qualifica como bom. Se recorremos à história, verificamos que o que se tem chamado de boa educação é, na verdade, extremamente variável nas inúmeras sociedades e culturas, em virtudes dos valores que as sustentam. O que se considera bom ou mau tem um caráter histórico. Por isso mesmo, é preciso perguntar criticamente: de qual educação se fala quando se fala numa educação de boa qualidade? Ou: que qualidades tegm a boa educação que queremos? (RIOS, 2010, p. 70).

Na tentativa de responder ao questionamento da autora, trazemos as contribuições de Cortella (2008), ao tratar da questão da qualidade. Segundo o autor, primeiramente a qualidade deve ser tratada junto com a quantidade, pois não deve ser revigorado o antigo e discricionário dilema da quantidade *versus* qualidade; neste sentido, a democratização do acesso e da permanência deve ser absorvida como um sinal de *qualidade social*. Cortella (2008, p. 15) afirma que

A qualidade na educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. Afinal, a qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação àqueles que freqüentam escolas, mas pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso. Não se confunda qualidade com privilégio; em uma democracia plena, só há qualidade quando todas e todos estão incluídos; do contrário é privilégio.

Sobre esta mesma questão, o autor ainda complementa:

Uma coisa que ainda se confunde muito em ciência é a qualidade com privilégio [...] qualidade tem a ver com a quantidade total, qualidade é uma noção social, qualidade social só é representada por quantidade total, qualidade sem quantidade não é qualidade, é

privilégio. [...] qualidade restrita, reforçemos, é privilégio (CORTELLA, 2008, p. 139).

Para Cortella, essa qualidade social, por sua vez, carece de uma tradução em qualidade de ensino; assim, a formação do educador necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área do saber (e a capacitação contínua) e também a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar (CORTELLA, 2008, p. 15).

Nosso estudo vai ao encontro do que este autor defende, pois também acreditamos que uma educação de qualidade depende, entre outras variáveis, é claro, de uma ação educativa efetiva e intencional. Ou seja, o professor deve ter consciência de seu papel na formação dos indivíduos e possuir uma formação adequada (específica e didático-pedagógica) para implementação de uma prática consistente e significativa.

Ao discutirmos a qualidade do ensino e sua relação direta com a ação docente, remetemo-nos a Grillo (1993), que realizou um estudo em que propôs algumas categorias de qualidade, com base em pesquisa realizada junto a alunos e professores de uma instituição de ensino superior. Segundo a autora, podemos definir quatro categorias de qualidade em relação à atuação do professor junto aos alunos:

Categoria pessoal – o ser: esta categoria refere-se a aspectos relacionais do professor consigo mesmo, enquanto pessoa e profissional, e com os alunos, numa perspectiva de interação e de comunicação.

Categoria conhecimento – o saber: está ligada ao processo e aos resultados de estudos (gerais e específicos) num domínio particular do saber que irá qualificar o docente enquanto profissional para realizar o ensino. Está diretamente vinculada à formação continuada do professor, que deve se atualizar constantemente, para se rever e rever seu trabalho como professor junto aos alunos.

Categoria Técnica – o fazer: refere-se ao saber fazer, ao domínio de habilidades docentes que possibilitam ao professor desempenhar sua função (ensinar) de forma eficiente. Assim, não podemos relegar a um segundo plano a importância do planejamento, da organização didática que deve ter o professor ao realizar sua intervenção educativa junto aos seus alunos. O professor deve conhecer

todos os elementos que compõem a ação educativa. Desta forma, deve constantemente buscar subsídios para melhorar sua atuação.

Categoria contextual – *o intervir*: essa categoria tem como ponto principal a consideração do contexto sociopolítico-econômico, na prática docente. Esta categoria aponta para a necessidade de o professor dar sentido para aquilo que está sendo ensinado aos alunos. Isto só é possível na medida em que o professor se volta para o entorno social de seus alunos. É necessário que o professor vincule os conteúdos a serem trabalhados com os “conteúdos de vida”, como chamou a autora, possibilitando, assim, a ampliação dos horizontes dos alunos, auxiliando-os a se sentirem cidadãos do mundo.

Ao elencar essas categorias presentes na atuação do professor junto aos seus alunos, podemos resgatar alguns aspectos levantados anteriormente em relação ao entendimento da qualidade: técnicos, políticos, axiológicos, estéticos e, principalmente, éticos. Ou seja, ao tratarmos do que seria essa educação de qualidade, pretendemos apresentar sua complexidade, destacando a atuação do professor neste processo para garantia de sua efetividade.

Zabalza (2004) afirma que não há dúvida de que a qualidade está ligada à formação docente, já que ela é, certamente, a principal condição para que se progrida na qualidade. Segundo o autor, é pouco provável que qualquer crescimento da qualidade não passe por um desenvolvimento mais consciente das práticas docentes, que, na realidade, constituem a autêntica *missão institucional* da universidade. O autor considera que o tema da qualidade resume-se em três compromissos:

Fazer bem o que se está fazendo mal, o que significa introduzir sistemas de diagnóstico do funcionamento dos diversos setores e das diferentes instâncias universitárias para identificar seus pontos fortes e fracos.

Fazer melhor o que se está fazendo bem, o que implica um plano estratégico de qualificação e desenvolvimento institucional capaz de ir consolidando e sustentando as realizações obtidas.

Fazer o que não se está fazendo e fazê-lo bem, isto é, incorporar dispositivos que facilitem e tornem possíveis inovações e processos de crescimento sistemáticos (ZABALZA, 2004, p. 177).

Tais questões devem ser analisadas diante de uma perspectiva que combine esforços e compromissos entre a instituição e seus professores. Sem essa integração, é pouco provável que iniciativas de formação pedagógica desses professores prosperem.

Portanto, o que se espera é que tais reflexões atuem enquanto pontes que permitam travessias nos campos que se interpenetram na prática educativa cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e a universidade que se pretende) (FERNANDES, 1998).

2.2.1 A Qualidade Do Ensino Superior E Os Processos Avaliativos

A qualidade e a avaliação do ensino são elementos requeridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394, de 23.12.1996, e na Constituição Federal de 1998, as quais estabelecem que o ensino será ministrado em conformidade e garantia de padrão de qualidade. Outros pressupostos legais que tratam de critérios de qualidade também de cunho avaliativos foram criados, como o decreto 3.860, de 09/07/2001, que estabelece procedimentos para avaliação dos cursos e instituições, centrados no desempenho global do sistema nacional de ensino superior, avaliação de desempenho individual das Instituições de Ensino Superior (IES), avaliação do ensino dos cursos de graduação por meio das condições de oferta e dos resultados do Exame Nacional de Cursos e avaliação dos programas de mestrado e doutorado.

Os aspectos apresentados, bem como estes principais aparatos legais, demonstram a preocupação do MEC com a construção de um sistema de avaliação da qualidade do ensino. Toda IES passa pelas “famosas comissões avaliativas do MEC” e convive também com inúmeras formas de avaliação, comissões próprias de avaliação (CPA).

2.2.2 Sistema De Avaliação Do Ensino Superior

Para falar sobre a questão da qualidade do ensino superior, é necessário discutir a avaliação como medida da qualidade do ensino superior no país.

O Ensino Superior Universitário surgiu no Brasil na década de 1920, determinado pelo Governo Federal, que, então, criou a Universidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920 (BRASIL, 1970, p. 1). A partir da organização do ensino superior, a questão da qualidade também se faz presente, estabelecendo o processo de avaliação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB), passa-se a avaliar sistematicamente a qualidade no ensino brasileiro. Na última década, diversas formas de avaliação foram apresentadas e utilizadas para saber a qualidade na universidade brasileira.

2.2.2.1 Exame Nacional de Cursos (Provão) – 1996 e 2003

O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame com a função de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior do Brasil. Foram aplicadas oito edições, realizadas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 1996 e 2003. O exame teve como objetivo a avaliação das instituições de ensino superior, apresentando o resultado em forma de *ranking*. Com a avaliação, das ranqueadas como piores era exigida a qualificação, com medidas como a contratação de mestres e doutores, melhorias em instalações de laboratórios e bibliotecas, entre outros. A reincidência de um curso nas piores classificações poderia causar seu fechamento pelo MEC (BRASIL, 2011, p. 1).

2.2.2.2 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) constitui-se por uma prova escrita, aplicada anualmente, usada para avaliação dos cursos de ensino superior brasileiros. A aplicação da prova é de responsabilidade do INEP, uma entidade federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Participam desta avaliação os alunos ingressantes e concluintes no ensino superior (BRASIL, 2011, p. 1).

Para se medir a qualidade do ensino superior oferecido nas Instituições de Ensino Superior do Brasil, em uma infinidade de cursos, há um processo estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), que vem sendo reformulado no decorrer dos últimos anos. No momento atual, este processo de avaliação está estabelecido como Avaliação dos Padrões de Qualidade ou Condições de Oferta.

Conforme informações do MEC (BRASIL, 2004, p. 1), a avaliação é medida por variáveis consideradas importantes, formando, assim, um conjunto definido por:

- Corpo docente – titulação, regime de trabalho, estabilidade, política de aperfeiçoamento e qualificação docente, adequação dos professores às disciplinas e coordenador do curso;
- Biblioteca – acervo de livros e de periódicos, política de atualização e infraestrutura;
- Egressos – perfil e papel do egresso na sociedade;

- Projeto Pedagógico – estrutura curricular, administração acadêmica do curso e corpo docente;
- Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão.

Os instrumentos de avaliação fazem parte de ações que dão continuidade à implementação de processos avaliativos que operacionalizam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a qual instituiu a avaliação das instituições de educação superior, avaliação esta para os cursos e para o desempenho dos estudantes.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2004, p. 1).

Na contínua busca pela qualidade do ensino e dos processos institucionais, é inegável que as Instituições de Ensino Superior necessitam estar adequadas com os padrões de qualidade requeridos pelo MEC e com as exigências de mercado que surgem da realidade atual do país e do mundo de maneira geral, pois avaliar e ser avaliado é condição fundamental de sobrevivência em um mercado educacional globalizado e sempre mais competitivo, e fator de extrema importância para a educação. Assim, as normas legais e a realização de avaliações são preocupação, a fim de garantir qualidade, com a incorporação de processos modernos de gestão e de uma infraestrutura adequada para responder não só aos padrões de qualidade do MEC, mas também à busca de qualidade que a nova sociedade exige.

No contexto da busca por qualidade no ensino, a cultura da avaliação começa a ser exigida nas Instituições de Ensino Superior, e o resultado propõe mudanças na postura das Instituições de Ensino Superior em relação às avaliações realizadas por parte do MEC; objetiva-se uma intensificação da capacitação docente, contratação de mestres e doutores, investimentos em infraestrutura, laboratórios, biblioteca etc.

Sabemos que o cenário do Ensino Superior, atualmente, está marcado pelo pressuposto da produtividade e qualidade. Esta questão impacta no trabalho docente e pode ser compreendida pelo viés da contradição, visto que é função social da universidade a produção do conhecimento, independente das relações econômicas e políticas instituídas pelo capital. No entanto, a universidade está atrelada às normativas das políticas de regulação instituídas pelo Estado, que determinam a produtividade acadêmica como elemento determinante da qualidade das ações realizadas pelos professores. Desta forma, cria-se uma dualidade no que se refere aos papéis que a universidade e o professor, conseqüentemente, devem realizar: ora para atender os ditames das políticas regulatórias, ora para efetivar uma ação educativa significativa junto aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na universidade. Em vista desta e de outras questões já apresentadas, cabe nossa reflexão sobre o trabalho docente realizado na universidade.

2.3 O TRABALHO DOCENTE E SUA ESPECIFICIDADE

Partimos do pressuposto de que é através do trabalho que o homem se produz, produz a sociedade e se reproduz enquanto ser social, ou seja, “o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se fez coisa, é a objetivação do trabalho” (MARX, 1985, p. 149). Nesse processo, o homem encontra-se como produtor da sociedade através do trabalho, objetivando-se nela, isto é, o trabalho é uma ação pensada, teleológica, o que possibilita o desenvolvimento do próprio homem e das relações que o envolvem, gerando valores de uso para o suprimento de suas necessidades básicas e sociais.

Marx (1985, p. 149) argumenta que é precisamente o trabalho que diferencia os homens dos outros animais, quando afirma:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colméia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente.

É através do trabalho humano que as realizações objetivam-se e exteriorizam os sujeitos que fazem parte do mundo. Esse trabalho é atividade humana, geradora de valores de uso, que transforma o mundo, ao mesmo tempo em que transforma o sujeito. “Ao atuar, por meio deste movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1985, p.149). É assim que o homem se reconhece em seu trabalho e se orgulha daquilo que constrói, dando-lhe significado.

Na sociedade capitalista e neoliberal, esse trabalho é determinado mais fortemente pelo mercado. Nesse mercado, muitas vezes o trabalhador é induzido às determinações da produção, o que pode ocasionar um processo de alienação em relação ao seu processo de trabalho, cuja consequência é a mais-valia.

Podemos dizer que o processo de trabalho do professor universitário, como o de qualquer outro trabalhador, gera valores de uso, apesar de não produzir diretamente mais-valia. Caldas e Kuenzer (2007, p. 23) dizem que o fato de o trabalho do professor ser não material não significa que ele seja improdutivo. Ele articula-se à lógica da acumulação, quer pela produção de excedente nas instituições privadas, quer pela formação básica e superior, quer pelo disciplinamento a partir das demandas do regime de acumulação. Decorre desta afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento em virtude da subordinação, pela produção de ciência e tecnologia.

Grosso modo, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo, ou seja, o professor faz parte da categoria de trabalhador assalariado e, como tal, é elemento central para a reprodução das relações sociais.

Contudo, é por meio do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores assalariados, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – notadamente para a valorização desse capital – pode contribuir para a transformação da realidade, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias.

Mesmo tendo esse horizonte, o professor, ao realizar o seu trabalho, age de forma contraditória, visto que pode atuar na formação dos seus alunos em um sentido pleno, na produção de conhecimentos para a sociedade, no atendimento à sociedade, mas está sempre submetido às determinações curriculares, da avaliação, das regras administrativas que, em última instância, valorizam a vertente mercadológica do ensino superior.

Dentro desse cenário, todo trabalhador produz, na esfera da sociedade, elementos que identificam os seus pares, sendo os mesmos constitutivos da identidade profissional. Essa identidade profissional passa a ser uma representação do modo pelo qual esses trabalhadores se colocam nas relações sociais de produção e no próprio seio da categoria profissional.

O núcleo identitário é organizado a partir das representações constituídas pelos agentes no processo de trabalho que realizam, centrado no objeto, processo e produto. Tais representações são aqui entendidas como o processo através do qual os grupos sociais criam significados para o seu fazer, tendo por base princípios éticos, políticos e normativos universalmente colocados pela sua profissão. Codo (2000) argumenta que esses aspectos são determinados pelas especificidades da profissão, sendo elas o produto do trabalho, ciclo de trabalho, controle sobre o trabalho, flexibilidade e possibilidade de expressão afetiva. Esses aspectos garantem, em última instância, que o trabalho docente expresse o núcleo identitário da profissão, através das atividades cotidianas.

As atividades cotidianas estão fundadas na discussão realizada por Codo (2000, p. 91), que insere o processo de trabalho docente no setor de serviços.

Segundo o autor, a escola e a universidade devem ser vistas como organizações de trabalho prestadoras de serviços. O que as coloca nessa classificação é, entre outras, a sua função de prestar o serviço de educar e de produzir conhecimento.

O processo de trabalho docente, como qualquer trabalho no setor de serviços – comércio, serviços de saúde – gera “valores de uso” (saberes/conhecimentos) (GENTILLI, 1998, p. 22). Podemos dizer que o trabalho docente gera um produto, não sendo necessariamente de base corpórea, material. Mesmo assim, é essencial, por ser representativo e incorporado no processo de produção e reprodução da sociedade. Esta utiliza-se desse trabalho (nas diferentes etapas do processo de formação dos sujeitos), no intuito de contribuir para a formação de padrões sociais existentes, tornando-se, cada vez mais, importante o saber oriundo da educação formal, propiciado pelas escolas e universidades.

Independentemente do “lócus” no qual realiza suas atividades profissionais, o professor universitário insere-se nas relações de trabalho por meio do trabalho assalariado, caracterizando a totalidade de sua atuação. Nessa totalidade, são particularizadas relações pelas especificidades de sua profissão. As particularidades do trabalho docente se expressam nas representações sociais da atividade realizada: professor de séries iniciais e educação infantil, professor alfabetizador, professor do ensino médio, professor universitário, produção de saberes diferenciados, relação entre professor e aluno, metodologias e práticas pedagógicas, inserção institucional hierárquica, etc.

Codo (2000) define objeto, processo e produto como especificidades do trabalho docente. O objeto de trabalho é a produção do conhecimento e a “transmissão” desse saber; o processo é repleto de significados (ciclo de trabalho, controle sobre o trabalho, flexibilidade e possibilidade de expressão afetiva); e o produto é o aluno educado, para o ensino, à produção de conhecimento de ciência e tecnologia para a pesquisa e o atendimento às demandas sociais na extensão. Essas relações orientam o cotidiano do trabalho do professor na universidade.

Uma das formas pelas quais a identidade do professor universitário se concretiza é mediante a efetiva realização das especificidades do seu trabalho. Uma primeira especificidade diz respeito ao produto gerado por meio de sua ação. Segundo Codo (2000), o produto do trabalho do professor se legitima: na dimensão do ensino – educação do aluno; na dimensão da pesquisa – produção de

conhecimentos e desenvolvimento da ciência e tecnologia; na dimensão da extensão universitária – respostas às demandas da sociedade, segundo os campos de saber traduzidos na interdisciplinaridade.

O segundo aspecto particular é o saber e o saber-fazer do trabalho do professor universitário. Esses componentes são as condições centrais para o desenvolvimento do seu trabalho, embora determinados pelas exigências institucionais e pelas condições econômicas, políticas, sociais e culturais de uma determinada época. Portanto, há determinações internas e externas ao exercício profissional, e o professor faz a mediação entre essas determinações na sua prática profissional. Salientamos que, nesse contexto, a atuação do professor universitário está em se objetivar, por meio do seu trabalho, em um outro sujeito, o aluno em seu processo de formação.

Munido desses elementos, e mesmo diante das determinações institucionais e sociais, o professor tem autoridade em relação ao planejamento, à definição dos caminhos a seguir e à própria forma de execução do seu trabalho.

O saber e o saber-fazer estão nas mãos do professor, condição principal de sua atividade de trabalho. Por isso, o planejamento de seu trabalho, as etapas a serem seguidas no processo de ensino-aprendizagem, são por ele decididos, o ritmo imposto ao seu trabalho não escapa completamente do seu controle, embora existam prescrições externas, às quais ele poderá, por diferentes motivos, resistir (CODO, 2000, p. 47).

Nesse sentido, para o professor universitário, o produto de seu trabalho é a educação do outro, o conhecimento produzido e os serviços prestados, e o meio para a sua realização são as condições criadas por ele – não importa se submetido às orientações curriculares e normativo-institucionais. Essas condições ocorridas numa relação social entre professor, aluno e sociedade são permeadas pelas condições históricas que fazem parte do contexto.

Ressalte-se que, especificamente na dimensão do ensino, revela-se uma relação direta e imediata do professor com o outro, que é envolvida pelo vínculo afetivo, considerado um terceiro aspecto essencial do trabalho docente.

O vínculo afetivo é entendido como uma relação de compromisso e de respeito às potencialidades e aos limites do outro, no trabalho de ensinar. Para a

sociedade, a construção do vínculo afetivo revela-se na dimensão ética e política da práxis docente. A realização do vínculo afetivo, muitas vezes, é impossibilitada em virtude, cada vez mais, de o trabalho e a universidade estarem vinculados a uma racionalidade tecnicista e burocrática determinada pelos parâmetros da produtividade próprios do modelo de produção capitalista.

Mesmo nessas condições, Codo (2000, p. 49) assevera que essa tendência não afeta tão drasticamente o trabalho docente. Nesse trabalho, as relações são envolvidas pela dimensão afetiva e ético-política, tornando-se um aspecto indiscutível e essencial para o exercício profissional do professor e condição para que ele atinja seus objetivos na transformação da sociedade.

Assim, no atendimento ao objetivo do seu trabalho não são apenas mobilizadas suas capacidades intelectuais e a vontade de aprender dos alunos, mas é através desse contato afetivo e ético-político que se realiza a troca entre ambos. Nesse momento, professor e aluno despendem energia afetiva, para que essa relação seja estabelecida de forma positiva.

Se esta relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer que o sucesso do educar seja completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não haverá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas (CODO, 2000, p. 50).

Nesse processo, ambos os sujeitos vão se modificando e contribuindo para a modificação do seu meio.

O quarto aspecto tratado por Codo (2000, p.115) diz respeito à concepção de ciclo de trabalho, que, neste caso, é variável. Essa variação permite ao professor organizar-se, planejar, se autoavaliar constantemente e avaliar o seu trabalho, sendo-lhe possível reformular as ações, tanto no curso do seu trabalho quanto ao seu término. Isso tudo lhe possibilita um maior controle sobre o seu fazer, melhor relação com o produto, menor alienação, mais envolvimento.

Outra particularidade do trabalho docente é a flexibilidade, que constitui o quinto aspecto. O professor deve realizar, em seu trabalho, uma série de

atividades diferentes. Todas estão sob sua direta responsabilidade, o que lhe possibilita a organização da maneira que lhe parecer mais conveniente e lhe permite variações. “[...] cabe ao professor a definição do que fazer primeiro [...] e, principalmente de como fazê-lo. Dada essa flexibilidade, que é inerente ao trabalho do professor, este pode inovar sempre no seu modo de trabalhar” (CODO, 2000, p. 118).

Segundo Codo (2000), estamos diante de um trabalho que exige um papel ativo do seu executor, que requer criatividade para que seu trabalho seja realizado. Esse controle sobre o trabalho não se realiza se ele não assumir papel ativo dentro do processo. As dificuldades são muitas, mas compensadas pela gratificação de um “trabalho completo”, que permite inovação e envolvimento afetivo do trabalhador, com autonomia relativa que não o subordina totalmente às determinações externas e internas ao seu exercício profissional.

Tais especificidades configuram o perfil do professor no campo da educação superior. Essas características determinam a complexidade da sua função, as dificuldades na sua execução e as responsabilidades com as quais o professor deve lidar em seu cotidiano.

2.3.1 Elementos Da Docência

Diante da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, destacamos como as normativas oriundas das políticas avaliativas determinam a produtividade acadêmica, intensificando o trabalho docente.

Cunha (2005) e Dias Sobrinho (2000) indicam duas grandes tendências valorativas na avaliação, que subsidiam nossa discussão sobre os pressupostos avaliativos e seus efeitos no trabalho do professor universitário: a perspectiva somativa/regulatória e a construtiva/emancipatória.

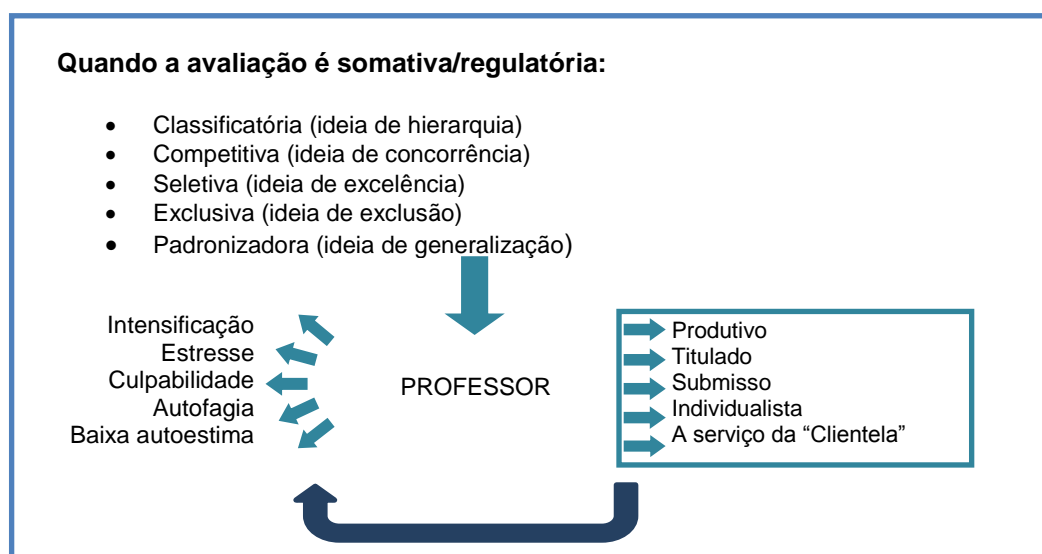
Segundo os autores citados, a perspectiva somativa/regulatória caracteriza-se por ser classificatória (ideia de hierarquia), competitiva (ideia de concorrência), seletiva (ideia de excelência), padronizadora (ideia de generalização)

e exclusiva, desenhando um ranqueamento institucional. Esse ranqueamento é o que avalia o trabalho docente.

Segundo essa proposta avaliativa, o professor deve apresentar altos índices de produtividade, pautar-se por um comportamento individual, submeter-se aos ditames governamentais e institucionais e, ainda, dispor-se a atender a expectativa da clientela estudantil e do mercado de trabalho (CUNHA, 2005, p. 64).

Como consequência desse processo, têm-se, como reações: a intensificação do trabalho, o estresse, a culpabilidade em não atender aos requisitos exigidos, a autofagia e a baixa autoestima. O quadro abaixo é o desenho desse tipo avaliação.

Quadro 2 – Avaliação somativa



Fonte: Cunha (2005, p. 64).

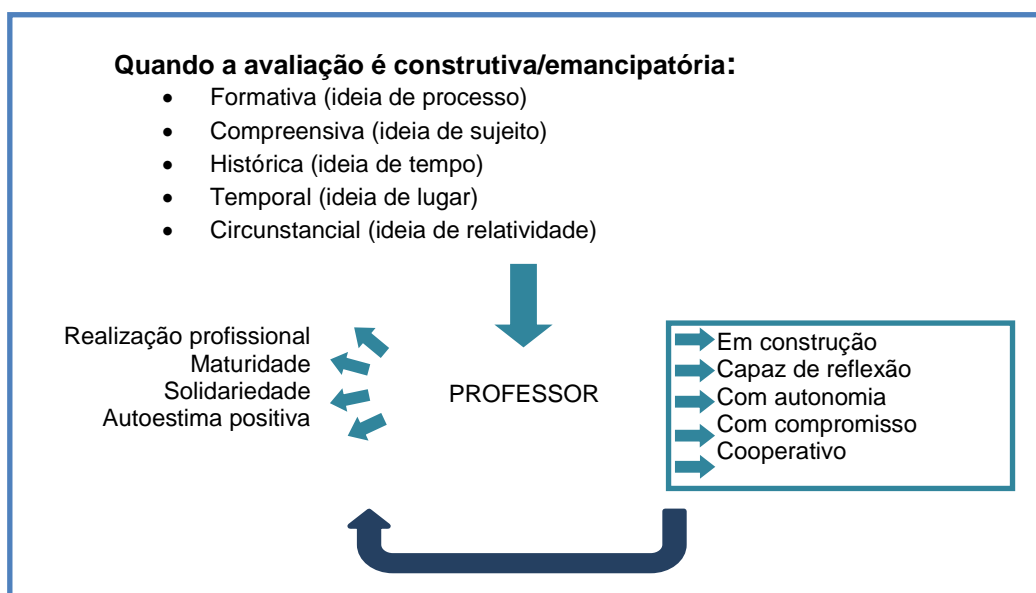
A perspectiva construtiva/emancipatória fundamenta-se na ideia de uma avaliação formativa (ideia de processo), compreensiva (ideia de sujeito), histórica (ideia de tempo), temporal (ideia de lugar) e, também, circunstancial (ideia de relatividade) (CUNHA, 2005).

Nesse tipo de avaliação, o professor é visto como "um sujeito em construção, capaz de exercitar uma reflexão sobre seu trabalho, favorecendo um

processo de autonomia e compromisso consigo e com os outros, numa ambiência de cooperação” (CUNHA, 2005, p. 65).

Essa perspectiva centra-se na realização profissional do docente, possibilitando-lhe fazer sua atividade de maneira crítica, o que sustentaria um trabalho de qualidade, cujo resultado é a realização profissional, a maturidade acadêmica, a solidariedade e uma autoestima positiva, conforme indica o quadro a seguir.

Quadro 3 – Avaliação construtiva



Fonte: Cunha (2005, p. 64.)

As propostas de avaliação instituídas pelas políticas governamentais, a partir da segunda metade dos anos 90, reforçam a perspectiva somativa/regulatória, que afeta o trabalho docente, visto que este reestrutura sua prática e sua identidade para corresponder ao perfil que dele se exige. Assim, seu trabalho sofre um processo de intensificação, expondo-se ao estresse, quando não consegue responder às demandas que lhe são dirigidas, o que o afeta e o faz sentir-se culpado pelo fracasso. Não raras vezes, esse processo avaliativo leva a um círculo autofágico, no qual professores e alunos se culpam, reciprocamente, pelos resultados negativos, em um jogo perverso em que os sistemas de ensino e os

órgãos governamentais se isentam de responsabilidade (CUNHA, 2005).

A concepção de avaliação proposta pelo Estado Neoliberal vem impondo às universidades e ao trabalho docente o paradigma regulatório, em detrimento do emancipatório, apesar da existência de contradições que evidenciam tensões com relação a esses paradigmas.

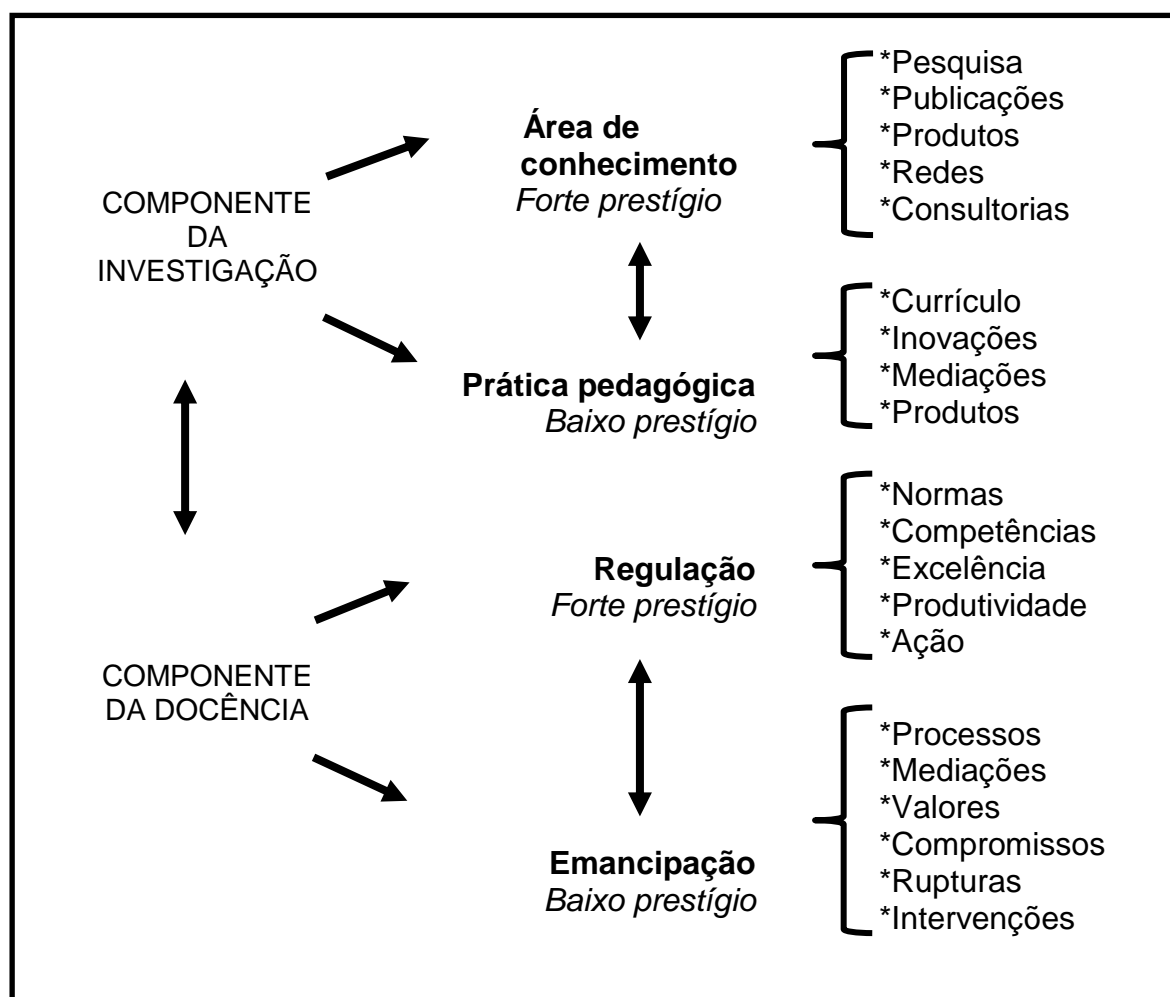
Continuamos com os argumentos de Cunha (2005), que afirma que o processo de avaliação pode trazer, no bojo da contradição, resultados positivos, quando a avaliação caracteriza-se como universalização, como um padrão único para mensurar a qualidade das IES, buscando estabelecer critérios de excelência do tripé universitário para o desenvolvimento da sociedade.

Esses critérios possibilitariam uma padronização que poderia contribuir para a construção da identidade das universidades como centros universais de saber. No entanto, o que se vê é um processo produtivo, balizado na perspectiva neoliberal e mercadológica, centrada no chamado produtivismo acadêmico, que se fundamenta em deliberações externas e impõe um patamar de qualidade não instituído por elas, e sim baseado em padrões de mercado.

Cunha (2005, p. 77) entende que tal condição contribui para o sentimento de impotência dos professores ante o modelo avaliativo legitimado por legislações que impõem obrigações e, aos que dele se afastam, punições; o resultado é “a sensação de que não há alternativas ao modelo proposto, favorecendo a absorção de seus pressupostos.”

Ao analisar o processo de instituição das propostas avaliativas das IES e do trabalho docente, Cunha (2005) afirma que são criados “indicadores de sucesso da docência” de acordo com as propostas de produtividade. A autora aponta os componentes que mensuram as ações docentes, consideradas como produtivas, a saber: o componente de investigação e o componente da docência.

Quadro 4 – O componente de investigação e o componente da docência



Fonte: Cunha (2005, p. 65).

Observamos que o componente de investigação centra-se na categoria de produção de conhecimento, que é a ação principal do professor. Nesse contexto, a universidade precisa centralizar seus esforços para favorecer a pesquisa, em detrimento das outras áreas de atuação.

O componente de docência, por sua vez, está vinculado à prática de

ensinar esse conhecimento.

Representa a concepção de que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimento e que a universidade, para dar conta do seu perfil acadêmico, precisa estar alicerçada numa forte tradição investigativa. Já o componente da docência deposita nos professores a tradicional tarefa da educação escolarizada, que se expressa pela socialização e distribuição do conhecimento (CUNHA, 2005, p. 77).

A autora, ao comparar essas duas vertentes relacionadas às propostas avaliativas, considera o componente de investigação como o de maior prestígio. Neste caso, existe uma valorização nas áreas de produção de conhecimento, sendo os produtos orientados pelos ditames do mercado, em detrimento do estudo de temas relacionados à prática pedagógica e seus efeitos no trabalho docente.

No caso do primeiro componente, os produtos são dimensionados pelas publicações, projetos investigativos financiados, patentes registradas, coordenação e/ou participação em redes investigativas e prestação de consultorias a órgãos públicos ou privados. A visibilidade material da produção do professor é maior.

No caso do segundo componente, a produção de conhecimento está relacionada ao componente da docência: prática pedagógica vinculada ao ensino e extensão, discussões sobre como fazer, inovações pedagógicas, mediações culturais e afetivas com estudantes e comunidades, etc.

Para a autora, essa mediação está centrada mais no processo do que no produto, sendo essa ação difícil de ser mensurada, pois atinge a subjetividade dos sujeitos, já que não são “contabilizadas numericamente e nem a quantificação linear os qualifica. A sistemática da avaliação adotada não os capta e, numa visão pragmática, deslegitima sua condição acadêmica” (CUNHA, 2005, p. 79), o fazer docente é sempre vinculado a um saber menor, não merecendo “uma legitimada interlocução acadêmica”. É um campo tido como “não nobre”.

Nesses dois componentes, existem, de um lado, um parâmetro legal e uma dimensão emancipatória, que regem a atividade docente e que, na discussão

da produtividade, passam a ser dissociados. Na perspectiva somativa/regulatória, os valores que definem os padrões de conduta no espaço universitário instituem “um rol de competências definidos a priori, que define as práticas educativas e o padrão de qualidade, sendo que o mais alto padrão identifica-se como valor, indicando o grau de produtividade dos sujeitos” (CUNHA, 2005, p. 80). Assim, “os resultados são quase sempre quantificáveis e obedecem a indicadores pragmáticos de inserção em padrões generalizáveis, podendo o sucesso da docência ser dimensionado com base no grau de alcance dos parâmetros propostos pelo pressuposto regulatório.”

No outro lado, está a vertente construtiva/emancipatória, vinculada muito mais ao processo do que ao produto, que se identifica com as mediações, os valores e os compromissos expressados pelo docente na sua prática pedagógica, pois

Atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber-fazer que extrapole os processos de reprodução [...] não sendo medidos pelo tamanho ou abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um tempo de maturação para poderem produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos (CUNHA, 2005, p. 82).

O pilar da vertente somativa/regulatória é o que mensura os pressupostos produtivos de um professor de sucesso. Cunha (2005, p. 87) aponta que

A literatura tem caracterizado o professor, que se submete obrigatoriamente à lógica neoliberal, de professor investidor. Sua principal função não é dedicar-se a produzir um conhecimento que responda às questões emergentes e significantes para ele e seus alunos. Ao contrário, é, especialmente, estar alerta aos prazos e às condições das agências de fomento que acabam estimulando, muitas vezes, uma corrida individualizada às melhores oportunidades de sucesso. E sucesso, nessa dimensão, é visto como quantidade e exteriorização das publicações, participação em eventos nacionais e internacionais, presença em comitês científicos, projetos financiados etc.

Nesse contexto, o trabalho do professor, mesmo que contra sua vontade, está envolvido em um processo de intensificação e descaracterização, que

vem reestruturando seu exercício profissional, que deveria caracterizar-se pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse movimento traz indicativos de transformação de sua identidade profissional, gerando

[...] um processo de intensificação de seu trabalho que, com as tecnologias da informática, extrapolam os tempos acadêmicos e invadem os espaços privados de convivência social. Todos reconhecem que os sábados, domingos e feriados são os melhores dias para produção intelectual, submetendo a si próprios e às suas famílias a um processo estressante de corrida acadêmica, à procura do troféu da produtividade. Exacerba-se o individualismo, nessa perspectiva. O docente é valorizado pelo que produz individualmente ou com seus orientandos, que, muitas vezes, disponibilizam produções próprias para aumentar a autoria do orientador. A relação social no espaço acadêmico, antes reconhecida como um elo estabelecido entre os professores e entres esses e seus alunos, cada vez mais é substituída pela relação do professor com seu grupo de pesquisa, na melhor das hipóteses. Em muitas ocasiões, o que se estabelece é apenas a relação do professor com seus próprios livros e/ou computador (CUNHA, 2005, p. 89).

Vimos que tanto a política de regulação e de produtividade em detrimento da emancipação e o aumento da esfera privada de acesso ao ensino superior quanto a diversidade de contrato de trabalho geram a intensificação e a precarização das relações do trabalho docente. Esse processo incide na descaracterização de suas ações, implicando o esgarçamento de sua identidade profissional, calcada nos princípios universitários da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Cabe aqui resgatarmos a discussão realizada no início deste capítulo, trazendo as contribuições de Masetto (1998) sobre a universidade e seu papel:

É um lugar marcado pela prática pedagógica intencional, voltada para aprendizagens definidas em seus objetivos educacionais e planejadas para serem conseguidas nas melhores condições possíveis.

É um lugar de fazer ciência, que se situa e atua em uma sociedade, contextualizado em determinado tempo e espaço, sofrendo as interferências da complexa realidade exterior, que se estende da situação sociopolítico-econômica da população às políticas

governamentais, passando pelas perspectivas ideológicas dos grupos que nela atuam (MASETTO, 1998, p. 14).

Tais afirmações apontam para alguns direcionamentos em relação à formação de profissionais e à prática docente para concretização da missão da universidade, no sentido de oferecer um “ensino de qualidade”, formando profissionais capazes de atuar no mercado de trabalho de forma competente e ética. Zabalza (2004) afirma que parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido da qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade na universidade.

Tendo em vista que, ao tratarmos de questões como a qualidade do ensino na universidade e o trabalho docente, vários autores nos levaram a refletir sobre a necessidade da formação pedagógica deste professor que atua no contexto universitário, esta questão que será aprofundada a seguir.

3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A formação docente, os processos pelos quais os professores se profissionalizam e o modo como tais processos são concretizados são temáticas que vêm sendo amplamente discutidas e pesquisadas por estudiosos da chamada “pedagogia universitária”. Neste sentido, os olhares se voltam para os processos de formação inicial e continuada que este professor vem desenvolvendo ao longo de sua trajetória profissional.

De acordo com Pachane, a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação, que se centra no estudo dos processos pelos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional, que podem tanto ser realizados de modo individual, como em grupo. O fato é que este desenvolvimento profissional do docente deve ser entendido como um contínuo, de forma que os professores não sejam concebidos como produtos acabados, mas, ao contrário, como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes (PACHANE, 2006, p. 103).

Ainda em relação ao desenvolvimento profissional do professor, Pachane (2006, p. 104) afirma que

[...] a perspectiva de desenvolvimento profissional do professor não se isola única e exclusivamente na melhoria do trabalho docente – do indivíduo como professor, ou do professorado como grupo –, mas vê o desenvolvimento docente como algo atrelado ao desenvolvimento institucional como um todo (PACHANE, 2006, p. 104).

Desta forma, pelo fato de que, conforme discutido anteriormente, a ação docente se relaciona diretamente à qualidade do ensino ofertado na universidade, esta deve ofertar programas de formação pedagógica, nos quais os professores tenham espaço e tempo privilegiados para discutir e repensar as ações realizadas junto aos alunos.

No entanto, conforme afirma Zabalza (2004, p. 142), esse apoio institucional, o qual deveria ser generalizado, é o que não ocorre normalmente nas universidades. Por isso, as carreiras profissionais transformam-se em batalhas que

cada pessoa tem de enfrentar com suas próprias forças através de processos de autoformação, convertendo-as em procedimentos lentos e incertos. Em alguns casos, acabam se consolidando vícios profissionais, práticas deficientes e enfoques equivocados sobre o que significa exercer a docência na universidade, não por maldade individual, mas por falta de oportunidades para uma correta construção da profissionalização. Em outros casos, alguns docentes estagnam-se nas primeiras fases de seu crescimento profissional: incapazes, por si mesmos, de desenvolver as competências próprias do exercício docente, acabam se acomodando às poucas exigências das etapas iniciais do desenvolvimento profissional.

Os programas de formação pedagógica ofertados pelas instituições de ensino superior, segundo Pachane (2006, p. 109), devem “expandir possibilidades, incomodar, mexer, remexer, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões. Precisam aliar teoria e prática e, principalmente, oferecer aos professores, um espaço aberto para reflexão e discussão de suas práticas”.

3.1 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Partilhamos do entendimento sobre a docência no ensino superior exposto por Isaia (2006, p. 63), sendo esta compreendida pela autora como “[...] um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor.”

A partir das considerações feitas pela autora, constatamos que o estudo sobre a formação docente implica necessariamente um olhar atento sobre o professor enquanto sujeito subjetivo, enquanto pessoa que é. Tais afirmações são corroboradas por Placco (2006, p. 255), quando aponta que

Não se pode perder de vista que lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação como resultado de sua intencionalidade.

Além da perspectiva humana de formação, temos a dimensão profissional que contempla as trajetórias trilhadas por este sujeito enquanto docente. Assim, faz-se necessária uma análise sobre os processos formativos pelos quais este profissional submeteu-se para compreensão de sua atuação junto aos alunos. Desta análise, podemos verificar, de acordo com Anastasiou (2006, p. 147), que

É de conhecimento da comunidade acadêmica, e preocupação central dos que pesquisam a docência universitária, a insuficiência pedagógica acerca dos saberes docente; a própria legislação, ao propor que “a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (LDB no Art. 66), desconsidera a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal.

Esta afirmação nos remete a Amaral (2004), quando reitera que a formação em nível de mestrado e/ou doutorado não é garantia de uma docência de qualidade, dado que tais cursos tem privilegiado a pesquisa em detrimento do ensino.

Segundo Masetto (1998), os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde o seu início e nas décadas posteriores, voltaram-se para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Para cumprimento de sua missão, essas instituições buscavam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons quanto eles. Diante destes fatos, o autor afirma que,

Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Donde a presença significativa desses profissionais compoendo os corpos docentes de nossas faculdades e universidades (MASETTO, 1998, p. 11).

Essa realidade se fundamenta, segundo o autor, em uma crença inquestionável até pouco tempo, vivenciada tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor, quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite: *quem*

sabe, automaticamente, sabe ensinar. (MASETTO,1998, p. 11).

Cabe ressaltar que o fato de os professores universitários começarem a ter o entendimento de que a docência, como qualquer outra profissão, exige capacitação própria e específica é bastante recente. É necessário compreendermos que:

A docência universitária oscila entre os polos do “laissez-faire” e das pressões do “Estado Avaliativo”. Embora, de uma maneira geral, haja um reconhecimento de que, para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos, na realidade, o que se observa é uma falta de valorização da docência competente na carreira universitária. O que se valoriza são a titulação, a pesquisa e a produção científica. Não há em geral preocupação com a qualidade do ensino que o docente oferece aos seus alunos (VASCONCELLOS, 2005, p. 5).

Os pesquisadores da “pedagogia universitária”, em seus estudos, nos chamam a atenção para a formação docente que os professores recebem para trabalhar no ensino superior. A maioria desses profissionais não considera a necessidade de uma preparação específica para exercer a função de docente no ensino superior. Isaia (2006) afirma que é como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar o bom desempenho docente.

De acordo com Behrens (1998), o magistério nas universidades tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento. Segundo a autora, neste momento, encontram-se exercendo a função docente na educação superior quatro grupos de professores, a saber:

[...] a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade (BEHRENS, 1998, p. 57).

Diante do panorama apresentado pela autora, percebemos grande proximidade com a configuração do corpo docente de inúmeras instituições de ensino superior. Cada grupo possui aspectos positivos e, ao mesmo tempo, negativos. Ora o professor é o profissional de sucesso, tendo grande experiência prática e pouco conhecimento acerca dos processos de ensino e aprendizagem, ora é o professor em tempo integral, que conhece os processos que estão imbricados na docência, no entanto não consegue proporcionar generalizações ou transposição do conteúdo apresentado para o contexto de sua aplicação. Ou seja, sua atuação não dá conta de realizar a articulação teoria e prática.

Tais colocações também podem ser utilizadas em relação ao terceiro e quarto grupos apresentados pela autora, uma vez que o professor que acumula duas, três jornadas, na educação básica e no ensino superior, acaba tendo um volume de trabalho muito grande, o que, muitas vezes, pode causar impactos no trabalho realizado junto aos alunos.

Cabe ressaltar que, em relação à “competência pedagógica”, estes profissionais têm condições de articular a teoria e a prática da área de formação e, ao mesmo tempo, mobilizar os conhecimentos didático-pedagógicos, para realizar uma ação educativa significativa junto aos alunos.

Em contrapartida, o profissional do quarto grupo é aquele que possui entendimento e clareza de como realizar o processo de ensino e aprendizagem de forma adequada; no entanto, por não possuir a vivência da profissão, não consegue realizar as aproximações necessárias ao aluno, futuro profissional, entre a teoria e prática. Neste grupo, podemos enquadrar os alunos que saem da graduação e ingressam em programas de mestrado, sem nunca terem atuado profissionalmente.

As próprias instituições de ensino superior alimentam esta concepção de docência, uma vez que, ao selecionar profissionais para as vagas de docente nos cursos de graduação, estão mais preocupados com a titulação e a produção acadêmica, relegando a segundo plano a competência docente. Tal situação, de acordo com Cunha (2005, p. 81), torna-se cada vez mais frequente em nossa sociedade, pois

Na conjuntura atual, na qual o estado neoliberal vem definindo políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, é fácil observar como o pilar da regulação assume muito mais alto prestígio do que o da emancipação. São eles os definidores de prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência universitária e reconfiguram a profissionalidade dos professores, definindo o que é um professor de sucesso (CUNHA, 2005, p. 81).

Segundo Behrens (1998, p. 61), o alerta que se impõe, neste momento histórico, é o de que o *professor profissional* ou o *profissional liberal professor* das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisa ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor. Entretanto, essa docência, entendida por nós como elemento que define a profissão-professor, é vista, hoje, por muitos como sendo uma atividade sem valor e sem prestígio dentro das universidades. Os docentes almejam e buscam através de uma corrida frenética e extremamente individualista a produção acadêmica necessária para alcançar os “padrões de qualidade” estabelecidos pelas IES, para que sejam bem vistos perante a comunidade acadêmica.

As colocações feitas por Borba, Ferri e Hostins (2006, p. 205) referendam as ideias até aqui expostas, ao afirmarem que

A docência universitária se encontra, portanto, em uma situação complexa, que exprime as contradições da sociedade. De um lado estão as mudanças que visam à adaptação da universidade às premissas do modelo hegemônico e à crescente mercantilização da docência e da pesquisa. De outro, a compreensão equivocada da maioria dos professores, de que, para exercer a profissão no ensino superior, é suficiente o domínio técnico da área de conhecimento específico na qual atua, o que contribui para forjar um caráter reducionista e tecnicista à profissionalização docente.

Desse modo, as considerações aqui tecidas nos levam a pensar sobre outra instância que deve ser levada em consideração, ao tratarmos da docência superior, que envolve justamente a percepção por parte do professor sobre o que é a docência, o que é ser professor na atual conjuntura e quais são as demandas que se legitimam nos contextos sociais, aos quais o professor deverá responder.

Este professor, então, deverá tomar consciência sobre sua profissão e formação em busca da construção de sua professoralidade, para que possa atuar

de forma a promover a efetiva aprendizagem de seus alunos, no sentido de que estes tenham uma compreensão real e fidedigna de seu campo de atuação, sendo capazes de aplicar os conhecimentos aprendidos às situações cotidianas.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE

Com base nas considerações tecidas até esse momento, acreditamos que os professores universitários devam buscar em sua prática cotidiana a construção da *professoralidade*. Tal termo é aqui utilizado conforme o entendimento de Oliveira (2003), que concebe a professoralidade como sendo o processo de construção do sujeito-professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo *espaços* e *tempos* em que ele reconstrói sua prática educativa.

Isaia (2003, p. 265) complementa as ideias acima, quando afirma que

[...] o que se designa por formação e, mais especificamente, de professores, compreende um processo sistemático e organizado, envolvendo tanto os sujeitos que estão se preparando para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. A finalidade da mesma orienta-se para aquisição de competências profissionais, no caso dos que estão se preparando (futuros professores), e aperfeiçoamento ou enriquecimento destas competências nos docentes implicados em tarefas de formação.

Isaia e Bolzan (2007, p. 161) afirmam que

[...] a profissão docente envolve um processo que se constrói ao longo da trajetória formativa dos sujeitos. Compreende a trajetória pessoal e profissional, sendo esta última atravessada pelos anos iniciais de formação, bem como pelo exercício continuado da docência em um único ou em variados espaços institucionais nos quais a professoralidade poderá se desenvolver.

As autoras entendem que formação e desenvolvimento profissional

entrelaçam-se em um intrincado processo, com base no qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 163-164).

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que o aperfeiçoamento da docência universitária exige uma integração de saberes complementares. Desta maneira, o desenvolvimento profissional abarcará a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos docentes. Segundo as autoras, a identidade é, por um lado, *epistemológica*, ou seja,

[...] reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

- 1) Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- 2) Conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
- 3) Conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
- 4) Conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 166).

Assim, podemos afirmar que essa perspectiva oferece condições para que o professor, mediante a sua ação educativa, proporcione a construção da consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Logo, professor e aluno serão protagonistas em um processo de ensino e aprendizagem significativo, comprometido e ético.

De acordo com Pachane (2006), a formação pedagógica não se limita somente aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente; contempla, também, as dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Conforme afirma a autora:

[...] é um processo contínuo de preparo para a atuação na educação superior, em nosso caso específico, e de reflexão sobre a mesma, unindo teoria e prática. Fundamenta-se, portanto, em uma concepção de práxis educativa e do ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o

conhecimento aprofundado de um conteúdo específico (PACHANE, 2006, p. 136).

A reflexão é uma das formas privilegiadas de que o professor dispõe para desenvolver tais saberes, uma vez que “o movimento reflexivo” parte da situação vivenciada, de uma análise do contexto em que foi realizada e dos componentes envolvidos na ação docente, como: o planejamento, a organização, a execução e a avaliação, para, então, debruçar-se sobre o referencial teórico, com vistas a identificar na literatura elementos para subsidiar possíveis soluções para os problemas detectados.

A partir da investigação teórica feita, o professor terá condições de reconsiderar a situação de ensino e aprendizagem com um outro olhar, um olhar (trans)formado pela reflexão teórico-prática e, assim, ser capaz de redirecionar sua ação, de forma a alcançar os objetivos propostos. Isaia e Bolzan (2007, p. 165) endossam tais afirmações quando argumentam:

[...] o princípio de que a prática por si só não gera conhecimento, mas precisa agregar o planejamento reflexivo, no qual o professor analisa sua atividade educativa, reformulando-a sempre que necessário, documentando os passos dados e, principalmente, compartilhando com um grupo (alunos e colegas).

Esse movimento dá vida ao ofício do professor. Ofício este marcado constantemente pela transformação da sociedade e, por sua vez, da instituição de ensino, já que é materializada pela atuação e interação dos atores sociais, sujeitos histórico-sociais atravessados em sua existência por uma permanente “metamorfose”. Desta forma, devemos buscar a compreensão do “sujeito professor” na sua totalidade e complexidade, e é neste sentido que encontramos a afirmação de Nóvoa (1995, p. 44), de que

[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irredutível da ação de cada professor,

numa óbvia relação com as características pessoais e com suas vivências profissionais.

A construção do conhecimento é um processo interpessoal e, nesse processo, “o valor pedagógico da interação humana é ainda mais evidente, pois é por intermédio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno que o conhecimento vai sendo coletivamente construído” (HAYDT, 1997, p. 57).

Como nos lembra Santos Neto (2002), no trabalho formativo, não podemos deixar de considerar sempre as exigências da complexidade humano-pessoal e suas influências no cotidiano do trabalho do professor.

Reconhecemos a importância de considerar, neste processo de reflexão e formação, o professor como sujeito, pois suas ações profissionais estão carregadas de suas impressões individuais, de seus valores, desejos e intencionalidades. Logo, o desenvolvimento profissional, de acordo com Isaia e Bolzan (2007), deve ser compreendido como um processo permanente, sistemático e organizado, no qual devem estar envolvidos tanto os esforços dos professores, como a “intenção concreta” das instituições nas quais esses professores trabalham, a fim de criarem condições para que esse processo se legitime, possibilitando a construção da professoralidade desses professores. Desta forma,

[...] não é possível pensar na construção da professoralidade sem levar em conta as trajetórias de formação dos professores e das instituições nas quais atuam ou atuaram, a criação de espaços de interlocução pedagógica via redes e a aceitação dos desafios de novas formas de ser e de se fazer para a docência (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 175).

O contexto institucional no qual ocorre o trabalho docente é de extrema importância, pois, por meio de nossas discussões, fomos capazes de apreender que

A docência vai além do ensino, instaurando-se como uma atividade eminentemente formativa que abarca os professores, os alunos pelos quais os professores são responsáveis e, também, abrange os ambientes formativos em que ambos estão envolvidos (ISAIA, 2006, p. 74).

A partir das considerações feitas sobre a docência superior, formação profissional, percebemos que o docente do ensino superior tem, à sua frente, muitos desafios que necessitam ser vislumbrados e enfrentados, para que seja capaz de desempenhar sua função plena e conscientemente.

3.3 DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS

Os autores referenciados não nos dão uma receita de como ser um bom professor, apenas nos indicam caminhos que apontam para diversas instâncias (pessoal, profissional e institucional) que se entrelaçam, quando nos voltamos para a formação e atuação docente.

Ao longo das leituras realizadas, pudemos compreender também que

A formação do professor precisa desencadear seu desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo, de maneira não-fragmentada, não compartimentada, não isolada nem meramente complementar (PLACCO, 2006, p. 260).

Dessa maneira, os desafios que se apresentam ao ofício docente na contemporaneidade também devem ser tomados a partir do entrelaçamento da instância pessoal, profissional e institucional. Do acordo com Isaia (2006, p. 76),

Professores e instituições, tendo em vista o incremento da educação superior, precisam desenvolver um trabalho articulado e cooperativo. As trajetórias formativas de ambos estão imbricadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum.

As afirmações de Isaia (2006) endossam nossas considerações, uma vez que, partindo desse entendimento, um grande desafio que se coloca é a necessidade de as instituições e professores terem consciência de suas

responsabilidades formativas.

A autora considera que os professores devem investir na dimensão pedagógica da docência, não deixando de considerar seus conhecimentos específicos, mas entendendo que a docência necessita de um saber pedagógico que contribuirá para uma ação efetivamente educativa junto aos seus alunos, traduzida pela transposição didática dos conhecimentos. Neste sentido, Borba, Ferri e Hostins nos lembram sobre a importância de que

[...] sejam discutidas as formas necessárias e possíveis de converter o saber objetivo em saber acadêmico, de modo a viabilizar a sua apropriação pelo acadêmico no espaço e no tempo reservado a sua formação universitária. Isto significa, em termos práticos, aprofundar estudos sobre o processo educativo [...] (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2006, p. 211).

Em relação ao processo de formação profissional pelo qual passa o professor ao longo de sua trajetória, Isaia (2006) nos aponta outro desafio, que se refere justamente à tomada de consciência que o professor deve ter em relação ao processo de aprendizagem vivenciado por ele e que envolve a interação com alunos, colegas, instituição e a própria comunidade. Segundo a autora,

Aprender a ser professor ocorre na relação com seus pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo. Portanto, a docência superior ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que professores e alunos permutam as funções de ensinantes e aprendentes [...] Para que esse ideal formativo se concretize, é necessária a criação de espaços institucionais em que estratégias e dinâmicas formativas de compartilhamento sejam oferecidas (ISAIA, 2006, p. 77).

Ao pensarmos nas responsabilidades que o docente deve assumir em relação ao seu processo de formação continuada, temos que pensar que essa formação acontece e é vinculada à instituição em que esse professor trabalha. Assim, como pudemos verificar nas afirmações dos autores, para que esse processo formativo realmente se concretize, é necessário que a instituição incentive seus docentes, através do estabelecimento de políticas voltadas para o desenvolvimento profissional, de forma sistematizada e contínua, além de proporcionar um ambiente formativo em que sejam oportunizadas experiências individuais e coletivas nas quais

os professores, juntamente com seus colegas, possam refletir sobre suas ações pedagógicas, significando-as e ressignificando-as, buscando, assim, a (trans)formação de suas ações realizadas junto aos alunos.

Isaia (2006) afirma ainda que

[...] a superação dos desafios só pode ser encontrada em um trabalho participativo entre todos os envolvidos. Os professores não formam e nem se formam no vazio, as possibilidades de desenvolvimento ou estagnação dependem também do ambiente em que labutam [...] Dessa maneira, as bases para o enfrentamento dos desafios relativos à docência superior pressupõem iniciativas conjuntas de professores e alunos, em consonância com seus contextos institucionais e com as políticas de educação superior [...] (ISAIA, 2006, p. 80).

Através das reflexões realizadas pelos autores referenciados, percebemos que não existem respostas prontas sobre como superar e equacionar os desafios que devem ser enfrentados pelos professores e pelas instituições em que estão inseridos como profissionais da educação. Nossos esforços devem centrar-se na discussão e aprofundamento das questões ligadas à viabilização de uma política de formação docente que oportunize o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior. Partindo deste pressuposto, Behrens afirma:

Acredita-se que os desafios na busca da profissionalização do professor passam, primeiro, pela qualificação pedagógica. Não se trata de oferecer só cursos esporádicos sobre planejamento, avaliação e outros assuntos referentes à ação docente. O processo para tornar o professor reflexivo sobre sua própria prática pedagógica demanda projetos que envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos [...] A consolidação da profissão docente está assentada na autonomia e no profissionalismo exercido pelos professores em sua atuação em sala de aula e com seus pares (BEHRENS, 1998, p. 64, 66).

Mosquera e Stobäus (2008) trazem em seu texto que trata sobre a autoimagem, autoestima e autorrealização na universidade uma reflexão muito pertinente às discussões aqui tecidas. Para tanto, lançam mão de um poema de Fernando Pessoa, datado de 1928, que aborda a questão da essência da pessoa humana, do humano como pessoa:

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte disso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Precisamente, são todos os sonhos do mundo que nos ajudam a construir-nos como seres humanos, dando sentido à nossa autoimagem, aumentando o apreço, a autoestima, ajudando a poder ser mais, em um mundo que nos provoca e nos desafia profundamente. O processo pedagógico é exatamente o momento existencial do nosso novo nascimento, através do afeto e do conhecimento, em inter-relação profunda (MOSQUERA; STOBÄUS, 2008, p. 127-128).

Acreditamos que a formação do professor, sua percepção enquanto profissional e sua construção no processo de profissionalização e professoralidade, marcam o sujeito/humano como um todo e não só na dimensão profissional. Assim, guardemos conosco nossos sonhos, para que, a partir deles, possamos responder aos desafios que se colocam a nossa frente.

4 A PERCEPÇÃO DE COORDENADORES DOS COLEGIADOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A QUALIDADE DE ENSINO NA UNIVERSIDADE

No capítulo metodológico, elencamos os caminhos e procedimentos utilizados para a realização de nosso estudo, buscando compreender a percepção que os coordenadores de curso, do nível da graduação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) têm sobre a formação docente para o trabalho no ensino superior e sua implicação na qualidade de ensino dos cursos pelos quais são responsáveis.

Consideramos que os coordenadores de cursos, em razão da função que ocupam, possuem uma visão privilegiada a respeito de questões importantes relacionadas ao nosso estudo, visto que cabe a eles discutir e formular os currículos, dirigir e supervisionar o ensino, acompanhar a execução da proposta pedagógica, avaliar a qualidade do ensino ministrado, trabalhando ativamente junto ao corpo docente e discente, identificando as dificuldades e propondo caminhos para garantir a qualidade do curso. Ou seja, os coordenadores de cursos são imprescindíveis ao processo de melhoria educacional.

Neste sentido, concordamos com Vasconcellos (2002), ao afirmar que o coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, conhecer, a percepção destes profissionais pôde sem dúvida, contribuir de forma significativa para as análises que realizamos.

Apresentamos, a seguir, uma tabela com o perfil geral de nossos entrevistados, com dados referentes ao tempo que está formado, tempo de experiência como docente no ensino superior e como coordenador de curso. Consideramos relevantes tais informações para contextualizarmos os dados obtidos em nossa pesquisa.

Quadro 5 – Tempo de Atuação dos Sujeitos da Pesquisa

Entrevistados	Tempo de Atuação como Docente	Tempo de Atuação como Coordenador
ENTREVISTADO 1	6 anos	2 anos
ENTREVISTADO 2	9 anos	4 anos
ENTREVISTADO 3	22 anos	2 anos
ENTREVISTADO 4	7 anos	2 anos
ENTREVISTADO 5	28 anos	2 anos
ENTREVISTADO 6	8 anos	4 anos
ENTREVISTADO 7	16 anos	4 anos
ENTREVISTADO 8	14 anos	2 anos
ENTREVISTADO 9	11 anos	5 anos
ENTREVISTADO 10	14 anos	2 anos
ENTREVISTADO 11	11 anos	8 anos
ENTREVISTADO 12	22 anos	2 anos
ENTREVISTADO 13	16 anos	12 anos
ENTREVISTADO 14	14 anos	4 anos
ENTREVISTADO 15	13 anos	2 anos
ENTREVISTADO 16	7 anos	2 anos
ENTREVISTADO 17	16 anos	8 anos
ENTREVISTADO 18	17 anos	4 anos
ENTREVISTADO 19	16 anos	9 anos

Fonte: Dados da autora

4.1 FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E BUSCA PELA QUALIDADE: SITUANDO NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Durante a realização das entrevistas, pudemos perceber que os coordenadores de curso, em sua maioria, reconhecem a importância da formação docente para a atuação no Ensino Superior. A fim de legitimarmos essa afirmação, apresentamos abaixo quatro gráficos que demonstram inicialmente um panorama geral sobre a percepção dos coordenadores de curso de graduação sobre a relação existente entre a formação pedagógica docente e a qualidade do ensino nos cursos pesquisados.

O primeiro deles é resultado das respostas à seguinte questão: Na sua função de coordenador(a) de colegiado, chegam ao seu conhecimento problemas de ensino?

Gráfico 1 – Respostas dos coordenadores de cursos sobre incidência de problemas de ensino no curso que chegam ao seu conhecimento.



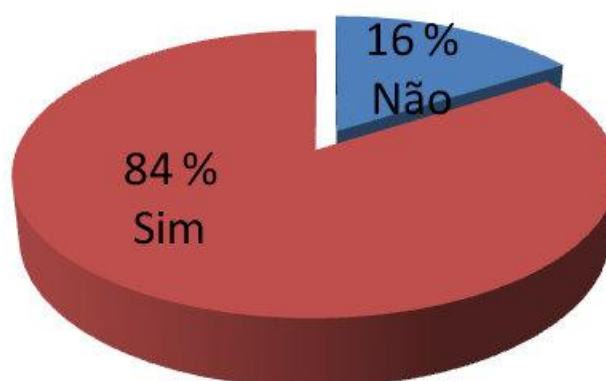
Fonte: dados da pesquisa.

Mediante os dados apresentados no Gráfico 1, podemos perceber que todos os coordenadores dos cursos de graduação pesquisados admitem que existem

problemas de ensino. Tais problemas chegam ao conhecimento do coordenador por intermédio dos alunos e/ou dos professores envolvidos. Ao questionarmos os coordenadores sobre esta problemática, buscamos já de início ressaltar a importância da relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem e possíveis ligações entre os problemas de ensino com a formação ou não formação pedagógica do professor, para realizar a ação docente educativa junto aos alunos.

Eis a pergunta que gerou o Gráfico 2: Você considera que os problemas de ensino estão relacionados com uma formação ou não formação pedagógica dos docentes?

Gráfico 2 – Relação entre os problemas de ensino e formação pedagógica, segundo coordenadores de curso.



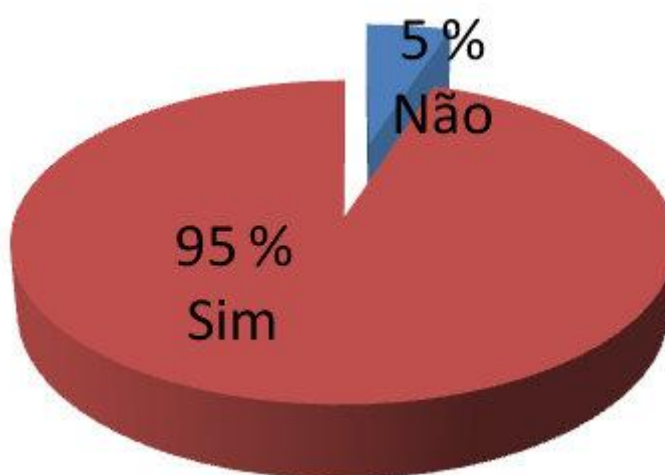
Fonte: dados da pesquisa.

Enquanto, no Gráfico 1, procuramos identificar possíveis relações entre problemas de ensino e formação pedagógica do docente, o Gráfico 2 nos apresenta efetivamente a vinculação dos problemas de ensino com a falta da formação pedagógica do professor, dentro dos cursos pesquisados, com um índice bastante elevado. Os coordenadores dos cursos apontaram como queixas mais recorrentes feitas pelos alunos “a falta de didática do professor”, “problemas na avaliação dos conteúdos”, “não cumprimento do plano de ensino das disciplinas”, entre outros. Esta representação gráfica vem reforçar nossa hipótese de que a qualidade do

ensino ofertado nos cursos de graduação está atrelada à formação pedagógica necessária para realização do trabalho docente.

O Gráfico 3, a seguir, deu-se devido à seguinte questão: Você considera que há uma preocupação com a melhoria da qualidade em seu curso?

Gráfico 3 – Existência de preocupação com a melhoria da qualidade no curso segundo os coordenadores.

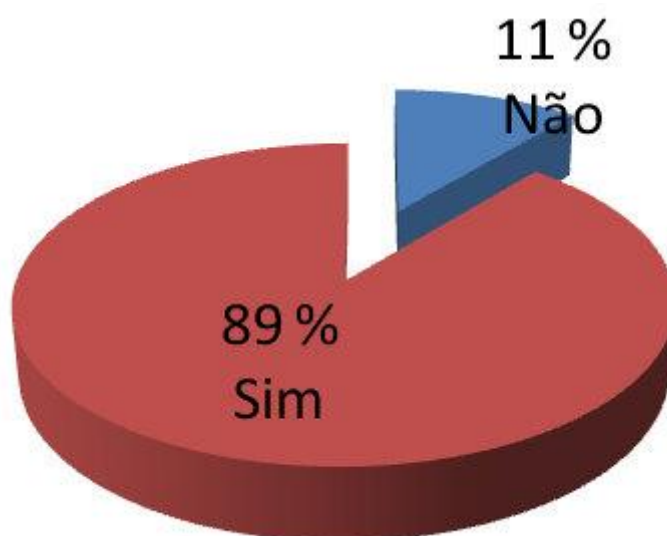


Fonte: dados da pesquisa.

Baseada nas discussões dos gráficos anteriores, buscamos compreender, com a problemática proposta no Gráfico 3, a existência ou não de ações que busquem garantir a qualidade nos cursos investigados. A maioria dos coordenadores relatou a preocupação em assegurar a qualidade do curso. Como ações realizadas, foram levantadas: “readequação da matriz curricular”, “capacitação dos docentes em nível *stricto sensu*”, “discussões com o corpo docente no que se refere ao desenvolvimento do trabalho realizado junto aos alunos”, entre outros. Assim, pudemos perceber na fala dos coordenadores uma contradição, já que nos Gráficos 1 e 2 foram apontados como entraves à qualidade do ensino a não formação pedagógica do docente. Logo, ao pensarmos em ações que busquem garantir a qualidade do curso, deveriam ser pontuadas, na fala dos coordenadores, a necessidade de pensar ações para oportunizar espaços e condições de formação pedagógica para os professores dos cursos pesquisados.

Para gerar, enfim, o Gráfico 4, fizemos a seguinte pergunta aos coordenadores: Você considera que na UEL poderíamos pensar em programas institucionais específicos de formação pedagógica?

Gráfico 4 – Concordância com a possibilidade de programas institucionais específicos de formação pedagógica para a docência universitária.



Fonte: dados da pesquisa

Partindo das contradições evidenciadas nos gráficos e considerações anteriores, buscamos, através do questionamento sobre a importância de a universidade oferecer aos seus professores programas de formação pedagógica, verificar: se os coordenadores de cursos acreditam ser necessária a instituição de tais programas no âmbito da universidade e de que forma isto impactaria na melhoria da qualidade do ensino promovido pelo curso que coordena. Através da representação gráfica, podemos identificar que a maioria dos sujeitos pesquisados entende ser relevante o estabelecimento de programas com esta finalidade.

Enfim, com base nos gráficos acima, podemos perceber que existe a relação direta entre formação pedagógica e trabalho docente e a qualidade do ensino ofertado na Universidade. Percebemos, também, que os coordenadores dos cursos compreendem a dificuldade de os professores universitários realizarem o processo pedagógico de forma efetiva, por não terem uma formação pedagógica

para trabalhar suas próprias disciplinas, o que culmina na formação deficiente e fragmentada do aluno. Nesse sentido, podemos perceber a ligação entre a necessidade de uma formação pedagógica por parte dos professores para alcançarmos uma melhor qualidade no ensino, sendo essencial que a própria Universidade invista em programas de formação para os seus profissionais, visto que muitos professores são de áreas em que a questão pedagógica, quando não existente no currículo, é vista em uma perspectiva de inferioridade.

4.1.1 A Percepção Dos Coordenadores Sobre A Relação Entre A Formação Docente E A Qualidade De Ensino Em Cursos De Graduação Da Universidade Estadual De Londrina

A partir dos gráficos, realizamos um mapeamento das opiniões dos coordenadores sobre o que eles pensam acerca da qualidade de ensino e formação pedagógica docente para o trabalho realizado na Universidade. Neste momento, torna-se significativo irmos além do aparente, para nos aprofundarmos nas falas dos entrevistados, de modo a compreender a essência do fenômeno estudado.

Partimos do pressuposto de que a formação pedagógica do docente do Ensino Superior relaciona-se diretamente à qualidade do ensino. Corroboramos esta afirmação mediante o gráfico 2, em que 84% dos coordenadores de cursos entrevistados afirmaram que os problemas de ensino vivenciados no curso estão vinculados à falta de formação pedagógica dos professores.

Diante de tal constatação, nossa análise parte da categoria central *“A Relação entre a Formação Pedagógica do Docente e Qualidade de Ensino”*, que abarca subcategorias de análise, sendo elas: Falta de didática e ausência da formação pedagógica docente; valorização exacerbada da pesquisa em detrimento das atividades de ensino e o Projeto Pedagógico e a qualidade de ensino.

4.1.1.1 A Relação entre a Formação Pedagógica do Docente e Qualidade de Ensino

A presente categoria e suas subdivisões nos permitiram compreender, interpretar e estabelecer relações a partir da hipótese inicial de nossa pesquisa de que a qualidade de ensino e formação pedagógica do docente são variáveis de uma mesma equação, ou seja, ao tratarmos da qualidade do ensino ofertado em cursos de graduação, voltamo-nos para a atuação do professor junto aos alunos, no processo de ensino e aprendizagem. Se este professor desconhece, ou não possui os conhecimentos didático-pedagógicos inerentes à ação educativa, certamente não proporcionará aos alunos uma aprendizagem significativa.

4.1.1.1.1 Falta de didática e ausência de formação pedagógica docente

Complementando as discussões realizadas, os coordenadores levantaram os principais aspectos que fundamentam os problemas de ensino, ou seja, quais elementos impedem que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma significativa para o aluno. Levantamos, nas falas dos coordenadores, elementos que nos ajudaram a compreender esses “entraves” referentes à questão da formação pedagógica para os professores do Ensino Superior.

Os coordenadores nos relataram os tipos de problemas de ensino que chegavam ao seu conhecimento. Muitos deles afirmaram que “a falta da didática” do professor é motivo de queixas por parte dos alunos. De forma geral, pudemos perceber que a questão didática deveria ser um elemento significativo para a prática docente. As falas abaixo representam bem essa questão:

Normalmente essa questão refere-se à relação professor-aluno dentro da sala de aula e também de questões de ordem didática (ENTREVISTADO 06).

Temos alunos que desistem, desanimam do curso, trocam de turno por conta de reclamações da didática do professor (ENTREVISTADO 07).

[...] às vezes você vê professores que dominam aquela área, que sabem, que conhece o assunto, você vê até por publicações por tudo, e ele não sabe passar isso para o aluno, ou ele não passa da melhor maneira, ou ele não tem didática mesmo né (ENTREVISTADO 09).

O entrevistado 3 reafirma as colocações feitas pelos colegas coordenadores e detalha o que significa no contexto educacional essa “falta de didática” por parte do professor:

Professor que não apresentou ementa para o aluno, professor que começa a desenvolver um conteúdo na sala, mas o próprio aluno não está conseguindo identificar que assunto esse professor quer tratar... Displacência de professor em relação a horário: chega atrasado, libera mais cedo. Outro ponto está em relação ao compromisso com a atividade de ensino. A questão não está ligada ao conteúdo específico, mas está ligado ao comprometimento que esse professor tem ao trabalhar com ensino. Não vem dar aula, não avisa o aluno e muitas vezes não retornam estas aulas. Um dos maiores problemas que a gente encontra é a questão do professor não estar, no caso específico das licenciaturas, fazendo a relação do conteúdo com a escola. O professor trabalha o conteúdo, ensina, mas não faz essa transposição com a escola. Não pensar em como poderia ensinar este conhecimento de forma mais clara para os alunos? (ENTREVISTADO 3).

Nessa mesma linha, o entrevistado 11 reitera que os problemas de ensino estão, muitas vezes, vinculados à não realização de ações básicas por parte dos professores, como:

Chegam muitos casos relacionados ao processo de ensino aprendizagem desde o não cumprimento das regras mínimas do docente com a apresentação de plano de curso até o distanciamento do docente em seu próprio curso (ENTREVISTADO 11).

Compreendemos por “falta de didática” questões vinculadas à organização do trabalho pedagógico do professor, aspectos estes apresentados pelos coordenadores, como:

[...] uma falta de preparação do professor, sua improvisação, falta de planejamento, falta de flexibilidade na aplicação de um plano, textos muito longos e em grande quantidade, ou textos muito complexos,

desconhecimento ou não aplicação de técnicas pedagógicas adequadas aos objetivos propostos (MASETTO, 2003, p. 153).

Pimenta e Anastasiou (2010) defendem a ideia de que a didática possibilita aos professores de áreas específicas que “pedagogizem” as ciências, artes, filosofia. Isto é, convertem-nas em matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria de ensino) na docência das disciplinas e articulando-se aos elementos específicos dos conhecimentos próprios de cada área. (p. 66)

Concordamos com a concepção de Pimenta e Anastasiou acerca do que é a didática e reafirmamos nosso entendimento de que a docência no ensino superior exige não apenas um domínio de conhecimento a ser transmitido por um professor como também e, principalmente, um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades precisa ser encaminhada de forma profissional, e não amadoristicamente. (MASETTO, 1998).

Os pesquisadores da “pedagogia universitária”, em seus estudos, nos chamam a atenção para a falta de formação pedagógica para trabalhar no ensino superior. Isaia (2006) afirma que é como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar o bom desempenho docente. Confirmamos esta afirmação com a fala do entrevistado 17:

[...] a maior parte dos problemas de ensino está ligada a falta da formação pedagógica dos docentes. Eu tive muita sorte na minha carreira que antes de entrar na carreira de docente eu tive assessoria didática pedagógica com uma professora, que me ensinou o “bêabá” mesmo: como eu elaboro um plano de ensino, como eu elaboro uma prova, como que eu conto o tempo, como que eu devo me portar como professora dentro da sala de aula, como mantenho um registro de frequência adequada e como que eu me relaciono com os alunos. Então são muitas coisas que o professor precisa aprender e quem não teve essa oportunidade, terá de aprender na vida. (ENTREVISTADO 17).

Desta forma, percebemos, na fala dos coordenadores, a preocupação com os problemas de ensino, já que muitos levantaram a necessidade

de trabalhar junto aos professores no que tange à questão pedagógica docente. No entanto, esbarram na falta de conhecimento para realizar este trabalho, pois também não tiveram esta formação pedagógica.

Assim, fica perceptível a “solidão pedagógica” apresentada por Isaia (2006), sofrida por parte dos professores que se veem sozinhos na tarefa árdua de se fazer professor.

Instaura-se, na educação superior, o exercício solitário da docência, centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. [...] Eles, em muitos momentos, estão conscientes da necessidade de transformar suas práticas, mas não sabem qual caminho percorrer. [...] Aliado, ao sentimento de solidão, desamparo e despreparo, os professores sentem-se, ainda, pressionados por exigências de seu ambiente de trabalho, principalmente pela cobrança institucional, seja em relação à titulação e à produção, seja em relação à competência pedagógica (ISAIA, 2006, p. 67, 68).

Podemos perceber uma separação entre a formação específica e a ação docente, o que Codo (2000) aborda como saber e saber fazer. Os conhecimentos específicos da profissão (saber) devem estar atrelados com a transposição didática (saber fazer), ou seja, garantir, através de metodologias diferenciadas de trabalho, a aprendizagem do aluno. Esta questão está evidenciada no depoimento abaixo:

Os professores não são professores, eles são cirurgiões. Há uma falta de capacitação pedagógica dos próprios docentes para entenderem o que é ser professor. Esta é uma dificuldade muito grande. O professor não é professor por formação. Existem dificuldades na condução das disciplinas, pois estão muito presos à parte técnica da produção e ainda não incorporaram muito bem o pedagógico (ENTREVISTADO 17).

O entrevistado 10 sintetiza essa dualidade entre o fazer e o saber fazer na docência, discutida por Codo (2000):

Acontece que vem gente direto do mercado para dar aula, então é um problema sério, eles não têm pedagogia, não sabem montar uma aula. Ensinar a fazer não é o mesmo que fazer. Há uma má

formação de ensino do professor, pois viemos de uma área técnica em que nós não formamos professores, nós formamos profissionais para o mercado e aí a maioria deles tem que vir para formar outros, isto não está funcionando muito bem (ENTREVISTADO 10).

Diante das considerações, podemos afirmar que o fato de o profissional se identificar como professor e assumir para si as atribuições concernentes à função pedagógica que realiza no contexto institucional é essencial para o exercício competente e qualificado do ensino no curso em que atua.

Concordamos com Zabalza (2004) quando este afirma que a formação pedagógica permanente dos professores constitui uma contribuição essencial para qualidade do ensino, “uma boa formação sobre os processos de ensino-aprendizagem servirá para elucidar e dar sentido à ação docente contribuindo, assim, para sua melhoria” (2004, p. 153).

4.1.1.1.2 Valorização exacerbada da pesquisa em detrimento das atividades de ensino

Outra questão que aparece no cenário universitário como um entrave à efetivação do processo educativo versa sobre o descomprometimento do professor universitário quanto à realização da sua atividade profissional, no que diz respeito à questão pedagógica. Cunha (2005), ao trabalhar os elementos presentes na realização do trabalho docente, aborda uma valorização de certos elementos em detrimento de outros.

A valorização existe no que diz respeito à formação acadêmica (mestrado, doutorado, pós-doutorado), elementos vinculados à pesquisa, ou seja, os professores na universidade são “valorizados” em virtude de sua titulação. Por outro lado, existe a docência, elemento desvalorizado no espaço universitário. “O fazer docente é sempre vinculado a um saber menor, não merecendo “uma legitimada interlocução acadêmica”. É um campo tido como “não nobre”. (CUNHA, 2005, p. 79). Esta questão é afirmada na fala a seguir:

Da parte dos discentes, eu diria talvez que a reclamação maior se refira ao empenho dos docentes. Essa questão não se refere à competência e capacidade dos docentes. A gente tem mais ou menos 100% dos docentes doutores. Os alunos reconhecem a competência dos docentes pela sua titulação. O que eles reclamam é do empenho e comprometimento: muito é atraso, falta, não cumprem programas que estão estabelecidos, que deveriam ser entregues, aliás, no começo do curso e, de certa forma, quando são entregues não são cumpridos e assim por diante. Há uma idéia em que os docentes são poucos empenhados em uma preocupação pedagógica, ou seja, os professores continuam com o processo pedagógico típico de quando eles se formaram e reproduzem isso há muito tempo. É aquela coisa muito focada na leitura dos textos e aulas expositivas. Os professores repetem um sistema de falar e escrever na lousa. A gente percebe poucos professores que utilizam recursos, técnicas... Eles são conservadores em relação a novas práticas. Não se preocupam com essa questão. (ENTREVISTADO 18).

Behrens (1998) confirma que a queixa que os gestores universitários vêm encontrando ao longo de suas caminhadas recai sobre denúncias como:

O professor sabe muito o conteúdo, mas não sabe ensinar;
O professor é um profissional competente em sua área, mas dá aulas para ele mesmo;
O professor reclama que ganha muito pouco, e, por isso, não se dedica ao magistério como deveria;
O professor não se dedica só a sala de aula, então, falta, negligência e comenta frequentemente que tem coisas mais importantes para fazer (BEHRENS, 1998, p. 62).

Sem generalizar, fica claro que tais considerações advindas de outro contexto, com outros sujeitos, vão ao encontro de muitos dos apontamentos feitos pelos sujeitos entrevistados de nosso estudo.

Desta maneira, reiteramos a discussão realizada na subcategoria 1: “falta de didática e ausência de formação pedagógica”, no que diz respeito a ideia de que a formação docente para o Ensino Superior não é vista como necessária para atuação dos profissionais que iniciam a carreira acadêmica.

Podemos compreender da afirmação dos coordenadores entrevistados que só a titulação não é o bastante. Depois de passar em um concurso para docente de uma Universidade pública, o profissional deve se tornar professor, e é neste sentido que percebemos haver um descompasso, causado

primeiramente pelo desconhecimento e falta de entendimento sobre o que é ser professor, ou seja, conseguir mobilizar conhecimentos didático-pedagógicos inerentes à área da docência.

Behrens (1998) afirma que as dificuldades para sensibilizar e mobilizar os professores para se envolver em projetos e programas de formação continuada sobre a ação docente realizada junto aos alunos, acaba sendo um reflexo do próprio meio acadêmico, que não valoriza como aspecto essencial a docência competente na carreira universitária.

A ênfase da qualificação recai na titulação, pesquisa e produção científica. Segundo a autora, a própria manifestação pelos pares instiga a valorizar os docentes que têm títulos, publicações e que se apresentam em congressos nacionais e internacionais de suas áreas do conhecimento (BEHRENS, 1998, p. 65).

Nesse sentido alguns coordenadores pontuaram, como ações realizadas para garantir a qualidade do ensino no curso em que coordena, programas de capacitação para que os professores façam Mestrado e Doutorado. Tal afirmação é evidenciada no relato do entrevistado 19:

Nós fizemos um plano de capacitação para os professores do curso e até por isso que a gente teve poucos professores efetivos aqui, pois vários estão se capacitando, mais até do que talvez a gente pudesse ter liberado, fazendo mestrado e doutorado para investir na formação, na qualificação mesmo, do trabalho do professor [...] alguns professores concordaram em fazer o mestrado e doutorado em educação para suprir o trabalho na licenciatura (ENTREVISTADO 19).

Historicamente, os cursos de mestrado e doutorado estão vinculados à área da pesquisa e não do ensino, visto que, na maioria destes programas, as atividades programadas de docência/monitoria ficam a cargo somente dos alunos bolsistas e não como uma atividade destinada a todos os alunos. Cabe ressaltar, entretanto, que, de acordo com as políticas avaliativas do Ministério da Educação em relação aos cursos de Ensino Superior, a titulação acadêmica do corpo docente é avaliada e necessária para pontuação dos cursos, conforme estabelecido nos Referenciais de Qualidade dos Cursos de Graduação (específicos para cada área). Assim, a própria Universidade, ao abrir editais para concurso de docentes, traz a

titulação acadêmica como condição fundamental para participar do processo seletivo, para garantir os índices satisfatórios do corpo docente dos cursos, de acordo com os documentos oficiais.

De acordo com Cunha (2005, p. 73):

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

No entanto, somente a titulação acadêmica não pode ser vista como garantia de qualidade por parte do trabalho dos professores do curso, no que tange às competências necessárias ao desenvolvimento de uma ação pedagógica significativa junto aos alunos.

Amaral (2004) confirma as afirmações feitas por Behrens, ao argumentar que a formação em nível de mestrado e/ou doutorado não é garantia de uma docência de qualidade, dado que tais cursos têm privilegiado a pesquisa em detrimento do ensino.

O depoimento do entrevistado 11 corrobora com esta questão:

Podemos identificar tanto dentro do departamento como dentro do corpo docente que existem indivíduos que não estão nem aí para o processo de ensino na universidade. Temos desde alunos que resolvem não cumprir seus créditos, não fazer as disciplinas e abandonam o curso no decorrer de sua colação, até professores que não têm muito compromisso com a universidade. Não têm compromisso com o processo de ensino aprendizagem. O professor incorpora aquele velho esquema do funcionário público, “passei no concurso, estou tranquilo, não preciso fazer nada...” Claro que o funcionário público não é esse, não é isso o que é feito pelo funcionário público. Mas existe esse imaginário [...] A gente vem de uma tradição onde o serviço público é um serviço onde as pessoas se acomodam e, claro, dentro do meu curso têm pessoas que se enquadram nesse perfil, infelizmente (ENTREVISTADO 11).

Nesse contexto, pudemos perceber que a discussão em torno da valorização exacerbada da pesquisa em detrimento das atividades de ensino que se colocam à frente dos processos educativos na Universidade perpassam a

concretização de ações que resultem na melhoria da qualidade de ensino dos cursos, pois a ação docente está diretamente relacionada com o objetivo fundamental dos cursos de graduação: a formação de qualidade dos acadêmicos.

4.1.1.1.3 Projeto Pedagógico de curso e a qualidade de ensino

Tendo como parâmetro o que foi discutido até aqui, compreendemos que a qualidade do ensino está vinculada diretamente à formação pedagógica e à ação comprometida do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, perguntamos para os coordenadores de cursos de graduação se existe ou não uma preocupação por parte do colegiado com a melhoria da qualidade do ensino ofertada no curso e quais são as ações que representam essa questão.

Alguns dos coordenadores entrevistados acreditam que qualidade de ensino está vinculada, em sua grande parte, com a estrutura curricular do curso, ou seja, levam em consideração somente o projeto pedagógico. Tal afirmação pode ser constatada no discurso do entrevistado 5:

Bom, no nosso curso estamos sempre tentando mudar o projeto pedagógico, pois verificamos a evolução das técnicas, das tecnologias. Temos de acompanhar no período de um a quatro anos os resultados deste projeto. Na gestão anterior, por exemplo, você trabalhava com o primeiro ano e aí depois já ia para o segundo ano, e conseguia verificar algumas falhas no primeiro ano, então realizávamos algumas alterações no primeiro ano sem mudar a filosofia do curso, sempre alterações na bibliografia, na ordem das disciplinas, as que precisam de uma prioridade maior. Então a gente tem essa preocupação sim (ENTREVISTADO 5).

De acordo com a fala do entrevistado fica evidente que, para ele, a garantia da qualidade do ensino no curso é assegurada por meio da atualização constante do projeto político pedagógico. No regimento interno da Universidade Estadual de Londrina (2011), no Artigo nº 69, ao tratar das atribuições dos Colegiados dos Cursos de Graduação, elenca como função do coordenador do

curso:

I – Propor o projeto pedagógico de cada curso, para a apreciação da Câmara de Graduação e a aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, obedecida a legislação vigente;

II – Propor modificações no projeto pedagógico, considerando as exigências da formação profissional pretendida;

[...]

V- Avaliar a execução didático-pedagógica dos projetos pedagógicos, tendo como foco principal a qualidade do ensino.

Com base nas informações retiradas do regimento da instituição, o coordenador do curso é o responsável por propor, reformular e atualizar o projeto pedagógico do curso; desta maneira, não há problemas em fazê-lo, desde que seja solicitado por um órgão superior ou, em caso de necessidade, conforme explicitado acima.

No entanto, entendemos que a qualidade do ensino no curso não está atrelada somente à mudança curricular, mas também à atuação do professor junto aos alunos, uma vez que a concretização da proposta pedagógica é legitimada pela ação educativa, que se dá entre professores e alunos. Masetto (2003) tece considerações específicas sobre o projeto político pedagógico em que nos apoiamos para tecer nossas colocações:

O projeto pedagógico se apresenta como um todo orgânico e articulado [...] Articulam-se organicamente professores, disciplinas, alunos, horários de disciplinas e de atividades, carga horária, uso dos espaços e recursos existentes na Instituição, políticas de ensino, de formação continuada de professores, técnicos e funcionários, promoção na carreira, política de titulação, atividades de interação com a sociedade, política de informática, e assim por diante [...] Trata-se de um processo dinâmico de ação e reflexão dos seus diversos membros, procurando uma articulação entre o que é real e o que é desejado, reduzindo as distâncias entre valores, discursos e ações; entre ações administrativas e acadêmico-pedagógicas que visam à formação do profissional desejado (MASETTO, 2003, p. 61 - 62).

Diante do exposto, podemos afirmar que o projeto político

pedagógico é, sim, um importante aspecto a ser considerado quando pensamos na qualidade do ensino, desde que os partícipes do processo se envolvam com o todo, assumindo a responsabilidade coletiva de implementar o que foi planejado de forma integrada e reflexiva. A necessidade do envolvimento do docente em relação à concretização da proposta pedagógica do curso também foi apontada por alguns coordenadores de curso, conforme a seguir:

No nosso curso nós temos trabalhado no sentido de buscar um novo caminho e, apesar de termos uma proposta pedagógica considerada pelas pessoas que têm contato com esta proposta como sendo uma proposta arrojada, temos dificuldade de implementá-la no curso, tendo em vista as características dos alunos de hoje, dos professores, porque têm aqueles professores que estão muito bem preparados e tem aqueles também que às vezes estão despreparados para trabalhar com uma proposta pedagógica diferenciada. Eu acredito que seria necessário um engajamento de todos os professores com o mesmo entendimento da proposta pedagógica para que ela se desse em sua totalidade e hoje nós não podemos afirmar que essa proposta está amplamente integrada [...] a gente ainda tem algumas dificuldades ou por falta deste engajamento dos professores, porque muitos deles não atuam só na instituição atuam em outras instituições também, então acaba ficando sobrecarregado e o trabalho que deveria ser feito aqui especificamente fica comprometido (ENTREVISTADA 13).

[...] quando você lida com um universo muito grande [...] a implementação de um trabalho coletivo ele é muito penoso, porque não é o objetivo da maioria, então parece que a gente fica sempre neste movimento lidando com estas diferentes circunstâncias (*individualidade*) para tentar implementar o mínimo de qualidade necessária para formação do profissional. (ENTREVISTADO 15).

No relato dos entrevistados, percebemos os entraves à efetivação das ações relacionadas à concretização da proposta pedagógica do curso. Esses entraves estão fundamentados pelos elementos discutidos na subcategoria 1: “Falta de didática e ausência de formação pedagógica” e na subcategoria 2: “Valorização exacerbada da pesquisa em detrimento das atividades de ensino”. Os elementos analisados nas subcategorias descritas acima impedem, na maioria das vezes, que os professores realizem, em suas disciplinas, um trabalho articulado à proposta pedagógica, garantindo, deste modo, a qualidade do ensino ofertado aos alunos.

De acordo com Masetto (2003), mesmo cientes da importância da articulação entre o projeto político pedagógico e a atuação docente, no que se refere

à implantação, execução e avaliação da proposta, percebemos que “a quase totalidade dos docentes do ensino superior [...] ministram suas aulas alheios ao currículo e ao projeto pedagógico. Por vezes, chega-se a desconhecer até mesmo a grade curricular do curso em que se ensina” (MASETTO, 2003, p. 69).

No entanto, os obstáculos não se resumem ao desconhecimento da proposta pedagógica ou não engajamento na concretização da mesma no processo de ensino e aprendizagem. Muitos professores não percebem a necessidade de integrar sua disciplina a um projeto maior por desconhecimento, já que não possuem uma formação pedagógica para atuação docente junto aos alunos. Outros acreditam no velho jargão: “para ensinar, basta saber”, ou seja, não se percebem como professores de fato, mas, sim, como profissionais que dominam um saber específico e o “transmitem” aos alunos. Zabalza (2004, p. 107) sobre isto afirma que:

[...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como “professor” de...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que lêem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que freqüentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes..

Ao trazermos as contribuições do autor para refletirmos sobre os discursos dos coordenadores de cursos entrevistados, voltamos novamente para questão discutida inicialmente, no que tange à ausência da formação pedagógica, que resulta em uma ação isolada e desconexa do projeto pedagógico do curso e, conseqüentemente, alheia ao processo formativo dos alunos.

Esta questão foi também levantada, como um grande entrave à melhoria da qualidade no curso, por um dos nossos entrevistados, de acordo com o relato abaixo:

O que eu percebo é que os professores se preocupam sim com a qualidade do ensino, mas na *sua especialidade*. Vamos dizer assim: se eu dou aula de uma disciplina específica eu vou buscar atualização, troca de experiências relativa a esta especificidade, mas não em relação às atividades docentes, não se busca a melhoria com relação à metodologia, com a avaliação. O que se prioriza é o domínio da especificidade (ENTREVISTADO 12).

Desta forma, não é possível pensarmos em qualidade de ensino, quando os principais responsáveis pela concretização da proposta pedagógica do curso, pela formação de profissionais, exercem sua função de forma individualista e fragmentada. Um dos coordenadores entrevistados sintetizou esta questão de forma bastante significativa quando questionado:

Há uma preocupação com a qualidade? Há. Parece que a atividade de formação que prime por essa qualidade, vai muito além daquilo que foi estabelecido como princípio no currículo, porque depende de uma disposição, de uma clareza dos profissionais que estão implementando este currículo na atividade que desenvolve e aí, independente do currículo, se nós não temos essa clareza constituída, se não existe minimamente uma percepção do coletivo, a própria qualidade pode estar prejudicada. Então me parece que isso é um compromisso do colegiado que não sou eu, é um grupo de professores que está envolvido neste trabalho é, a tentativa de deixar claro em todas as ações que se desenvolvem, a necessidade desta disposição, a clareza da organização curricular, o compromisso com as atividades que são desenvolvidas, buscando essa qualidade, tentando buscar essa qualidade (ENTREVISTADO 15).

De fato, a qualidade do ensino não pode ser garantida somente pelas ações desenvolvidas pelo coordenador de curso, ou pelos professores, ou pela própria universidade. Necessita-se de um trabalho articulado, cooperativo, comprometido e, principalmente, continuado. A qualidade não é algo estático ou permanente; o que hoje é tido como qualificado amanhã pode não ser. Assim, os profissionais envolvidos no processo formativo de sujeitos no âmbito institucional devem ter claro que a qualidade é algo que se busca e se conquista *diariamente* e *continuamente*.

Da análise e interpretação dos discursos de nossos entrevistados à luz do referencial teórico construído podemos destacar que a ausência da formação pedagógica dos professores, mencionada reiteradas vezes pelos coordenadores de cursos, como “falta de didática”, impacta diretamente na qualidade do ensino ofertado nos cursos pesquisados. Tal fato se deve à concepção que muitos docentes possuem de que para ser um bom professor basta ter o domínio do conhecimento específico. Na realidade tal concepção nos mostra que este professor não se enxerga como professor efetivamente, mas se identifica com a profissão em que foi formado. Esta questão foi levantada pelos coordenadores como sendo um

entreve ao desenvolvimento da proposta pedagógica do curso pelos professores.

Outro entrave apresentado pelos coordenadores de curso, vinculado diretamente às questões já apresentadas, diz respeito à valorização das atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino pelos docentes. A universidade, através das políticas avaliativas do Ministério da Educação, tende a valorizar o professor titulado e produtivo. Assim, nos cursos que participaram da pesquisa, os coordenadores levantaram este aspecto como sendo um obstáculo à realização de um trabalho comprometido e engajado no que se refere às atividades de docência, podendo resultar em uma ação isolada e fragmentada, desarticulada ao projeto pedagógico do curso e conseqüentemente, alheia ao processo formativo dos alunos.

A partir destas considerações e dos apontamentos feitos pelos coordenadores de cursos entrevistados podemos afirmar que, entre outros fatores que englobam todos os elementos envolvidos na docência universitária e questões contextuais e institucionais de grande complexidade, a qualidade do ensino está vinculada diretamente à formação pedagógica e à ação comprometida do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, torna-se necessário que a universidade oportunize programas permanentes de formação pedagógica, para os seus docentes a fim de criarem condições para que esse processo de capacitação se legitime, possibilitando a construção da *professoralidade* desses professores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com o exercício da docência no ensino superior é recente, visto que, até a década de setenta, não se exigia uma formação específica para realização de tal atividade. Era cobrado do professor que ele tivesse domínio competente de sua área específica (saber fazer). A partir das implementações das políticas avaliativas do Ministério da Educação em relação aos Cursos de Graduação, os olhares das Instituições de Ensino Superior se voltam ao professor. Assim, já não era o bastante o professor ter o domínio do conteúdo específico da área de formação pretendida. Era também necessário que tivesse a titulação acadêmica (*Stricto Sensu*) para atuar na Universidade e garantir, assim, uma formação de qualidade aos alunos.

No entanto, os estudos realizados por pesquisadores da chamada “pedagogia universitária” apresentam resultados que demonstram que a atuação docente de qualidade vai além da titulação acadêmica, perpassando pelo domínio de conteúdos didático-pedagógicos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a docência no ensino superior, entendida como profissão, exige uma formação que articule os saberes específicos da área de conhecimento e os conhecimentos pedagógicos.

Tendo como cenário este complexo pano de fundo, esta dissertação abordou especialmente a formação docente para o ensino superior. Como tal entendimento é recente percebemos a necessidade de aprofundar conhecimento através de estudos sobre esse nível de ensino. Além disto, nosso estudo também se legitimou pela oportunidade de ouvir os coordenadores de cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, coletando informações que, esperamos, possam contribuir com subsídios para o avanço do conhecimento na área de formação de docentes para o ensino superior e pela possibilidade de colocar em evidência a importância da qualidade do ensino que se pratica em uma universidade.

As constatações feitas no decorrer deste estudo foram ao encontro do problema levantado que trazia como questões: Qual a percepção de coordenadores de cursos de graduação da UEL a respeito da qualidade do ensino

praticado em seus cursos? Como esta percepção pode contribuir para a discussão e análise de elementos envolvidos na formação para a docência no ensino superior? Os depoimentos dos coordenadores dos colegiados de cursos consultados evidenciaram que a atuação docente junto aos alunos impacta na qualidade do ensino ofertado nos cursos em que são responsáveis. Além disto, foram unânimes ao afirmar que a maioria dos professores, nos cursos em que atuam, não possuem os conhecimentos didático-pedagógicos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante de tais constatações podemos afirmar que o objetivo geral deste estudo: analisar questões referentes à qualidade de ensino e à formação docente para o ensino superior, com vistas a contribuir de alguma forma para o aprimoramento desta formação foi alcançado, uma vez que a partir das contribuições dos coordenadores de cursos entrevistados e do referencial teórico construído pudemos tecer reflexões sobre a formação pedagógica dos docentes para atuação no ensino superior vislumbrando limites e possibilidades.

Para atingirmos este objetivo maior, elencamos como objetivos específicos: aprofundar conhecimentos a respeito da formação para a docência no ensino superior; identificar elementos envolvidos nas percepções de coordenadores de cursos a respeito da relação entre a qualidade de ensino dos cursos de graduação e a formação docente para o ensino superior e apontar limites e indicar possibilidades de aprimoramento da formação do professor do ensino superior com base na análise das percepções dos coordenadores de cursos à luz do referencial teórico estudado.

Ao retomarmos o processo de feitura desta dissertação entendemos que foi possível o cumprimento de tais objetivos respectivamente, visto que o processo de concretização de nossa pesquisa iniciou-se com a construção do referencial teórico em que aprofundamos os conhecimentos em torno da formação para a docência no ensino superior. A partir daí, ao realizarmos as entrevistas com os dezenove coordenadores dos colegiados de cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina pudemos desvelar o entendimento dos mesmos a respeito da qualidade do ensino praticado em seus cursos e a sua relação com a formação docente. Da análise e interpretação dos discursos de nosso entrevistados à luz do referencial teórico construído fomos capazes de identificar limites e

apresentar possibilidades em busca de formar professores para a atuação no ensino superior com vista a oferecer um ensino de qualidade.

No decorrer do nosso estudo encontramos dificuldades no que se refere às entrevistas feitas junto aos 19 coordenadores de cursos de graduação da universidade, por conta da resistência apresentada por eles à discussão de questões como a formação docente e qualidade de ensino nos cursos pesquisados. Este fato aponta para o desconhecimento destes profissionais sobre a questão da formação pedagógica dos professores que atuam nos cursos em que são coordenadores, visto que eles mesmos não têm esta formação, o que dificulta a realização de um trabalho direcionado ao grupo de professores.

Além disto, através da realização da pesquisa de campo, confirmamos nossa hipótese inicial de que a formação docente se relaciona diretamente à qualidade do ensino ministrado nos cursos pesquisados. Por intermédio das falas dos coordenadores, ficou claro que os professores atuantes na universidade, nos cursos pesquisados, carecem desta formação pedagógica, visto que possuem uma ideia de que, para ser professor, basta ser mestre ou doutor e ter domínio da disciplina em que é responsável.

Tal fato se deve pela valorização excessiva que existe no contexto universitário das atividades de pesquisa em detrimento à atividade de ensino. Este processo acarreta uma cisão entre os saberes específicos e saberes pedagógicos, ou seja, existe uma valorização da titulação acadêmica e da pesquisa como reconhecimento acerca do que é um “professor de sucesso da universidade”. Neste contexto, a docência é entendida como uma atividade que não traz prestígio algum ao professor, não passando, muitas vezes, de uma mera tarefa a cumprir, para poder realizar as atividades de pesquisa que lhe dão privilégios e reconhecimento.

Essa supervalorização de atividades relacionadas à pesquisa em detrimento das atividades relacionadas ao ensino pode fazer com que o professor não se comprometa com as atividades da docência no curso que atua, nem se engaje nelas, resultando em uma ação isolada e desconexa do projeto pedagógico do curso e, conseqüentemente, alheia ao processo formativo dos alunos. Cabe resgatar, neste momento, nossa concepção do compromisso social da universidade, que é: oferecer condições mínimas para a produção de conhecimentos e ministrar um ensino de qualidade aos alunos.

A partir destas considerações, legitimamos a pertinência de nosso estudo, pois não há como pensarmos a qualidade de ensino ofertada em um curso de graduação sem nos voltarmos à atuação dos professores junto aos alunos e, conseqüentemente, a importância da formação pedagógica para realização da atividade docente.

Ao ouvirmos os coordenadores de curso e suas percepções sobre as questões referentes à formação docente e à qualidade de ensino nos cursos que coordenam, constatamos que eles, em sua maioria, reconhecem que os problemas de ensino estão intimamente relacionados à ausência de formação pedagógica. Cabe salientar que foi significativa a opção por trabalhar com os coordenadores de curso, tendo em vista que possuem uma visão privilegiada de todos os processos que englobam o curso pelo qual são responsáveis.

No entanto, mesmo reconhecendo a problemática apresentada e tendo autonomia para gerenciar os processos ligados ao ensino no curso, percebemos, pela análise dos dados, a limitação vivida pelos coordenadores, pois eles, em sua maioria, também não possuem os conhecimentos didático-pedagógicos, de modo a trabalhar efetivamente os problemas de ensino existentes em seu curso junto aos professores.

Como toda pesquisa, buscamos resposta a uma questão específica localizada em uma temática ampla: a Formação Docente para o Ensino Superior. Para tanto realizamos um recorte, consultando sujeitos específicos de um determinado contexto, o que torna o produto final de nossa análise relativo. Os resultados aqui apontados, como em toda pesquisa, devem ser considerados de forma provisória, aproximativa e em suas possíveis fragilidades.

Concluimos que para que esse processo pedagógico formativo realmente se concretize, é necessário que a universidade estabeleça programas específicos de formação pedagógica, de forma sistematizada e contínua, buscando proporcionar um ambiente formativo em que sejam oportunizadas experiências individuais e coletivas nas quais os professores, juntamente com seus colegas, possam refletir sobre suas ações pedagógicas, significando-as e ressignificando-as, buscando, assim, a (trans)formação de suas ações, realizadas junto aos alunos e garantindo a qualidade do ensino ofertado.

Através das reflexões possibilitadas pela pesquisa, pudemos compreender que não existem respostas prontas sobre como superar e equacionar os desafios que devem ser enfrentados pelos professores e pelas instituições em que estão inseridos como profissionais da educação. Nossos esforços devem centrar-se na discussão e aprofundamento das questões ligadas à viabilização de uma política de formação docente que oportunize o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior.

Essas considerações que foram sendo tecidas no decorrer deste estudo foram de grande valia para atuação profissional desta pesquisadora, enquanto coordenadora de um curso de graduação envolvida diretamente com um grupo docente. Durante esse processo formativo, que instaurou-se durante a realização da pesquisa foi possível perceber que os esforços devem ser somados, e desta forma, devemos levar em consideração nossa intencionalidade e desejo, que mobilizam nossas ações e atravessam o processo de educativo junto aos alunos em uma Instituição de Ensino Superior. Os professores não se formam no vazio, por isto a necessidade de juntos: docentes, coordenadores de curso e universidade assumirem sua responsabilidade na oferta de um ensino de qualidade aos alunos.

Devemos, ainda, como professores que somos e assumindo nossa condição de aprendizes que buscam a profissionalização docente, compreender que aceitamos o desafio de fazer do ensino um ofício de saberes e de qualidade: estamos tentando pavimentar uma estrada-síntese que não nos deixe como viajores que, 'plantados' nas encruzilhadas profissionais, não sabem que caminho seguir... (AMARAL, 2004).

Acredito que, no exercício da função de professores, devemos assumir nossa responsabilidade e compromisso com a sociedade, no sentido de transformá-la através de uma ação consciente, pensada, refletida, e por isso educativa junto aos nossos alunos, de modo a ofertar aos alunos um ensino de excelência com caráter científico e ao mesmo tempo humanizador, pois entendo que o mundo não careça somente de cientistas, mas também e, principalmente de boas pessoas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. As eternas encruzilhadas: de como selecionar os caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento Local e conhecimento universal**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 139-150.

ANASTASIOU, L. G. C. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASSETO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 57-68.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto (Portugal): Porto, 1994.

BORBA, A. M.; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. 1970. Decreto nº 66.536, de 06 de maio de 1970. Aprova o Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid/maio-aprova-estatuto-universidade-rio-34181962>>.

_____. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/default.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação – MEC. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

CALDAS, A. R.; KUENZER, A. Z. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: IV SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4. **Anais...** S.l.: s.n. 2007.

CHAUÍ, M. A. A universidade pública sob a nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

_____, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, V. A. G. **Metodologia da pesquisa científica: curso de graduação em pedagogia**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, M. I.; FERNANDES, C. M. B.; PINTO, M. M. **Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASSETO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 95-112.

GENTILLI, R. **Representações e práticas: identidade e processo do trabalho docente**. São Paulo: Veras, 1998.

GOERGEN, P. Universidade e Compromisso Social. IN: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. Universidade e Compromisso Social. Educação em |debate, v. 4. Brasília, INEP. 2006, p. 65 – 98.

GONZÁLEZ REY, F. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. **Psicología & Sociedade**, São Paulo, v.10, n. 2, p. 32-52, 1998.

GRILLO, M. C. **Qualidade no Ensino Superior: Estudo do Referencial Pedagógico de Professores**. Caxambu: ANPED, 1993.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do ensino: aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questões da nossa época, n. 77).

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, S. M. A. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGRS/RIES, 2003.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/ professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MADUREIRA, A. F. A. **Metodologia Qualitativa**. Disciplina de Metodologia Científica. Brasília, 2000. (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília. Brasília, 2000. p. 1-9. Disponível em: <http://www.comunicazione.uniroma1.it/materiali/17.40.35_metodologia%20qualitativa.doc>. Acesso em: 10 ago. 2011.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARX, K. **O Capital**. 1. Os Economistas. v. 1, 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).

MYNAIO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MYNAIO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, vol. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior**: sete olhares. 2. ed. Porto alegre: Edipucrs, 2008. p. 111-130.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e Dimensões da formação e do Trabalho do Professor. In: SILVA, A. M. M. et al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: ENDIPE. Recife, 2006, **Anais**. Recife: 2006. p. 251-261.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002, p. 41-53.

SELLTIZ, J. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Epu/Usp, 1975.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. Regimento interno: artigo 69. Londrina, 2011. Disponível em:
<http://www.uel.br/proplan/oem/Regimento_Geral_Atualizado_21_09_09.pdf>.
Acesso em: 10 ago. 2011.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Desafios da formação do docente universitário**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

1. Na sua função de coordenador de colegiado, chegam ao seu conhecimento problemas de ensino em seu curso? Em caso positivo, que tipo de problemas você poderia apontar?
2. Você considera que há uma preocupação com a melhora da qualidade do ensino em seu curso? Por quê?
3. Você considera que os problemas de ensino estão relacionados com uma formação ou não formação pedagógica dos docentes? O que você considera que seja formação pedagógica docente?
4. Você considera que na UEL poderíamos pensar em Programas Institucionais específicos de formação pedagógica? Em caso positivo, que tipo de Programas você acredita que traria resultados efetivos para a melhoria do curso em que você é coordenador?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada A FORMAÇÃO DOCENTE E A QUALIDADE DE ENSINO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL NA PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO orienta o desenvolvimento de minha dissertação de mestrado no Programa de Mestrado em Educação da UEL e tem por objetivo discutir e analisar questões referentes à qualidade de ensino e à formação docente para o ensino superior, com vistas a contribuir efetivamente para o aprimoramento desta formação.

O estudo faz parte do projeto de pesquisa *Docência na universidade e formação pedagógica: elementos para discussão e análise*, que tem por finalidade contribuir de maneira mais efetiva no processo de formação dos docentes que atuam no ensino superior, colhendo subsídios para a orientação de programas de formação que envolvam a Universidade Estadual de Londrina como um todo.

Para tanto, é muito importante que sejam realizadas entrevistas com os coordenadores dos cursos de graduação da instituição a respeito de questões relativas à formação docente e à qualidade dos cursos ofertados, considerando-os como parceiros na tarefa de discutir e analisar possibilidades de desenvolvimento de programas de formação pedagógica sustentados em proposta institucional.

Os pesquisadores comprometem-se em manter total anonimato em relação aos dados dos professores, assim como asseguram o direito do entrevistado

de, a qualquer momento, retirarem seu consentimento para uso de dados.

Ao mesmo tempo, solicitam sua colaboração, participando desta pesquisa.

Em / / 2010

Melina Klaus
Aluna do Programa de Mestrado em Educação da UEL
Tel. (43) 9600-9990

Concordo em colaborar com a Pesquisa, nos termos acima.

Nome: _____

Assinatura: _____