UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DOLORES CRISTINA SOUSA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: interfaces entre avaliação institucional, necessidades
formativas e desenvolvimento profissional docente**

São Paulo
2018

DOLORES CRISTINA SOUSA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de doutora em Educação.

Área temática: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.129.1 Sousa, Dolores Cristina
S725d Docência universitária: interfaces entre avaliação institucional,
necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente / Dolores
Cristina Sousa; orientação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: s.n., 2018.
228 p. ils.; grafs.; tabs.; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) - - Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Análise de necessidade formativa 2. Necessidade de formação 3.
Professores de ensino superior (Avaliação) 4. Formação cíclica I. Pimenta,
Selma Garrido, orient.

SOUSA, Dolores Cristina. *Docência universitária: interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente*. Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: 03/08/2018.

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Selma Garrido Pimenta

Instituição: Faculdade de Educação – USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^o. Dr. José Cerchi Fusari

Instituição: Faculdade de Educação – USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

Instituição: FE- UNICAMP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

Instituição: Universidade Estadual Paulista

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Geovana Ferreira Melo

Instituição: FAGED/UFU

Julgamento: _____

Assinatura: _____

A minha mãe, **Margarida de Paula**, apoio, esteio, fundamento, enfim, tudo que precisei. Sempre uma prova de amor.

Ao meu amado filho **Jader Reynolds** pelo seu sorriso encantador que me acolhia em cada nova chegada. Meu refúgio e minha fortaleza.

Ao meu esposo **Jader Dawydy** pelo apoio, carinho nos momentos mais difíceis; compreendendo e suprimindo minhas ausências. Você é especial!

AGRADECIMENTOS

Ao Deus todo poderoso, o criador e doador da vida. Aquele que merece toda honra, toda glória e todo louvor. Meu grande mentor.

À diversas pessoas queridas, dentre estas familiares, amigos, colegas de trabalho, companheiros do DEFIL. Agradeço a todos que participaram direta ou indiretamente da elaboração desta tese pela contribuição, compreensão e confiança.

À minha mãe, exemplo de vida e de perseverança; minha primeira grande companheira, que incentiva e valoriza minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus Jaderes, que formam o meu eixo, de onde obtenho amor e energia para as lutas.

Ao meu irmão João, que esteve ao meu lado durante esta caminhada, vibrando e se orgulhando de minhas conquistas.

Aos meus sobrinhos Higor César, Michelly Grazielly e Thainá Cristina pela torcida, pelo apoio, pelas orações, pelo companheirismo e pelas horas dedicadas a Reynolds, nas minhas ausências.

À Prof^a. Dra. Selma Garrido Pimenta, pela orientação segura e competente, mas principalmente, pelo compromisso com a educação e por sua dedicação na contínua formação de professores.

Ao companheiro de jornada de doutoramento Lourenilson Leal de Sousa pela oportunidade da convivência fraterna e enriquecedora e pelos saberes compartilhados.

Ao GEPEFE, pelas reflexões e discussões sobre a educação e a formação de professores, ocorridas ao longo dos anos de participação, possibilitando enriquecer o meu conhecimento.

À Maria do Carmo da Silva Faria pela companhia nas horas da escrita e digitação.

Ao Prof^o. Dr. Francisco Nóbrega dos Santos pela colaboração na tabulação dos dados.

Ao Prof^o. Dr. Mauro Enrique Carozo Todaro pela colaboração na tradução do resumo.

À Getúlio Vitorino de Assunção Júnior, por colocar no papel a ideia do eserial.

À Universidade Estadual do Maranhão, pelo apoio institucional, fundamental para realização do doutoramento.

Ao Grupo da Mãe Rainha que me acompanhou em orações. Agradeço nas pessoas de D. Isabel, Ariosvaldo, Helena, Cleide, Rosângela, Emília, Jalile, Ceci e Gorete.

Aos companheiros do CRUSP, Simone, Lúcia, Jane, Denise, Paul, Ignácio e Igor pelo acolhimento, por horas agradáveis, conversas infindáveis e generoso companheirismo.

Àqueles que não estão aqui citados, mas que torceram por mais essa conquista.

Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser.

Isabel Alarcão, 1997.

RESUMO

SOUSA, Dolores Cristina. **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:** interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as interfaces possíveis entre processos institucionais de avaliação de disciplinas e as necessidades formativas dos professores do ensino superior, do CECEN/UEMA. O problema central da pesquisa foi assim enunciado: como a avaliação de disciplina em contextos de avaliações institucionais exigidos por política nacional pode contribuir para o processo de desenvolvimento dos profissionais docentes do ensino superior? O referencial teórico baseou-se nos seguintes autores: Almeida, Cunha, Dias Sobrinho, Galindo, Marcelo García, Pimenta, Pimenta e Almeida, Pimenta e Anastasiou, Rodrigues, Rodrigues e Esteves, Veiga, dentre outros. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa que mescla dados quantitativos e qualitativos e utiliza-se da técnica de triangulação e análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para construir interpretações. O estudo teve como cenário de investigação a Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, localizada em São Luís. Os dados foram obtidos por meio de questionário respondido por professores que atuam no Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais e, ainda, pela realização de grupo focal com cinco professores representantes da Comissão Própria de Avaliação-CPA. O grupo focal teve como intenção investigar a compreensão dos membros quanto à dimensão dos problemas referentes às necessidades formativas dos professores da UEMA. Os resultados evidenciam que a necessidade de formação precisa ser assumida como um *continuum* na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, tanto pelo professor, quanto pela universidade, balizados pela autoavaliação. A investigação aponta que o professor universitário tem consciência de suas fragilidades e dificuldades pedagógicas para o exercício docente, desencadeando diferentes interesses formativos. A análise indica, ainda, que a formação permanente cria oportunidades de vivências formativas que contribuirão para o melhor entendimento dos problemas inerentes à profissão, como também, para provocar reflexões sobre as práticas desenvolvidas no seu espaço-institucional. Frente à complexidade da docência universitária é de suma importância a criação de políticas institucionais que viabilizem processos permanentes de formação cíclica, de cunho emancipatório, que considerem as necessidades formativas dos docentes como ponto de partida para sua sistematização. Nesse sentido, os processos avaliativos pautados em uma abordagem formativa, dialógica e colaborativa, conduzidos pela CPA, terão relevante contribuição para a ressignificação da docência, dos saberes e das identidades profissionais.

Palavras-chave: Análise de necessidade formativa. Necessidade de formação. Professor universitário. Autoavaliação. Formação cíclica.

ABSTRACT

SOUSA, Dolores Cristina. UNIVERSITY TEACHING: interfaces between institutional evaluation, formative needs and professional teacher development. 2018. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

The general objective of the research is to analyze the possible interfaces between institutional processes for the evaluation of disciplines and the formative needs of university teaching teachers, CECEN / UEMA. The central problem of the research was thus stated: how can the evaluation of discipline in institutional evaluation contexts required by national policy contribute to the development process of university teaching professionals? The theoretical framework was based on the following authors: Almeida, Cunha, Dias Sobrinho, Galindo, Marcelo García, Pimenta, Pimenta and Almeida, Pimenta and Anastasiou, Rodrigues, Rodrigues and Esteves, Veiga, among others. It is an exploratory research, qualitative approach that mixes quantitative and qualitative data and uses the technique of triangulation and content analysis (BARDIN, 1977) to construct interpretations. The study was carried out by the State University of Maranhão-UEMA, located in São Luís. The data were obtained through a questionnaire answered by teachers who work in the Education Center, Exact and Natural Sciences, and by achievement of the focal group with five professors representing the CPA's Self-Assessment Committee. The aim of the main group was to investigate the members' understanding as regards the dimension of problems concerning the formative needs of UEMA teachers. The results show that the need of formation needs to be taken as a *continuum* in the perspective of professional teacher development, both by the teacher and by the university, marked by self-assessment. The research indicates that the university professor is aware of its weaknesses and pedagogical difficulties for the teaching exercise, triggering different formative interests. The analysis also indicates that the permanent formation creates opportunities for formative experiences that will contribute to a better understanding of the problems inherent to the profession, as well as to provoke reflections on the developed practices in its institutional space. In face the complexity of university teaching, it is extremely important to create institutional policies that enable permanent processes of cyclic formation, emancipatory, that consider the formative needs of teachers as a starting point for their systematization. In this sense, the evaluation processes based on a formative, dialogic and collaborative approach, conducted by the CPA, will have a significant contribution to the re-signification of teaching, knowledge and professional identities.

Keywords: Formative need analysis. Need of formation. University professor. Self-evaluation. Cyclic formation.

RESUMEN

SOUSA, Dolores Cristina. **DOCENCIA UNIVERSITARIA**: interfaces entre evaluación institucional, necesidades formativas y desarrollo profesional docente. 2018. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, São Paulo, 2018.

El objetivo general de la investigación es analizar las posibles interfaces entre procesos institucionales para la evaluación de disciplinas y las necesidades formativas de docentes universitarios, CECEN / UEMA. Se planteó así el problema central de la investigación: ¿cómo puede la evaluación de la disciplina en los contextos de evaluación institucional requerida por la política nacional contribuir al proceso de desarrollo de los profesionales de la enseñanza universitaria? El referencial teórico se fundamentó en los siguientes autores: Almeida, Cunha, Dias Sobrinho, Galindo, Marcelo García, Pimenta, Pimenta y Almeida, Pimenta y Anastasiou, Rodrigues, Rodrigues y Esteves, Veiga, entre otros. Se trata de una investigación exploratoria, de abordaje cualitativo que mezcla datos cuantitativos y cualitativos y se utiliza de la técnica de triangulación y análisis de contenido (BARDIN, 1977) para construir interpretaciones. El estudio tuvo como escenario de investigación la Universidad Estadual de Maranhão-UEMA, ubicada en São Luís. Los datos fueron obtenidos por medio de cuestionario respondido por profesores que actúan en el Centro de Educación, Ciencias Exactas y Naturales y, además, por la realización de un grupo focal con cinco profesores representantes de la Comisión Propia de Evaluación-CPA. El grupo focal tuvo como intención investigar la comprensión de los miembros en cuanto a la dimensión de los problemas referentes a las necesidades formativas de los profesores de la UEMA. Los resultados evidencian que la necesidad de formación necesita ser asumida como un *continuum* en la perspectiva del desarrollo profesional docente, tanto por el profesor, como por la universidad, balizados por la autoevaluación. La investigación apunta que el profesor universitario tiene conciencia de sus fragilidades y dificultades pedagógicas para el ejercicio docente, desencadenando diferentes intereses formativos. El análisis indica, además, que la formación permanente crea oportunidades de vivencias formativas que contribuirán para el mejor entendimiento de los problemas inherentes a la profesión, así como para provocar reflexiones sobre las prácticas desarrolladas en su espacio institucional. Frente a la complejidad de la docencia universitaria es de suma importancia a la creación de políticas institucionales que viabilicen procesos permanentes de formación cíclica, de cuño emancipatorio, que consideren las necesidades formativas de los docentes como punto de partida para su sistematización. En este sentido, los procesos de evaluación pautados en un abordaje formativo, dialógico y colaborativo, conducidos por la CPA, tendrán relevante contribución a la resignificación de la docencia, de los saberes y de las identidades profesionales.

Palabras clave: Análisis de necesidades formativas. Necesidad de formación. Profesor universitario. Autoevaluación. Formación cíclica.

ABSTRAKT

SOUSA, Dolores Cristina. UNIVERSITY LEACHING: Schnittstellen zwischen institutioneller Evaluation, formativen Bedürfnissen und professioneller Lehrerentwicklung. 2018. Diplomarbeit (Doktorat in Pädagogik) - Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität von São Paulo, São Paulo, 2018.

Das generelle Ziel der Forschung besteht darin, die möglichen Schnittstellen zwischen institutionellen Prozessen zur Bewertung von Disziplinen und den formativen Bedürfnissen von Universitätsprofessor, CECEN / UEMA. Das zentrale Problem der Forschung wurde damit festgestellt: Wie kann die von der nationalen Politik geforderte Evaluation von Disziplin in institutionellen Evaluationskontexten zum Entwicklungsprozess von Universitätsprofessor beitragen? Der theoretische Rahmen basierte auf den folgenden Autoren: Almeida, Cunha, Dias Sobrinho, Galindo, Marcelo García, Pimenta, Pimenta und Almeida, Pimenta und Anastasiou, Rodrigues, Rodrigues und Esteves, Veiga, unter anderem. Es ist ein explorativer, qualitativer Ansatz, der quantitative und qualitative Daten mischt und die Technik der Triangulation und Inhaltsanalyse (BARDIN, 1977) benutzt, um Interpretationen zu konstruieren. Die Studie wurde von der Staatlichen Universität Maranhão-UEMA in São Luís durchgeführt. Die Daten wurden durch einen Fragebogen von Lehrern, die im Bildungszentrum, Exakt- und Naturwissenschaften arbeiten, und durch das Erreichen der Fokusgruppe mit fünf Professoren, die das Selbstbewertungsgremium der CPA vertreten, erhoben. Das Ziel der Fokusgruppe bestand darin, das Verständnis der Mitglieder hinsichtlich der Dimension von Problemen hinsichtlich der formativen Bedürfnisse von UEMA-Lehrern zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Bildungsbedürfnis als *continuum* in der Perspektive der professionellen Lehrerentwicklung sowohl durch den Lehrer als auch durch die Universität, die durch Selbsteinschätzung gekennzeichnet ist, betrachtet werden muss. Die Untersuchung weist darauf hin, dass sich der Universitätsprofessor seiner Schwächen und pädagogischen Schwierigkeiten für die Lehrtätigkeit bewusst ist und unterschiedliche formative Interessen auslöst. Die Analyse zeigt auch, dass die permanente Ausbildung Möglichkeiten für prägende Erfahrungen schafft, die zu einem besseren Verständnis der beruflichen Probleme beitragen und zu Reflexionen über die entwickelten Praktiken in ihrem institutionellen Umfeld führen können. Angesichts der Komplexität der universitären Lehre ist es äußerst wichtig, institutionelle Strategien zu schaffen, die permanente emanzipatorische Prozesse der zyklischen Bildung ermöglichen und die formativen Bedürfnisse der Lehrer als Ausgangspunkt für ihre Systematisierung berücksichtigen. In diesem Sinne werden die Evaluationsprozesse, die auf einem formativen, dialogischen und kollaborativen Ansatz des CPA basieren, einen wesentlichen Beitrag zur Umdeutung von Lehre, Wissen und beruflichen Identitäten leisten.

Schlüsselwörter: Formative Bedarfsanalyse. Notwendigkeit der Bildung. Universitätsprofessor. Selbstausswertung. Zyklische Bildu

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Cursos por Centros da UEMA- Campus São Luís.....	42
Tabela 2 - Corpo docente do CECEN-2018	43
Tabela 3 - Demonstrativo do universo e participação dos docentes dos cursos do CECEN.....	122

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Descritores para EQ.....	35
Quadro 2 - Produções selecionadas pelo EQ.....	36
Quadro 3 - Revistas científicas pesquisadas no EQ.....	38
Quadro 4 - Verificação das políticas de formação/capacitação nas IES pelos SINAES.....	75

LISTA DE FIGURA

Figura 1- Distribuição Espacial da UEMA	41
Figura 2 - Espiral da FORCI.....	101
Figura 3- A relação cíclica no processo de formação do professor universitário.....	102
Figura 4- Ilustração temática sobre a construção do conhecimento.....	148

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Demonstrativo do gênero dos docentes dos cursos do CECEN.....	123
Gráfico 2 - Demonstrativo da faixa etária dos docentes do CECEN.....	124
Gráfico 3 - Demonstrativo do regime de Trabalho dos docentes do CECEN.....	124
Gráfico 4 - Demonstrativo da titulação dos docentes do CECEN.....	125
Gráfico 5 - Necessidade de formação pedagógica.....	128
Gráfico 6 - Processos formativos dos docentes.....	128
Gráfico 7 - Relevância dada a Avaliação Institucional.....	130
Gráfico 8 - Acesso aos relatórios da CPA/UEMA.....	132
Gráfico 9 - Percepção dos docentes sobre necessidades formativas.....	133
Gráfico 10 - Demonstrativos de temas necessários à formação.....	135

LISTA DE SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ANDIFES	Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APRUEMA	Associação dos Professores da UEMA
ASSUEMA	Associação dos Servidores da UEMA
AVALIES	Avaliação das Instituições da Educação Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCT	Centro de Ciências Tecnológicas
CECEN	Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUN	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DAAE	Divisão de Acompanhamento e Avaliação de Ensino
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EQ	Estado da Questão
FESM	Federação das Escolas Superiores do Maranhão
FORCI	Formação Cíclica
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PAIUB	Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos

PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGAE	Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Estudantis
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTUEMA	Sindicato dos Servidores da UEMA
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIDE	Tempo Integral e Dedicação Exclusiva
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 O encontro com o objeto de estudo.....	22
1.2 O problema e o objetivo da pesquisa	29
1.3 O que dizem as pesquisas sobre o tema Avaliação e Necessidades Formativas.....	33
1.3.1 Os trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES	36
1.4 O cenário da pesquisa	39
1.5 Decisões metodológicas	45
2 O ÔNUS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	48
2.1 O estabelecer (-se) do Estado Avaliador.....	49
2.2 Consolidação das políticas de avaliação da educação superior no contexto brasileiro.....	56
2.3 Avaliação Institucional e trabalho docente	61
2.4 A autoavaliação como fomento de formação docente	72
3 ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO ...	81
3.1 Formação do docente da educação superior	81
3.2 O conceito de “necessidades formativas”	90
3.3 Interfaces possíveis entre avaliação de disciplina e necessidades formativas	93
3.4 Análise de necessidades formativas: caminhos para o desenvolvimento profissional docente.....	98
3.5 Percepções <i>versus</i> direcionamentos das necessidades: demandas profissionais.....	104
3.6 O olhar sobre os (des) caminhos da formação do docente universitário	107
3.7 Um continuum entre necessidades formativas e necessidades de formação	111
4 O PERCURSO INVESTIGATIVO	116
4.1 Princípios teóricos e metodológicos	116
4.1.1 Procedimentos e instrumentos da pesquisa	119
4.2 O questionário de pesquisa.....	121
4.2.1 Análise dos dados do questionário	123
4.3 O Grupo Focal	145
4.3.1 Procedimentos de análises do grupo focal	150
5 DIÁLOGO COM OS DADOS: das necessidades formativas ao desenvolvimento profissional docente.....	154
5.1 Primeira categorização	154
5.2 Segunda Categorização.....	160
5.3 Contribuições da CPA para os processos de autoavaliação docente	165
5.4 O protagonismo da CPA para melhoria da qualidade do ensino na UEMA	169
6 CONCLUSÕES e CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
 REFERÊNCIAS	 179
 APÊNDICES	 201

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investigativo refere-se ao estudo da Docência Universitária, focalizando possíveis interfaces entre avaliação de disciplinas, necessidades formativas e processos de formação que possam contribuir para o desenvolvimento profissional de professores que atuam no Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. A pesquisa justifica-se pela relevância de aprofundar reflexões a respeito da atual política nacional de avaliação da educação superior, que direciona a avaliação institucional como um conjunto de ações sistematizadas, com a finalidade de orientar as decisões da instituição de ensino, no sentido de extrapolar avaliações pontuais, constituindo-se, portanto, em uma opção política de redirecionamento de suas ações.

Minha¹ inserção no campo da Educação ocorreu a partir de meu ingresso no curso de Pedagogia no ano de 1989 na Universidade Federal do Maranhão. Mas é somente no ano de 2000 que minhas atividades profissionais passaram a estar ligadas à formação de professores. Foi quando prestei concurso para a Universidade Estadual do Maranhão e passei a atuar como professora de Didática. Em 2004 atuei, também, como professora de Didática em um curso de Especialização na cidade de Pinheiro-MA. Neste curso tive a oportunidade de trabalhar com professores de várias áreas do conhecimento (Medicina Veterinária, Direito, Enfermagem, Agronomia, Ciências Contábeis e Química Industrial) que exerciam a atividade docente, sem nenhuma formação pedagógica. Acredito ter sido durante esse período que fora plantado em mim, algumas inquietações a respeito da ausência da formação pedagógica em professores em plena atuação profissional.

Por outro lado, se articula com a minha trajetória profissional, vinculada aos estudos sobre avaliação educacional como docente, em especial, à experiência como diretora da Divisão de Acompanhamento e Avaliação do Ensino - DAAE da UEMA, no período de 2012 a 2013. Estando à frente desta divisão - além de me proporcionar a experiência de integrar uma equipe gestora, possibilitou-me perceber questões educacionais sob um novo prisma - que contribuiu para o início e o aprofundamento em estudos sobre a temática que tem despertado meu interesse, de forma crescente: as necessidades formativas do professor universitário.

¹ Na introdução será utilizada a primeira pessoa do singular, pois o texto está diretamente relacionado às experiências formativas e profissionais da autora. Nas demais seções serão utilizadas a primeira pessoa do plural por considerar que a construção da pesquisa ocorre a partir da interlocução com diferentes sujeitos e contextos, a destacar com a orientadora, membros da banca de qualificação, referenciais teóricos e professores participantes.

No segundo semestre de 2012 fui convidada para integrar a Comissão Própria de Avaliação - CPA da UEMA, com o objetivo de contribuir na elaboração de um instrumento que fosse utilizado na Avaliação de Disciplina dos cursos regulares de graduação. Sabemos que não é tarefa fácil construir um processo de avaliação institucional interna que envolva democraticamente toda a comunidade acadêmica, pois demanda um olhar apurado da CPA sobre a instituição e seus processos, para assim contribuir na melhoria da instituição. Conforme aponta Dias Sobrinho (2003), a autoavaliação institucional é o processo que envolve a Universidade em conhecer-se e ser conhecida pela sua comunidade acadêmica.

Como membro da CPA da minha universidade e tendo envolvimento com estudos relacionados à temática da avaliação da educação superior de modo geral, tenho a avaliação institucional como objeto de meu especial interesse, destacando-se a realização de estudo sobre a avaliação interna e, em especial relacionando-a com a formação de professores. Esse interesse pelo tema foi intensificado, de modo particular, pela oportunidade de vivenciar o processo de avaliação de disciplina da universidade a que estou vinculada, o que me proporcionou importantes elementos para análise.

Aliando a função exercida na UEMA e o Curso de Doutorado, tenho ciência de que é preciso olhar para mais longe e em maior profundidade para a Avaliação Institucional, tendo como foco desse estudo a avaliação interna e a docência universitária, pois essa questão não pode ser refletida de forma isolada, sem que se articule e analise com a amplitude necessária a questão da educação, docência universitária e a autoavaliação, aspectos esses ainda pouco explorados em conjunto, e que devem ser interpretados sob a ótica de novos tempos e na visão transdisciplinar da educação.

A CPA é prevista na Lei n.º 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, tendo como atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação de informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, assumindo desta forma, um papel preponderante no conjunto dos demais procedimentos avaliativos que compõem o SINAES.

Durante as reuniões da CPA/UEMA, para decidir sobre o calendário de aplicação do instrumento, como seriam a devolutiva aos docentes, discentes, diretores de centro e curso, ainda não se tinha claro, como seriam tratados os resultados dessas avaliações com os professores. Esse contexto me angustiava e levou-me a pensar que a UEMA deveria se responsabilizar em propor estratégias de intervenção para estes professores. Como os

resultados das avaliações de disciplinas poderiam ser revertidos em favor dos docentes, em uma perspectiva formativa?

Como a DAAE tem a finalidade de acompanhar os docentes em seus processos formativos e de desenvolvimento na carreira, a proposta foi discutir possibilidades de realização de ações que pudessem apoiar os docentes e fomentar a reflexão crítica, quando de posse dos relatórios da CPA. Acredito que uma formação permanente é o caminho mais adequado a se seguir. Esta formação, que denominei a partir deste estudo de Formação Cíclica – FORCI tem a intenção de contribuir com as reflexões sobre as práticas pedagógicas destes docentes no exercício profissional, identificar continuamente suas necessidades formativas para propiciar condições concretas de participação em processos formativos permanentes e, dessa maneira, colaborar com o seu desenvolvimento profissional.

No atual contexto da UEMA as práticas docentes têm sido avaliadas por estudantes de diferentes cursos e períodos, ao mesmo tempo, acredito que os professores precisam estar motivados a ampliar e aprofundar conhecimentos que contribuam para o exercício da docência, visto que a ausência de apropriação de saberes inerentes à profissão docente tem acarretado, por vezes, dificuldades no trabalho desenvolvido pelo professor, fato, inclusive, nem sempre levado em consideração nos processos de formação desses professores.

São tímidas as iniciativas institucionais voltadas para a formação dos professores que atuam na Educação Superior, talvez, por ser um fator que requer atenção, inclusive de políticas públicas que estejam vinculadas ao processo de construção da identidade profissional docente.

Entendo que o exercício da docência foi e é, constituído por aspectos pessoais/profissionais de sua trajetória, particularmente aqueles utilizados no exercício da docência, (re)elaborado em diferentes tempos/espacos, mediante necessidades sociais, políticas, econômicas, culturais e institucionais.

Imersa nesse complexo contexto investigativo fui tomada por algumas inquietações que me motivaram à produção desta pesquisa, entendendo que os sentidos atribuídos à docência na Educação Superior têm relações com a identidade profissional dos professores, que necessidades formativas são percebidas pelos professores e, que existem expectativas dos professores com relação à sua profissão docente.

Acredito na necessidade de um olhar atento e permanente para a atuação do professor universitário, uma vez que é, principalmente, a partir de suas concepções e práticas que o processo educacional vai se configurando nos espaços acadêmicos.

O presente estudo é composto em 5 (cinco) capítulos: a Introdução que apresenta a intenção da pesquisa, anuncia o objeto; os objetivos, explicita e problematiza a sua escolha, ou seja, diz a origem do objeto da pesquisa, como ele se encontra na realidade educacional e qual a importância da realização desse estudo.

O segundo - O ônus das políticas de avaliação educacional no Brasil - apresenta e analisa sistemas e programas de avaliação institucional centrados na graduação e implantado nas IES brasileiras; consolidação do Estado Avaliador, sublinhando a Avaliação Institucional e desafios que se configuram na docência universitária.

No terceiro capítulo - Análise de necessidades de formação do professor universitário -, partimos do princípio que a formação contínua do docente universitário deve ser pensada a partir de análise de necessidades formativas, face às exigências de um processo de construção de conhecimentos contextualizados. Uma vez que, reconhecidamente, a “formação” que atualmente é determinada pela Lei 9.394/96 não satisfaz as necessidades de ser professor universitário hoje; discute-se o conceito de necessidades formativas e de formação na perspectiva da profissionalização e desenvolvimento profissional.

O quarto capítulo versa sobre o Percurso Investigativo orientadores da pesquisa, quando é apresentado o caminho teórico-metodológico, caracterização dos participantes, critérios de escolha dos sujeitos colaboradores e do campo empírico, procedimentos de coleta e análise de dados.

No quinto capítulo - Diálogo com os dados: das necessidades formativas ao desenvolvimento profissional docente – são tratados e discutidos os dados da pesquisa, referendados à luz dos fundamentos teóricos, apresenta situações de análise e interpretação dos resultados, em busca de compreender e desvelar análise de necessidades formativas dos professores universitários da UEMA - nosso objeto de estudo no contexto da universidade.

Por fim, as Considerações Finais, onde tecemos algumas conclusões que nos foram possíveis evidenciar neste estudo a respeito do que a pesquisa revelou em relação à compreensão das análises de necessidades formativas dos professores da UEMA. Finalizamos com algumas pistas para futuras contribuições sobre a temática.

1.1 O encontro com o objeto de estudo

O momento que se vive atualmente é de (re)significação da educação, mediada e incentivada pela reflexão sobre nossas ações. E neste momento, a tarefa de rever/avaliar é

urgente e necessária, implicando em (re)definição dos saberes profissionais e das práticas formativas pautadas no reconhecimento da complexidade da docência, em contextos concretos, não só por parte dos professores, mas dos dirigentes, dos alunos, dos especialistas, e demais envolvidos e comprometidos com o processo educativo.

Uma das ideias básicas do conceito de saber docente é a centralidade que ocupa o professor em sua prática profissional, pois ao atuar em diferentes situações, mobilizam vários e diferentes ‘saberes’, que intercedem na construção da sua identidade profissional de professor. Esses saberes reelaborados e construídos pelo professor forneceriam respostas às condições concretas vividas em sala de aula (PIMENTA, 1999).

O próprio conceito de profissão dá a ideia da posse de um saber específico que a diferencia no mundo do trabalho. No entanto, no caso do professor, é bastante complexo definir qual é o saber próprio de sua profissão, porque tal clareza, como aponta Cunha (2000, p. 131), “[...] está condicionada pelo referencial que se tem da função docente”, e outro aspecto a ser analisado é que, “[...] sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades”.

A existência de um corpo de saberes próprios e/ou específicos da profissão professor é a sustentação para o processo de profissionalização e para o exercício da docência. Estes saberes profissionais são considerados essenciais para atuação profissional dos professores por serem “[...] mais amplos e permitirem críticas [...]” como afirmam Pimenta e Anastasiou (2014, p.134), podendo tornar mais segura a ação educativa do professor.

Acentuamos ainda, que embora o saber do professor carregue as marcas de sua subjetividade, estamos diante de um saber que é social, ou seja, que está enraizado na cultura de uma instituição e, mais intensamente, no interior de uma determinada sociedade, e não podem ser construídos, sem que os professores universitários reflitam sobre a pertinência social da educação superior e sobre seu próprio compromisso a partir da compreensão das intrínsecas relações entre educação e sociedade. Nesse mesmo nível de compreensão estão as relações entre teoria-prática, ensino-ação-reflexão-aprendizagem e o espaço da criatividade e da invenção, componentes cada vez mais essenciais à formação do profissional para as distintas áreas de conhecimento e atuação social.

Assim, o presente estudo originou-se a partir de inquietações, reflexões e questionamentos sobre os resultados das avaliações de disciplinas realizadas com o corpo docente e discente da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Essas inquietações nos levaram a perceber que avaliar disciplinas e docentes poderia apenas reiterar uma política

muito mais punitiva que tem marcado as ações avaliativas nas universidades brasileiras, do que uma política de formação e valorização do trabalho docente no ensino superior. Por isso, nossa preocupação na pesquisa foi a de focar na análise de necessidades formativas do docente universitário, a fim de apreender a dinâmica do processo de formação deste docente no âmbito institucional.

A razão para a existência deste estudo está na possibilidade do reconhecimento do mecanismo de trabalho coordenado pela Comissão Própria de Avaliação-CPA/UEMA, visando identificar as possíveis contribuições da referida Comissão, por exemplo, no sentido de propor recomendações referentes às necessidades formativas dos docentes.

Esta investigação circunscreve-se no campo de formação de professores universitários que, como propõe Almeida (2012, p. 18) deve estar:

[...] aninhada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem na formação inicial o início de um processo contínuo, no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se reconstróem por meio de uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, *o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura*. Portanto, a interação com o contexto de atuação constitui-se em elemento essencial *ao processo de formação ao longo da carreira docente*. (Grifo nosso).

A pesquisa, então, torna-se relevante à medida que coloca em evidência que a formação do professor universitário, supõe desenvolvimento contínuo da construção de conhecimentos sistematizados e de habilidades próprias ao exercício da docência, haja vista que, cada área de atuação requer dar conta do ato reflexivo, que exige criticidade sobre o que ensinar, por que ensinar e como ensinar. Trata-se, portanto, de criar condições concretas para que o profissional se atualize continuamente, de modo que sua prática docente conduza à melhoria do próprio ensino.

Essa realidade, contudo, põe em evidência fragilidades do processo formativo dos professores do ensino superior no campo pedagógico, pois, apesar do Art. 66 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), assegurar que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas² de mestrado e doutorado *stricto sensu*, não há ênfase, nem

² O MEC implantou a Portaria nº 389, de 23 de março de 2017, que regulamenta as modalidades de mestrado e doutorado profissionais no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* no Sistema Nacional de Pós-Graduação. O mestrado e doutorado tradicionais priorizam as pesquisas e a carreira docente. Já na categoria profissional, o foco é no mercado, seja ele público ou privado, que atendam a demanda de um determinado grupo. A

menção, nesse documento, sobre o lugar dos saberes pedagógicos nos processos formativos desses programas.

O que nos parece bem clara é a incoerência existente entre a situação legal para a docência universitária e o desempenho que é demandado do professor, frente às inúmeras atividades profissionais atinentes ao cargo do magistério superior: ensino, pesquisa, extensão e gestão. A omissão quanto à necessidade de formação didático-pedagógica do professor universitário, sobretudo no documento maior da educação, a LDB nº 9.394/96, reforça, ainda mais, a crença de que o profissional que domina determinado campo do conhecimento científico esteja plenamente preparado para assumir a docência.

Considerando que a atuação docente no ensino superior se reveste de complexidade na sociedade atual, faz-se necessário refletir sobre suas condições de trabalho, onde os problemas políticos e econômicos, associados à acelerada evolução científica e tecnológica refletem em mudanças nas formas de ser e viver dos humanos, desafiando a quem tem a profissão de ensinar/formar. Os desafios enfrentados pelo professor são ainda potencializados por meio de mecanismos externos de avaliação regulamentados por meio de decretos e portarias³ provenientes de reformas do Ensino Superior. Nesse contexto, a universidade tem, como uma de suas funções, a realização de processos avaliativos internos, referentes ao seu desempenho individual, além de avaliações externas do ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu* (MOROSINI, 2000).

Assim, a universidade deve mudar e se espera essa mudança, principalmente, no foco de atuação do professor. É possível afirmar, inclusive, que nunca foi tão difícil ser professor como nos dias de hoje. A profissão docente, atualmente, se depara com um processo de prestígio/desprestígio e perda de identidade. Cabe, então, perguntar: Quais desafios a serem enfrentados pelas instituições de ensino superior e por seus docentes? Pimenta e Anastasiou (2014, p.98) nos apontam, sinteticamente, três grandes desafios contemporâneos:

modalidade de mestrado profissional teve início na década de 90, enquanto que a modalidade de doutorado profissional teve início com a Portaria nº 389/2017.

³ Como exemplo podemos citar o Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; Decreto nº 3.860/2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências; o Decreto nº 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino; a Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017 - Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*; Resolução CNE/CES nº 7, de 28 de novembro de 2008 - Dispõe sobre a utilização de denominações e siglas por Instituições de Educação Superior.

a) sociedade da informação e sociedade do conhecimento; b) sociedade do esgarçamento das condições humanas, traduzidas na violência, na concentração de renda na mão de minorias, na destruição da vida pelas drogas, pela destruição do meio ambiente, pela destruição da relação interpessoal, etc.; c) sociedade do não emprego e das novas configurações do trabalho. Breve exame desses desafios permite que se *apontem as demandas para as instituições educativas*, especialmente, *a universidade*, e *para seus professores*, examinando aspectos relacionados a sua profissão e identidade. (Grifo nosso).

Acreditamos que o professor ao exercer seu trabalho vivencia todos esses aspectos, tanto na sua formação como na sua trajetória profissional; por isso sua ‘preparação’, hoje resumida à titulação acadêmica, conforme é determinado pelo Art. 66 da LDB nº 9.394/96, deveria ser acrescida da exigência de formação profissional para a docência. Ou seja, processos formativos que possam contribuir para a construção de uma consciência profissional capaz de buscar respostas a todos esses e outros desafios apontados pelas autoras. O que se tem, contudo, é a ausência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários, alicerçada na construção de saberes pedagógicos da profissão docente.

Vale ressaltar, que não estamos afirmando que uma formação acrescida de saberes pedagógicos necessários à formação do docente universitário seja suficiente para conduzir, com segurança, o exercício da docência. No entanto, a oficialização desses saberes no processo formativo do professor pode ajudar, consideravelmente, para o entendimento da prática pedagógica no exercício da profissão docente. Isto exige, consequentemente, uma constante reflexão teórica sobre as experiências na docência, apontando as possibilidades de se (re) criar novas práticas. O que nos leva a confirmar a advertência de Mizukami (2013, p. 23) de que a “docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é *aprendida*” (Grifo nosso).

Desta forma, para se ter um melhor delineamento de um perfil profissional do professor universitário, concordamos com Cunha (2013, p. 4) quando afirma:

Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamento entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.

É válido ressaltar que a problemática que envolve a formação de docentes universitários é recorrente em vários países. Autores tanto nacionais como, por exemplo,

Pimenta e Anastasiou (2014), Pimenta e Almeida (2011), Cunha (2010), Pachane (2003), Vasconcelos (1998), Veiga (2000), Melo e Vilela (2017), dentre outros, quanto de outros países como, por exemplo, Lucarelli (2004), Marcelo Garcia (1995), Zabalza (2004), que analisam a formação de professores, evidenciam não só a desvalorização do ensino em relação à pesquisa, como a falta de formação de seus professores universitários. Esses autores destacam a necessidade de que tal situação seja revertida, e que seja disponibilizada uma maior atenção e desvelo à formação pedagógica do futuro docente do ensino superior e, também, aos docentes que já exercem essa atividade.

De acordo com Vasconcelos (1998, p. 86), há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país.⁴ A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”.

Tal constatação nos faz perceber a importância da formação estar cada vez mais relacionada a processos investigativos, pressupondo articulação permanente entre investigação e formação. Para isso, conhecer as necessidades formativas dos docentes universitários, como propomos nesta pesquisa, se configura como condição para a efetivação de processos formativos que consideram o professor como sujeito do conhecimento e protagonista de sua prática educativa.

Contudo, é importante frisar que a opção por estudar a própria Instituição (a UEMA, no nosso caso), não significa uma intenção avaliativa sobre essa instituição, antes visa tomá-la como referência e se justifica, também, pelo entendimento de que é relevante voltar o olhar para o que ocorre numa realidade próxima. Segundo Guimarães (2006b, p. 153):

O interesse em voltar a investigação da formação docente para as atividades das próprias instituições, além de apontar uma característica da atenção à formação de professores, fornece novos ingredientes para sua teoria e prática da formação, além de indicar certo movimento na direção da constituição de uma cultura de formação de professores em muitas instituições, de maneira geral, de nosso país.

Assim, a pesquisa se propôs investigar essa realidade específica com o intuito de conhecer melhor e indagar essa realidade, ouvindo os atores que são nela protagonistas. Minayo (1994, p. 11) nos respalda quando afirma que a realidade social é o dinamismo da vida individual e coletiva e é mais rica que qualquer teoria, pensamento ou discurso que possa

⁴ Como pode ser observado na Resolução CNE/CES Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação e não faz nenhuma ressalva a formação pedagógica dos futuros mestres e doutores.

se elaborar sobre ela, pois a cientificidade dela emanada se torna fundamental quando “diz respeito à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós próprios, [...] somos agentes”.

Por isso, temos consciência de que ao se pesquisar sobre uma realidade muito próxima, essa investigação inevitavelmente tem como resultado, a relação que se estabeleceu entre a visão de mundo da pesquisadora e a dos docentes que fizeram parte da pesquisa.

Considerando esses aspectos, o tema da presente pesquisa se situa na área da docência universitária e, em especial, na análise de necessidades formativas dos professores do CECEN, com ênfase na pessoa do professor, seu percurso de formação e sua capacidade de refletir sobre suas próprias práticas no exercício da docência.

No campo da formação de professores, a *análise de necessidades formativas* tem sido valorizada como etapa preliminar ao planejamento de ações de formação, sendo considerada como instrumento de diagnóstico ou como processo formativo (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Esse tema tem sido relevante, também, nos estudos sobre a formação de professores universitários a ponto de ser configurado como um dispositivo imprescindível nos processos de formação contínua desses profissionais.

Porém, é preciso deixar claro que as necessidades não estão prontas para serem identificadas e analisadas pelo investigador, pois não são estáticas, mas dinâmicas e multifacetadas, produzidas em determinado contexto, por determinado sujeito e seu grupo social. São construídas socialmente e mentalmente elaboradas, representadas pelos sujeitos (RODRIGUES, 2006). Só assim, se pode admitir identidades, trajetórias, culturas, percepções de sujeitos e construção de realidades dentro de um processo interativo, atravessado por valores.

Cabe a todos que, de alguma forma, estão envolvidos com essa temática, dar a sua parcela de colaboração, para que tenhamos instrumentos para se construir uma educação superior de qualidade e socialmente referenciada no País. Por isso, espera-se que este estudo dê a sua contribuição para que isso aconteça. Destacamos que ao nos referirmos à dimensão da qualidade na educação é preciso explicitar o posicionamento teórico, pois se trata de um conceito polissêmico, conforme indicado por Cunha (2006, p.260):

A questão da qualidade de ensino tem sido, então, objeto de disputa ideológica. Para alguns, representa a possibilidade de um sistema que atenda as exigências do mundo produtivo, respeitando a estrutura de poder que articula os países ricos com os dependentes. Para outros, significa o desenvolvimento de uma cultura crítica e fundamentada, capaz de acenar

com uma condição emancipatória. A primeira tem a competitividade como êmulo e a segunda aposta na solidariedade como possibilidade.

Ainda que, o adjetivo qualidade seja utilizado em diversas situações, no cenário educacional brasileiro este termo está muito presente no discurso e no cotidiano educacional, justificando mudanças nas estruturas, nos processos e nos resultados educacionais. Além disso, há diversas questões que precisam ser enfrentadas para que a educação, como serviço público de direito de todos, seja conduzida de modo a cumprir sua função social, que em síntese se refere ao desenvolvimento humano. Dentre as finalidades da universidade, conforme indicado no Art. 43 da Lei nº 9.394/96, destacamos “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, o que denota processos formativos densos, pautados pelo rigor científico, tendo em vista a formação da consciência cidadã.

Assim, defendemos que a formação do professor universitário deve estar pautada em princípios e práticas formativas, que tenham como ponto de partida a compreensão das necessidades formativas dos docentes em contextos concretos. Sendo assim, caberá desconstruir concepções conservadoras que, ainda, orientam os processos de ensino e de aprendizagem, o que exige políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional como espaços profícuos para o debate, a crítica e a compreensão do que significa aprender-ensinar na universidade.

1.2 O problema e o objetivo da pesquisa

A análise das diferentes, complexas e multifacetadas necessidades formativas de docentes universitários implica reconhecê-los como sujeitos históricos e sociais, que tenham consciência do valor de seu trabalho, que reflitam sobre a pertinência social da educação superior e sobre seu próprio compromisso profissional. Será a partir da compreensão das intrínsecas relações entre educação e sociedade que os professores poderão buscar caminhos para transformar sua prática educativa, sua realidade institucional e a si mesmos.

No entanto, em função das profundas mudanças e alterações no mundo do trabalho, a docência tem sido exercida em precárias condições laborais e, como alerta Carneiro (2013, p. 164),

O trabalho docente tem sofrido com as formas atuais de flexibilização das relações de trabalho, dos direitos e contratos de trabalho sem nenhum tipo de

estabilidade. Muitos docentes exercem atividades em três turnos e em instituições de ensino superior (IES) diferentes, atuando com contratos temporários e em regime de horista, sendo remunerados por hora aula.

Dessa forma, ao propormos analisar as necessidades formativas dos professores universitários da UEMA, a pesquisa poderá provocar reflexões sobre os fios reveladores da rede que constitui o desenvolvimento profissional historicizado, na e por meio da ação docente, tendo como *lócus* a própria instituição universitária, as condições que oferece e as relações interpessoais que nela se engendram.

Não resta dúvida, que o desenvolvimento profissional docente se constitui em processo realizado em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente, pelo docente e pela instituição à qual pertence. Dessa forma, o docente universitário irá instituindo sua identidade e se constituindo como profissional *da, na, para e pela* docência, por meio da sua práxis.

É indiscutível para Nunes e Oliveira (2016) que o desenvolvimento profissional do docente surge no contexto das políticas educativas da atualidade como uma exigência para que possa estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, pois é urgente a necessidade de professores buscarem permanentemente melhorias no seu desempenho, na sua atuação. Os autores referidos nos chamam a atenção ao enfatizarem que:

Para tanto, há de se pensar e propor estratégias desde a formação inicial (e também no exercício da profissão, por meio da formação continuada) acerca das mudanças sociais e da consequente exigência de formação profissional docente, de modo a preparar o futuro professor (e o professor já inserido no exercício da profissão) para enfrentar os conflitos próprios de cada momento/fase do processo de mudança social (NUNES; OLIVEIRA, 2016, p. 3-4).

Para que isso aconteça, a avaliação é peça fundamental e, precisa ser vista como produtora de sentidos e significados. Esse entendimento motiva a questionar os efeitos dos dados produzidos pela autoavaliação institucional e, se apresenta como uma tentativa de contribuir para o debate e o estudo dos diferentes desafios que podem ser enfrentados por docentes universitários em relação a sua formação, após avaliação de disciplinas. Há também, como referência a percepção dos professores do CECEN sobre esses desafios e as relações que estabelecem consigo mesmo e com a UEMA como um todo.

Entendemos, neste estudo, a avaliação como a elaboração, negociação e aplicação de critérios explícitos de análise, com vistas a conhecer, investigar, determinar ou julgar o

contexto, mérito e valor dos sujeitos envolvidos para tomar decisões, com a finalidade de estimular e facilitar processos de ensino, aprendizagem, formação docente, desenvolvimento de pessoas e instituições.

Para formular o problema de nossa pesquisa buscamos suporte em alguns autores. Concordamos com Saviani (1993, p.26) quando afirma que:

A verdadeira compreensão do conceito de problema supõe a necessidade. Esta só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la.

Sendo assim, uma necessidade se traduz de fato como tal, quando realmente se manifesta em circunstâncias concretas, associada a expectativas, aspirações, preocupações, e inquietações individual e/ou coletiva, sendo plenamente consciente e cognoscível, mas estas “não são de imediato realistas e exequíveis” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 17), pois na maioria das vezes falta disposição ou mesmo estímulo para sobrepujá-la.

Para Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 57-58),

A problemática é a visão global do próprio objeto da pesquisa e do domínio no qual ela se desenrola. É o que faz o pesquisador dizer diante dos fatos ou das hipóteses: ‘é importante’, ou ‘é interessante’; ela opera a partir da seleção dos temas de reflexão e de pesquisa até o mínimo detalhe da investigação empírica.

Nesse sentido, os problemas de pesquisa são aqueles que se fundam sobre um arcabouço científico, estudados por meio de métodos científicos, com o objetivo de ampliar o conhecimento. E para Bachelard (1996, p. 18), torna-se essencial:

Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. [...] na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza a marca do verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico.

Assim, pensamos que o tema que elegemos para estudo assume, na atualidade, condições preventivas de formação, que favorecem a prática de análise de necessidades formativas de professores universitários, podendo tornar-se um referencial para a legitimação das práticas de formação permanente, como também, compreender, a partir da Avaliação

Institucional baseada nas teorizações dos autores que estudam o funcionamento das políticas públicas e de desenvolvimento profissional, que a avaliação tem o poder de induzir modificações nas instituições de ensino com a finalidade de provocar melhoria da qualidade da educação.

Resultante de um olhar mais curioso sobre a formação do docente universitário e, em especial, sobre necessidade formativa desse profissional, o problema central da pesquisa é: como a avaliação de disciplinas em contextos de avaliações institucionais exigidos por política nacional pode contribuir para o processo de desenvolvimento dos profissionais docentes do ensino superior? Desse problema, emergiram algumas questões:

- ✓ Uma política institucional de avaliação pode favorecer um diagnóstico de necessidades formativas dos professores de uma instituição?
- ✓ As avaliações no âmbito das instituições têm sido praticadas com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria de suas práticas pedagógicas?
- ✓ Quais as contribuições do campo teórico sobre necessidades formativas para o aprofundamento da análise dessa temática no contexto do ensino superior?

Desse modo, o ineditismo desta pesquisa consiste no fato de ser o primeiro a investigar, a relação entre Necessidades Formativas/Avaliação de Disciplina/Desenvolvimento Profissional Docente no contexto de Avaliação Institucional. Essa constatação se deu tendo em vista a inexistência de trabalhos que associem essas três proposições ao mesmo tempo. A confirmação aconteceu quando realizamos o Estado da Questão-EQ. Um criterioso levantamento bibliográfico foi realizado em diferentes instrumentos de busca, possibilitando a pesquisadora conhecer o panorama de pesquisas e estudos na nossa área de interesse, além da constatação que a formação contínua do docente universitário é influenciada por diversos aspectos.

A partir do problema e das questões norteadoras e tendo em vista uma política institucional de fortalecimento, que almeja a consolidação uma educação de qualidade e de investir esforços para a sua promoção, como forma de assegurar e promover constantemente a qualidade do processo ensino-aprendizagem⁵, o presente estudo tem como **objetivo geral**

⁵ Para efeito deste estudo utilizaremos o termo ensino-aprendizagem para indicar uma prática social complexa que significa uma ação de ensino que resulte em aprendizagem, num processo planejado e consciente na construção do conhecimento, resultante de ações necessárias à formação do aluno, que pode acontecer dentro ou fora da sala de aula. (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

analisar as interfaces possíveis entre processos institucionais de avaliação de disciplinas, necessidades formativas e desenvolvimento profissional dos professores do CECEN/UEMA.

E com os objetivos específicos pretendemos:

- ✓ Compreender os elementos circundantes e interferentes na manifestação de necessidades formativas dos docentes do CECEN;
- ✓ Investigar os determinantes das políticas de avaliação no âmbito CECEN/UEMA;
- ✓ Identificar e analisar a percepção dos professores do CECEN em relação aos resultados da avaliação de disciplinas apresentados pela CPA;
- ✓ Analisar as compreensões dos componentes da CPA/CECEN quanto aos resultados de avaliações de disciplinas;
- ✓ Analisar possíveis contribuições da pesquisa com vistas a ações de avaliação tendo por meta o desenvolvimento profissional dos docentes da UEMA.

1.3 O que dizem as pesquisas sobre o tema Avaliação e Necessidades Formativas

Com o propósito de conhecermos melhor o terreno em que este estudo se fecunda, optamos por desenvolver um EQ, que é o registro de como se encontra o tema ou o objeto hora investigado, ou seja, como o nosso tema ‘Avaliação de necessidades formativas do docente universitário’ está situado nas atuais pesquisas científicas, pois como dizem Lima, Faria e Toschi (2014, p. 374-375)

As concepções de produção do conhecimento sofrem alterações a cada época, pois cada momento histórico tem seus próprios modelos e suas próprias maneiras de ver, agir e sentir, acompanhados de um novo conceito de produção do conhecimento e, conseqüentemente, do que venha a ser válido e reconhecido.

Para acompanhar essas alterações, surgem em todas as áreas do saber problemas que causam inquietações. Na área da educação esses problemas estão ligados às mudanças que ocorrem, principalmente, nos planos políticos e econômico, devendo ser apreendidos, analisados e explicados. Daí a necessidade de estarmos refletindo constantemente sobre problemas que são inerentes a área educacional e que nos preocupam, pois conforme Gomes (2001, p.8), “a pesquisa não se realiza fora da vida social, ela não é isolada da realidade, está

presente nas atividades normais do profissional das ciências humanas e deve ser usada como instrumento de enriquecimento do conhecimento”.

Torna-se importante frisar que devemos evitar que a revisão da literatura em torno de uma questão se torne de acordo com Laville e Dionne (1999, p. 112-113) “[...] uma caminhada pelo campo onde se faz um buque com todas as flores que se encontra”. A revisão é um caminho crítico com a intenção voltada à pergunta que se quer responder, “[...] favorecendo a organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições”. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.168).

Desta forma, fomos à busca de pesquisas que estivessem relacionadas com o nosso objeto de estudo, no intuito de identificarmos nestes trabalhos as interfaces possíveis entre avaliação de disciplinas, necessidades formativas de professores universitários e processos formativos que possam contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas desses profissionais e, conseqüentemente, que nos ajude a informar as contribuições referentes à nossa investigação no campo científico.

Assim, nos apoiamos em Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.7) quando afirmam que o EQ tem por finalidade, “[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. A revisão da literatura para a constituição do EQ significa, de acordo com Laville e Dionne (1999, p. 112):

[...] revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual.

Como o EQ busca informações de caráter específico, diretamente ligadas ao tema investigado pelo pesquisador elegemos descritores para direcionar as buscas, decidimos critérios para a seleção do material, catalogamos dissertações e teses, mapeamos artigos junto ao *Scientific Eletronic Library - SciELO*.

Os descritores utilizados foram “docente universitário”, “necessidades formativas”, “avaliação”, “avaliação de disciplina”, “avaliação institucional” e “necessidade de formação”. Os três primeiros descritores estavam sempre associados aos demais descritores no momento do levantamento.

A delimitação temporal foi entre os anos de 2013 a 2017 por entendermos que todo estudo demanda tempo em pesquisas. Se pensarmos, por exemplo, numa tese concluída em 2013, teremos EQ de pelo menos cinco anos antes da conclusão do estudo e, no mínimo dez anos de pesquisa sobre esse objeto de estudo. Nessa perspectiva, levantamos as produções acadêmicas em âmbito nacional em duas bases de dados, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES e o Portal de Periódicos da CAPES, especificamente na SciELO, no período de 2013 a 2017, com trabalhos escritos em língua portuguesa.

O EQ foi iniciado com a busca das teses e dissertações com os descritores selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como desafio conhecer as discussões e conhecimentos produzidos sobre o nosso objeto de estudo. Inicialmente, realizamos a leitura dos títulos e das palavras-chave de 1.180 trabalhos. Em seguida, selecionamos aqueles que tinham de imediato alguma familiaridade com o nosso tema. Passamos, então, a ler o resumo dos trabalhos selecionados. O nosso foco foi em reconhecer as informações referentes ao objeto da pesquisa. A maioria dos trabalhos selecionados estava direcionada para a Educação Básica, cursos da área da Saúde e Educação a Distância.

É importante dizer que trabalhos que abordem nosso objeto de estudo, possam não ter sido identificados por possuírem títulos que não estejam relacionados com os nossos descritores e, assim não terem sido mapeados. No período selecionado mapeamos 660 teses e 520 dissertações que no seu título ou palavras-chave apareciam esses descritores. O Quadro 1 a seguir resume nossos achados.

Quadro 1 –Descritores para EQ

DESCRITORES	QUANTIDADES
Avaliação	734
Avaliação de disciplina	0
Avaliação institucional	26
Necessidade formativa	420
Necessidade de formação	0
TOTAL	1180

Fonte: Elaborado pela autora

Após a leitura dos resumos dos trabalhos, selecionamos cinco investigações utilizando um dos seguintes critérios: pesquisa realizada sobre necessidade formativa,

abordagem da temática avaliação, tendo como sujeitos das investigações professores universitários. O Quadro 2 resume os trabalhos selecionados.

Quadro 2 – Produções selecionadas por meio do EQ

AUTOR	ANO	TIPO	IES	PALAVRAS-CHAVES
OLIVEIRA, J. S. Costa de.	2016	Dissertação	UFPI	Significados e Sentidos. Necessidades Formativas . Prática Docente.
RAMOS, R. A. Ribeiro Santos	2013	Dissertação	UEFS	Representações Sociais, Necessidades Formativas , Desenvolvimento
BANDEIRA, H. M. Martins.	2014	Tese	UFPI	Necessidades formativas . Professor iniciante. Práxis.
YAMASHIRO, C. R. C.	2014	Tese	UNESP	Necessidades formativas de professores; formação de professores; biopolítica; análise de discurso.
ALTHAUS, M. T. M.	2014	Tese	PUC/PR	Docência universitária . Pedagogia universitária. Formação pedagógica. Desenvolvimento profissional. Saberes.

Fonte: Elaborado pela autora

Os cinco trabalhos selecionados contribuíram com a nossa investigação no que diz respeito a algumas categorias de análise e indicações de referencial teórico. Nossa pesquisa se diferencia das demais, principalmente, no aspecto da escolha do objeto de pesquisa que é a análise de necessidades formativas do docente universitário, das categorias estabelecidas a priori, resultados de avaliações de disciplina e práticas pedagógicas, assim como, o campo de coleta de dados ser uma IES pública estadual, e o *lócus* da pesquisa ser a Região Nordeste, mais precisamente, a cidade de São Luís-MA.

1.3.1 Os trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES

Para contribuir com o preenchimento das lacunas ainda existentes acerca do nosso objeto de estudo, realizamos o EQ no Portal de Periódicos da CAPES. Passamos a explorar a base de dados que congrega os principais periódicos brasileiros: a SciELO. O nosso objetivo era identificar artigos publicados em periódicos científicos que abordassem o nosso objeto de estudo.

Continuamos com os mesmos descritores e delimitação temporal para direcionar as buscas. Escolhemos, aleatoriamente, para contribuir com nossas buscas as seguintes revistas: a) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos com cinco volumes (94 a 98) e quatorze números (236 a 249); b) Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior com cinco volumes (18 ao 22) e quatorze números (cada ano 3 números); c) Revista Ciência & Educação com cinco volumes (19 a 23) e vinte números (4 números por ano) e, por último, a Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação com cinco volumes (21 a 25) e vinte números (78 ao 97).

Na revista Brasileira de Estudos Pedagógicos encontramos no período selecionado apenas o artigo de Lima (2015), com o título: *Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública*. Este artigo discute sobre necessidades formativas de docentes recém-admitidos numa universidade pública. A autora apoiada em Roegiers, Wouters e Gérard (1992), entende *necessidade* como a distância entre uma situação real e uma ideal, nos níveis tanto subjetivo, como objetivo. Os resultados de sua pesquisa se contrapõem a ideia generalizada de que os professores universitários, hoje em dia, se interessariam somente pela pesquisa. E, também, sugere que se deveria endereçar com mais ênfase políticas e práticas de formação contínua no local de trabalho.

Na Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior foram encontrados três artigos que nos chamaram a atenção. O primeiro foi de Bastos e Rovaris (2016), com o título *A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor*. O segundo foi o de Konzen e Adams (2016), mesmo volume e número, com o título de *Autoavaliação institucional: um estudo sobre a análise de dados da autoavaliação em perspectiva diacrônica* e, o último foi de Cunha (2014a), com o título *Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?*

No primeiro artigo, Bastos e Rovaris (2016), discutem sobre as concepções de bom professor universitário a partir dos resultados dos processos da Autoavaliação Institucional em uma Universidade Tecnológica Federal Paranaense. Os autores não evidenciam as características/atributos do bom professor, mas destacam a importância e necessidade de conhecer a concepção de bom professor, a partir de resultado de um processo de autoavaliação institucional que poderá dar mais sentido a avaliação institucional. Ao final os autores revelam a importância que deve ser dada aos dados/resultados da Avaliação Institucional, pois esta pode revelar um caráter formativo da Avaliação Institucional e assim, prever futuras ações, autoconhecimento, tomada de decisão rumo à formação do ser humano.

No segundo artigo, Konzen e Adams (2016), buscam analisar uma proposta de interpretação dos dados da avaliação institucional da URI, Campus de Santo Ângelo, no período de 2008 a 2012, com foco nas disciplinas dos cursos de Graduação, a partir da aplicação da análise diacrônica. A conclusão que chega a pesquisa é que o método de análise dos dados “brutos” se constitui como uma parte fundamental para o processo de autoavaliação e, que repensar as ferramentas de coleta de dados implica em repensar a metodologia de análise destes dados.

No último artigo, Cunha (2014a), discute a formação de professores no seio da profissão, valorizando a relação educação e trabalho e a potencialização da experiência dos sujeitos na sua própria formação, característica básica da aprendizagem dos adultos. Não mais vista apenas como um processo individual, movimentos e proposições se instalam assumindo a base do trabalho como espaço/lugar da formação. Ou seja, reivindicam a perspectiva das organizações aprendentes. Para a autora o sujeito aprende quando se insere em espaços laborais que assumem para si essa condição. A autora afirma que a universidade não aprende com o que faz, não potencializa a experiência relacionada com sua principal missão: o ensino e a formação das gerações que lhes são confiadas, não assume o papel de instituição aprendente, encontrando muita dificuldade para expandir uma perspectiva diferente das práticas que vivencia.

Assim como as teses e dissertações, os artigos selecionados contribuíram com a nossa investigação. O primeiro e o segundo artigos se aproximam dela, quando se preocupam com os processos e resultados/dados da autoavaliação institucional como proposição afirmativa de mudanças e, o terceiro artigo, quando sugere a base do trabalho como espaço/lugar da formação do professor.

Com os dados coletados elaboramos o Quadro 3 que resume os periódicos pesquisados durante o EQ.

Quadro 3 – Revistas científicas pesquisadas no EQ

REVISTAS	VOLUMES	NÚMEROS	ANO
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	94	236, 237, 238	2013
	95	239, 240, 241	2014
	96	242, 243, 244	2015
	97	245, 246, 247	2016
	98	248 e 249	2017
	18	1, 2, 3	2013

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	19	1, 2, 3	2014
	20	1, 2, 3	2015
	21	1, 2, 3	2016
	22	1 e 2	2017
Revista Ciência & Educação	19	1, 2, 3, 4	2013
	20	1, 2, 3, 4	2014
	21	1, 2, 3, 4	2015
	22	1, 2, 3, 4	2016
	23	1, 2, 3, 4	2017
Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	21	78, 79, 80, 81	2013
	22	82, 83, 84, 85	2014
	23	86, 87, 88, 89	2015
	24	90, 91, 92, 93	2016
	25	94, 95, 96, 97	2017

Fonte: Elaborado pela autora

O mapeamento das produções acadêmicas apresentou os caminhos percorridos pelos pesquisadores, assim como suas principais conclusões quanto às temáticas investigadas, proporcionando importantes contribuições para nossa pesquisa. Contudo o EQ evidenciou que precisaríamos recorrer a outras fontes para acrescentar e aprofundar as análises em nossa investigação. Procuramos por autores estrangeiros como Rodrigues (1999), Rodrigues e Esteves (1993), Marcelo García (2009) e outros, como também os nacionais como Dias Sobrinho (2003, 2008, 2012), Almeida (2012), Anastasiou e Pimenta (2014), Cunha (2010, 2014), Franco (2012), dentre outros. A literatura estudada trouxe relevantes contribuições do ponto de vista da elaboração conceitual, de aportes teóricos, científicos e metodológicos, além do rigor necessário para a construção do trabalho de pesquisa, interpretações e análise do material empírico.

O EQ contribuiu de forma significativa para que pudéssemos identificar as diferentes perspectivas investigadas sobre o nosso objeto de estudo, assim como, confirmou que todo pesquisador encontra desafios no percurso de sua investigação e, que a partir dos resultados de outras pesquisas podemos ter apoio para (re) planejar nossa proposta investigativa.

1.4 O cenário da pesquisa

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) é uma IES de natureza pública estadual e gratuita, que tem por missão produzir e difundir conhecimento orientado para a cidadania e a formação profissional, por meio do ensino, pesquisa e extensão, priorizando o desenvolvimento do Maranhão (PDI-UEMA/2016-2020). Optamos por tomá-la como objeto de estudo por ser nela que desenvolvemos nossa atuação de docência e pesquisa desde 1995. Nesse sentido, se configura no contexto das universidades brasileiras como “[...] uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. (MINAYO 1994, p.53).

A UEMA originou-se da Federação das Escolas Superiores do Maranhão-FESM⁶, por meio da Lei nº 4400, de 30 de dezembro de 1981 e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987, como uma autarquia especial, com personalidade jurídica de Direito Público, assumindo a forma de *multicampi*, distribuídos por todo o estado. A UEMA goza de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com os preceitos do artigo 272 da Constituição Estadual. Os principais objetivos e princípios institucionais da UEMA, conforme determinado em seu estatuto, são promover o ensino da graduação e pós-graduação, a extensão universitária e a pesquisa, a difusão de conhecimentos, a produção do saber e de novas tecnologias, interagindo com a comunidade visando o desenvolvimento social, econômico, político, científico e tecnológico do Maranhão (ESTATUTO/UEMA, 1999).

As Leis Estaduais nº 5.921/1994, nº 5.431/1994, nº 6.663/1996, nº 7.734/2002, nº 7.84/2003 e nº 10.525/2016 são importantes para o contexto uemiano, pois dispõem de reorganizações, alterações e desmembramentos da instituição ao longo de sua criação.

A UEMA está sediada na capital maranhense, São Luís, compreendendo o *campus* “Paulo VI” que abrange 4 centros: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Ciências Tecnológicas (CCT) e Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN).

Em sua expansão ao continente⁷ maranhense, a partir dos anos de 1976, foram criados 20 Centros de Estudos Superiores, distribuídos nos municípios seguintes: Açailândia (CESA),

⁶ A FESM foi criada através da Lei nº 3.260, de 22 de agosto de 1972, com o objetivo de proporcionar condições para o desenvolvimento científico e tecnológico para o estado do Maranhão. Foi constituída por quatro unidades de ensino superior: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Caxias. Em 1975, a FESM incorporou a Escola de Medicina Veterinária de São Luís e em 1979, a Faculdade de Educação de Imperatriz.

⁷ A expressão ‘continente’ é utilizada no interior das dependências da UEMA para diferenciar os Centros que funcionam na Ilha de São Luís dos demais que funcionam no interior do Estado do Maranhão. Os Centros que funcionam no interior do estado se sentiam minimizados quando eram tratados como ‘interioranos’. Daí surgiu a

Bacabal (CESB), Balsas (CESBA), Barra do Corda (CESBAC), Caxias (CESC), Codó (CESCD), Coelho Neto (CESCN), Colinas (CESCO), Coroa (CESCOR), Grajaú (CESGRA), Imperatriz (CESI), Itapecuru-Mirim (CESITA), Lago da Pedra (CESLAP), Pedreiras (CESPE), Pinheiro (CESPI), Presidente Dutra (CESPD), Santa Inês (CESSIN), São João dos Patos (CESJOP), Timon (CESTI) e Zé Doca (CESZD). Em novembro de 2016, os Centros de Estudos Superiores de Açailândia e de Imperatriz foram desmembrados da UEMA e passaram a fazer parte da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMA Sul), criada pela Lei nº 10.525, de 3 de novembro de 2016, com sede em Imperatriz, e área de atuação abrangendo 22 municípios da Região Tocantina e sul do Maranhão, conforme estabelecido no Decreto nº 32.396/2016. A UEMA está espacialmente distribuída segundo a figura a seguir.

Figura 1- Distribuição Espacial da UEMA

Fonte: PDI/UEMA/2016

Vale ressaltar, que a UEMA atua também na promoção de cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente, cursos presenciais e a distância de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico), programas de formação de professores para a educação básica (uma das principais demandas do Estado) e pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*.

De acordo com dados da Pró-Reitoria de Graduação da UEMA, esta IES conta atualmente, em São Luís, com 22 cursos de Graduação distribuídos nos seguintes centros: CCA, CCSA, CCT e CECEN, conforme dados da Tabela 1.

Tabela 1 – Cursos por Centros da UEMA- Campus São Luís

Centros	Quantidade de cursos
CCA	4
CCSA	4
CCT	5
CECEN	9
Total	22

Fonte: Elaborado pela autora

Como campo investigativo, optou-se pelo CECEN, por acreditar que os professores que atuam em cursos de licenciatura, precisam ter em vista que o saber a ser trabalhado nesses cursos é o de ser professor, ou melhor, de como tornar-se professor para a Educação Básica. Assim, devem assumir a responsabilidade de contribuir para que, no processo de formação inicial dos licenciandos, estes comecem a aprender a fazer bem o que lhes será requerido no exercício da profissão, na docência.

Além disso, podemos afirmar que, à medida que os docentes universitários passam a discutir sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixam evidente a busca de um caminho de indagação sobre sua realidade, demonstrando que a direção a ser escolhida é por uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo para sua formação enquanto docente.

Tendo em vista as questões colocadas, torna-se imperativo pensar em pedagogias universitárias que contemplem a especificidade epistemológica deste nível de ensino. Para tanto, as questões da formação pedagógica dos professores do CECEN, precisam ser colocadas e enfrentadas pelos próprios docentes e pela UEMA. Dentro desta perspectiva, as atividades formativas precisam estar vinculadas a docentes conscientes de sua atuação como professores e como formadores de outros futuros professores e a um projeto institucional de formação.

O CECEN funciona desde 1993 e destina-se a formar profissionais dos cursos de licenciatura no campus de São Luís, Cidade Universitária Paulo VI, da UEMA. Foi criado pela Lei Estadual nº 5. 921 de março de 1994 e pelo Decreto nº 13.819 de 25 de abril de 1994. Segundo o MEC, os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. São cursos superiores de graduação que

formam profissionais da educação. Os cursos de licenciatura, na UEMA, foram criados pela Resolução nº 100/1992- CONSUN/UEMA.

O corpo docente do CECEN, atualmente, é formado por 223 professores responsáveis pelas disciplinas oferecidas pelo Centro, com titulação mínima de especialista e regime mínimo de trabalho de 20 horas, conforme Tabela 2.

Tabela 2- Corpo docente do CECEN-2018

Cursos	Titulação				Regime		
	E	M	D	Pd	20h	40h	Tide
Ciências Biológicas	2	5	20	-	1	2	24
Física	3	11	6	-	4	4	12
Geografia	-	6	16	-	1	8	13
História	-	-	19	-	-	1	18
Letras	6	9	16	-	8	20	3
Matemática	7	18	5	1	-	16	15
Música	6	6	1	-	6	7	-
Pedagogia	1	29	8	-	1	25	12
Química	3	4	11	-	-	4	14
Total	28	88	102	01	21	87	111

Fonte: Elaborado pela Autora

Legenda: E-Especialista; M-Mestre; D-Doutor; Pd- Pós-doutor; Tide-Dedicação Exclusiva

A criação de um Projeto de Avaliação Institucional proposto pela Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Estudantis - PROGAE/UEMA aconteceu no ano de 1998, com o objetivo de elaborar e testar uma proposta de metodologia de avaliação institucional para a UEMA. Este projeto tinha a pretensão de atingir uma autoconsciência institucional, além de fornecer subsídios confiáveis para tomada de decisão. A PROGAE decidiu, então, iniciar no ano 2000 a avaliação do ensino de graduação por meio do desempenho dos docentes, realizada por meio dos discentes.

Com a criação do SINAES a UEMA recebeu um ofício do INEP/MEC que determinava a composição e o prazo para constituição da sua CPA. O Reitor indica, então, o primeiro coordenador da CPA/UEMA que fez os encaminhamentos para composição de seus membros, conforme orientação do INEP.

Em 18 de maio de 2005 foi apresentada uma proposta de autoavaliação institucional de Avaliação Interna, aprovada pela Resolução nº 540/2005-CONSUN/UEMA, propondo uma autoavaliação que cumprisse com as obrigações legais de avaliação determinadas pelo SINAES, fundamentada nos eixos dos cursos de graduação, pós-graduação, órgão gestores e servidores técnico-administrativos.

A partir de 2007 observou-se, tanto por parte da administração superior da UEMA, quanto da CPA, um afastamento dessa proposta de avaliação e o procedimento deixou de ser utilizado pela UEMA por um determinado tempo.

Após sete anos sem iniciativas globais de avaliação na UEMA foi instituída a CPA pela Portaria nº 375/15, de 06.03.15, nos termos da Lei, pelo Reitor da Universidade, composta por 11 membros, sendo 5 representantes do corpo docente, 2 do corpo discente, 3 do corpo técnico-administrativo e 1 da comunidade externa, e constituída por um comitê central, sediado no *Campus* de São Luís, e comitês locais nos demais *campi*. A CPA/UEMA foi constituída por 3 representantes docentes indicados pelo Reitor, 2 representantes docentes indicados pela Associação dos Professores da UEMA – APRUEMA, 1 servidor indicado pelo Reitor, 1 servidor indicado pelo Sindicato dos Servidores da UEMA – SINTUEMA, 1 servidor indicado pela Associação dos Servidores da UEMA- ASSUEMA, 2 representantes do corpo discente indicados pelo Diretório Central dos Estudantes e 1 representante da sociedade civil organizada indicado pelo Governo do Estado.

A coordenação da CPA/UEMA é designada pelo Reitor, dentre os membros docentes que a compõe, para um mandato de três anos.

Esta Comissão elabora um projeto que contém as diretrizes que orientarão os trabalhos da CPA no período de 2016-2020, cuja intenção maior é a de dar maior organicidade, visibilidade e legitimidade à Comissão. Os desafios da CPA desde sua criação tem sido a manutenção de seus membros e a dificuldade em compatibilizar a agenda dos mesmos, o que demonstra que as vivências avaliativas da UEMA estão em fases iniciais; no entanto, o comprometimento de seus membros vem favorecendo a consolidação de procedimentos constantes e permanentes de avaliação.

1.5 Decisões metodológicas

Na busca de possíveis configurações e caminhos para realização deste trabalho de pesquisa, frente à grande responsabilidade e vontade de acertar a melhor forma de investigar

as necessidades formativas de professores universitários, sujeitos desta pesquisa, que estão ligados a uma realidade social, temporal, geográfica e culturalmente situada, concordamos com Gonzaga (2006, p.66) quando afirma que “[...] não há receita para a eficácia de uma boa produção em pesquisa científica, mas sim determinação, diálogos constantes com teóricos, relacionando-os a uma prática contínua e reflexiva”.

Assim, ao fazer opções metodológicas, que ajudaram a construir uma trajetória que favorecesse a compreensão das profusas faces do fenômeno estudado, optamos pela pesquisa qualitativa que segundo Santos Filho (2002, p.43), o

[...] propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações. Tarefa esta realizada segundo uma compreensão interpretativa da primeira ordem de interpretação das pessoas, expressa em sua linguagem, gestos, etc. Trata-se de um processo de compreensão, em geral, com dois níveis. O primeiro é o da compreensão direta ou a apreensão imediata da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre a atividade. No segundo nível que, é mais profundo, o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá a sua ação.

Entendemos que a justificativa por uma pesquisa qualitativa está na interpretação de uma determinada realidade, isto é, está na preocupação com a compreensão da ação, com o comportamento humano, não desprezando as curiosidades, as crenças, conflitos, incertezas ou nenhuma outra particularidade que poderá ser relevante para a interpretação da realidade. Para tanto, exige um contato direto e exaustivo com o objeto para poder alcançar os seus objetivos.

O olhar qualitativo é necessário por se conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humanas, com as utopias e esperanças, com o conflito, a precariedade e a pretensão, com as incertezas e imprevistos, pois a realidade é sempre mais complexa que as teorias, que não cabem em um só conceito. Ou seja, o olhar qualitativo não pode estranhar as sutilezas paradoxais do cotidiano (MACEDO, 2010).

Sendo assim, o presente estudo orientar-se-á pela abordagem qualitativa, uma vez que esta privilegia os significados, experiências atitudes e valores dos sujeitos envolvidos com o fenômeno a ser investigado: as necessidades formativas e a análise de necessidades de formação do docente universitário, situados em um contexto institucional que valoriza a avaliação de disciplina. Esta abordagem condiz com o problema de estudo desta pesquisa, uma vez que “[...] ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações”. (MINAYO, 1994, p.15). A

abordagem qualitativa de pesquisa favorece a inserção do investigador no contexto a ser pesquisado. Segundo Silva e Menezes (2005, p. 20),

[...] a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A pesquisa qualitativa valoriza a construção das práticas cotidianas, que passam a ser vistas, não como produtos palpáveis, objetivados, quantitativos, mas pelo significativo de sua construção, sendo possível ampliar o universo da pesquisa e dos sujeitos pesquisados a qualquer tempo. A metodologia da pesquisa não é um momento de colocar em prática apenas procedimentos prescritos, mas sim, de um diálogo reflexivo, quase que constante, com o campo da pesquisa a fim de descobrir caminhos a prosseguir tendo em vista o objetivo proposto.

Desta maneira, levando em consideração a complexidade do problema a ser investigado, a procura pelas informações se deu pautada no objetivo de levar em conta uma pluralidade de pontos de vista, atentando à compreensão que os participantes tinham do fenômeno a partir de suas vivências. Para tanto, um plano flexível e acessível de investigação foi fundamental.

Em face da natureza dos elementos a serem analisados e, em função do problema da presente pesquisa, a coleta das informações aconteceu por meio de questionários, do grupo focal, que é uma técnica de coleta de dados que busca, dentre outras, a identificação de necessidades e expectativas de grupos minoritários ou de parcelas do público alvo e da análise de documentos (GUIMARÃES, 2006b).

É oportuno, contudo declarar que o esforço da pesquisadora não se concentra no sentido de apresentar dados conclusivos, isto porque é impossível esgotar o fenômeno ora estudado, nem sequer, se fechar a outras referências interpretativas, devido à complexidade deste, que pede múltiplas referências para sua interpretação.

2 O ÔNUS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Esta seção apresenta e analisa sistemas ou programas de avaliação institucional centrados na graduação, implantados nas IES brasileiras pelo Ministério da educação-MEC, a partir dos anos 1993, pois foi neste ano que foi instituído um Programa para que as universidades criassem sistemas internos de avaliação. Pretende, também, indicar possíveis

tendências apreendidas nos documentos analisados, discursos e práticas que estiveram disponíveis durante a pesquisa. Para isso, pretende responder: Como as políticas de avaliação estão sendo implementadas no país? A avaliação institucional é reconhecida como instrumento em favor da melhoria da qualidade do ensino? A autoavaliação contribui com informações úteis que promovam a autoconsciência da IES e dos docentes que nela atuam, com vistas a estimular e promover o seu processo formativo?

2.1 O estabelecer (-se) do Estado Avaliador

O mundo passou e passa por complexas mudanças nas esferas culturais, políticas, tecnológicas e econômicas que influenciaram e continuam a influenciar a vida da sociedade. A Educação tem sido um dos alvos principais de mudança, nesse contexto, pois está subordinada aos interesses de mercado que tem delimitado os princípios e os valores educacionais em todos os níveis de ensino e, em especial, no superior, onde a formação crítica é gradualmente substituída por uma formação tecnicista e estreitamento curricular, reduzindo o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), em prol de uma qualidade mercadológica que visa resultados rápidos.

No século XXI têm-se defendido uma educação de acesso a todo cidadão, de qualidade e inserção no mercado do trabalho e no mundo do trabalho. Mas, esses discursos nem sempre se tornam realidade, pois ainda não se tomou consciência de que a educação é permanente e indispensável na “construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir”. (DELORS, 2010, p.12).

A expressão **mercado de trabalho** é utilizada para se referir as formas de trabalho que possam existir, sendo remunerados de alguma forma, seja trabalho manual ou intelectual. As pessoas vendem sua força de trabalho por um salário, que pode ser em dinheiro, moradia, ou outra forma de recompensa pelo trabalho exercido. Para Chiavenato (2004), o objeto do mercado de trabalho consiste nas ofertas de trabalho ou de emprego oferecidas pelas organizações, em determinado lugar e em determinada época.

No entendimento de Oliveira e Pacinini (2011, p.1519),

Esta perspectiva é apenas uma das possibilidades de compreensão do mercado e, como outras, denota uma série de limitações quando analisada a partir das relações entre indivíduos, instituições e sociedade. O mercado de trabalho, como o espaço em que ocorrem estas relações, modifica-se constantemente, dando origem a múltiplas formas de compreender como

estas relações podem se efetuar. Desta forma, considerá-lo como um conceito constante sem revisitá-lo e questioná-lo ao longo do tempo implica negar o caráter dinâmico da sociedade.

Nesta perspectiva, antes de se buscar uma vaga no mercado de trabalho, o trabalhador deve sempre buscar a fonte para o desenvolvimento do saber intelectual, profissional e cultural em instituições que estejam comprometidas com esse entendimento, pois a formação e a qualificação profissional são pontos essenciais para a inserção do trabalhador no mercado de trabalho, além de contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e para um avanço no desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Em contrapartida, para se compreender a nova constituição do trabalho, a classe trabalhadora deve ter uma compreensão ampliada de trabalho, pois as novas exigências do mercado de trabalho e o novo cenário do mundo do trabalho, na perspectiva do ideário neoliberal, reivindicam um profissional que invista nele mesmo, pois o mundo globalizado espera que o trabalhador seja cada vez mais polivalente, multifuncional, criativo, flexível, comprometido e pronto para atender às necessidades do mercado (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009).

Contudo, o que se vivencia, hoje, é uma educação sem investimentos e oportunidades para uma grande parcela da população e sob o domínio de organismos nacionais e internacionais que direcionam os rumos da educação brasileira para uma ação mercantilista.

No dizer de Piana (2009, p.67):

Difícilmente se pensou em democratizar o ensino, torná-lo acessível à classe menos favorecida economicamente e, sobretudo, priorizar a qualidade do mesmo, por questão ideológica, visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente.

As reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Com isso a educação, em muitos momentos, tem sido relegada em segundo plano pelos dirigentes políticos do país.

A instauração do Estado Avaliador que segundo Yannoulas, Souza e Assis (2009) foi uma expressão criada pelo professor holandês Guy Neaveem em 1988, para demonstrar o interesse na questão da avaliação de políticas sociais pelos governos neoconservadores e neoliberais da época, num artigo publicado pelo *European Journal of Education- Research, Development and Policy*. No Brasil pode-se dizer que essa instalação começa com a crise

econômica da década de 1970 que levou ao questionamento do Estado do Bem-Estar Social⁸ e ao crescimento do ideário neoliberal⁹, que, dentre outros aspectos, preconiza o Estado mínimo¹⁰, sob a justificativa de diminuir os gastos públicos e a ineficácia do Estado. Pode-se destacar, como implicações nesse cenário, o que realmente identifica o Estado neoliberal, que é o descomprometimento com as questões sociais, como a educação, o que intensifica ainda mais as desigualdades entre as nações e entre os indivíduos, agravando ainda mais a desigualdade entre as nações e entre os indivíduos (RIBEIRO, 2012).

De acordo com Yannoulas, Souza e Assis (2009, p. 59),

[...] o Estado Avaliador consistiria numa racionalização e uma redistribuição geral das funções (e dos poderes) entre o centro e a periferia, de maneira tal que o centro conservaria o controle estratégico global através de mecanismos políticos menores em número, porém mais precisos, constituídos pela definição de metas para o sistema e o estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade do produto. Poucas áreas do de atuação do Estado escapam ao controle exercido pelo Estado Avaliador, pois o resultado da avaliação é utilizado para distribuir os recursos humanos e financeiros entre as instituições que oferecem um serviço (educacional, de saúde, etc.).

Na educação, o discurso neoliberal, deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Vale ressaltar, segundo Marrach (1996, p.46-48), três objetivos relacionados ao que a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja

⁸O Estado de Bem-Estar Social pressupõe o reconhecimento do papel do Estado na busca do bem-estar dos indivíduos, baseando-se nos direitos sociais dos mesmos. Sua implementação nos diversos países, no entanto, obedeceu às especificidades históricas dos mesmos, resultando em características diversas. Alguns autores construíram tipologias de modo a reunir as várias experiências em alguns padrões básicos, diferenciados por sua forma de financiamento, pela extensão e variedade de seus serviços, pelo peso do setor público, pela sua forma de organização institucional, etc. (FIORI, 1997).

⁹O ideário neoliberal estimula o individualismo, onde cada qual tem de buscar os meios de prover as necessidades básicas e condições indispensáveis à reprodução da vida, é válido mencionar a responsabilização de outros setores da sociedade pela execução de políticas sociais, como o chamado terceiro setor. (SOARES, 2000).

¹⁰Para Silva Júnior (2002), a transição do Estado do bem-estar social para o Estado mínimo deve ser entendida no contexto do capitalismo transnacional, em que a lógica do capital faz do capitalismo um, modo de produção expansionista e extremamente dinâmico em sua base produtiva, na economia, na política, na cultura e na necessidade social. Esse novo estágio do capitalismo transnacional requer que o Estado redefina seu papel estratégico e passe a trabalhar com políticas públicas voltadas mais à expansão dos mercados do que para atender aos serviços básicos da população, como educação, saúde e segurança.

uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Nesse contexto, os neoliberais, defendem a necessidade de um controle maior sobre a educação para que esta possa gerar resultados que impactem de forma positiva no crescimento econômico e social. O controle do sistema escolar passa a ser exercido por meio de uma política de avaliações sistemáticas em larga escala. No campo da Educação Superior para Ribeiro (2012), esse controle passa a acontecer através de publicação de legislações contínuas e abusivas, com especial atenção à produção de dados quantitativos, cuja intenção era a descentralização de poderes e de encargos educacionais do âmbito federal para esferas locais de poder, requerendo uma lógica de avaliação afinada com os princípios do Estado Avaliador.

O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) tornam-se, então, mediadores da agenda brasileira no que tange ao campo educacional. É possível perceber a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural (SOARES, 1996).

A interferência do Banco Mundial na área educacional brasileira é bastante significativa, tanto em sua concepção, quanto em sua operacionalização. Essas influências podem ser exemplificadas pelos sistemas e mecanismos de avaliação, como exemplos internacionais de políticas que contribuem para orientar os esforços técnicos e financeiros a serem manejados pelo Estado, em particular o incentivo à meritocracia no âmbito das instituições e entre os professores. Outros fatores que merecem destaque são os índices de analfabetismo e a não-universalização da educação pública em todos os níveis de ensino, a desvalorização dos aspectos formativos da avaliação, sem falar da ascensão da privatização e da mercantilização sobre a educação, direito constitucional e fundamental para todos, e que a cada dia que passa o Estado Avaliador demonstra seu controle “por meio de avaliações finalísticas, de resultados.” (RIBEIRO, 2012, p.304).

As indicações do Banco Mundial para a educação superior contidas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de La experiencia* (1995), são claras no sentido

de: 1) privatização desse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) diversificação do ensino superior, entre outras. Ou seja, a educação deixa de ser um bem público para se constituir em mercadoria.

O desafio da “educação para todos” com a sociedade civil (leia-se “mercado”), sem o discernimento de que a educação é permanente e indispensável na construção contínua da pessoa, as mudanças paradigmáticas ocorridas na gestão escolar, o uso avaliação em larga escala, o estímulo ao setor empresarial e aos organismos não governamentais como agentes e/ou protagonistas do campo educacional constituem a materialização das reformas educacionais ainda em andamento no País (SILVA JR. 2002).

O que se pode perceber é o controle sobre as ações dos sistemas e das instituições de ensino, demonstrando uma centralidade delegada à avaliação das políticas públicas na contemporaneidade que responde a lógica neoliberal imperante, com a retirada parcial das responsabilidades do Estado nas questões educacionais, que para Yannoulas, Souza e Assis (2009) diminui sua participação no financiamento e no fornecimento direto de serviços educacionais, assim como, no incentivo à competitividade no mercado, consolidando a ideia de Estado Regulador e Avaliador. Essas mudanças têm, também, influenciado a elaboração de políticas educacionais de avaliação em todo o Brasil.

Como afirma Dias Sobrinho (2000, p.59):

O cenário de complexificação e ampliação das demandas populares por educação e outros direitos sociais, agravado pelas sérias restrições econômicas, justifica bem o surgimento do “Estado Avaliador”. [...] Sua presença se fortalece à medida que as reivindicações dos setores sociais se tornam mais agudas e se agravam as crises econômicas. Isso produz a necessidade de um rigoroso acompanhamento das políticas oficiais, de controle dos gastos e medida de eficiência das instituições públicas ou de todas as beneficiárias dos recursos estatais.

A partir das mudanças geradas pela crise que assolou a economia mundial na década de 1980, instituiu-se o Estado avaliador, pela adoção de instrumentos de acompanhamento do desempenho das escolas com “a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS, 2011, p.47). No contexto atual, o Estado se empenha de várias maneiras para se eximir de sua participação direta nos serviços educacionais, contudo cada vez mais tem o controle dos resultados desses serviços. (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009). Para Dias Sobrinho (2004, p. 708) o Estado Avaliador “intervém para assegurar mais eficiência e manter o

controle daquilo que considera ser qualidade. Para a educação superior tornou-se obrigatório o aumento da eficiência de acordo com a fórmula: produzir mais, com menos gastos”.

Nesse contexto, emerge uma nova forma de atuação do Estado, pois como avaliador, ele intervém para manter sob sua vigilância todos os aspectos relativos da educação superior como acesso, currículos, autorização de cursos, credenciamento de IES, entre outros. E como fenômenos sociais que são não conseguem acompanhar em tempo real as mudanças sociais. Dias Sobrinho (2004, p.705), afirma que a “educação superior e avaliação sofrem mudanças e cumprem papéis dinâmicos, respondendo às demandas que lhes são feitas nas mais diversas circunstâncias históricas”. Neste cenário, de acordo com Schneider e Rostirola (2015, p. 496) a avaliação educacional,

[...] representa uma estratégia de governação em que o Estado atua a partir dos resultados obtidos em testes organizados e realizados, primeiramente, pelo próprio país e, num segundo momento, por agências multilaterais. Tem a ver, portanto, com o fortalecimento de referenciais neoliberais, representados pela adesão a medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado e pela sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais.

Fica evidenciado, então, que o foco do controle por parte do Estado Avaliador não se concentra nos processos pedagógicos, mas em seus resultados, desvirtuando, portanto, os princípios formativos da avaliação que tem como finalidade produzir compreensões sobre os processos pedagógicos, diagnosticar problemas para reorientar caminhos e para propor transformações, na perspectiva emancipatória dos sujeitos envolvidos. O Estado passou a controlar de forma mais flexível às ações dos sistemas públicos e privados, responsabilizando cada esfera por suas ações e fortalecendo a ideia de Estado Avaliador, em que são utilizados modelos de gestão privada, baseados na lógica do mercado (AFONSO, 2009). Nesse caso, os mecanismos de controle e de responsabilização se tornam cada vez mais sofisticados em busca de resultados em detrimento do processo educativo.

A noção de quase-mercado educacional é utilizado por Souza e Oliveira (2003) para explicar esse processo. Os autores demonstram que a avaliação, entre outras funções, controla os resultados obtidos pelas instituições escolares e sistemas educacionais, como também legitima a competição entre e no interior dessas instâncias. Como essa lógica é fundamentalmente de mercado, e a educação é um serviço social, a educação pode ser tomada como um quase-mercado, pois as políticas de avaliação passam a se associar ou não, conforme interesses de governo, a estímulos financeiros.

Desta forma, a avaliação foi sendo vista como parte importante da regulação dos serviços educacionais, pois, a partir da concepção de quase-mercado, segundo Dias Sobrinho (2003, p.20), permitiria “[...] diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos”. Tal regulação é caracterizada pela aplicação e acompanhamento de regras e normas de natureza obrigatória que são estabelecidas e fiscalizadas por uma agência pública legalmente constituída para tal fim, cabendo à avaliação o compromisso de produzir informações que sejam cientificamente válidas, confiáveis e comparáveis no decorrer do tempo, e, que não seja prejudicado o conhecimento produzido pela avaliação.

Nesta perspectiva, a avaliação se firma cada vez mais como elemento de regulação e de controle do Estado-avaliador, pois como avaliador, o Estado intervém para manter sob sua vigilância todos os aspectos relativos da educação superior, adquirindo poder para definir regras de entrada, de permanência e de saída de um sistema. Isso traz implicações na gestão das IES e, conseqüentemente, no trabalho dos docentes. No dizer de Dias Sobrinho (1999, p. 30-31):

[...] a avaliação demandada pelos governos é, em geral, muito mais voltada à política e a administração da educação superior do que para os processos de ensino-aprendizagem e de produção científica, tecnológica, cultural e de formação da cidadania. Em outras palavras, esse viés, está preocupado com a eficiência na formação de profissionais tecnicamente preparados para as novas exigências do mercado.

No entanto, além da preocupação pela origem da decisão de avaliar (avaliação exógena ou endógena), pelos procedimentos da avaliação (avaliação externa ou interna), e pelo conteúdo da avaliação (políticas, processos ou resultados), torna-se pertinente o questionamento a respeito do sentido e do propósito maior da avaliação praticada nos tempos atuais. Dias Sobrinho (2012, p.1) deixa claro que “a avaliação é hoje uma política pública utilizada como estratégia de poder”, e ainda, que “ela se tornou crescentemente mais complexa, mais bem definida do ponto de vista instrumental e cada vez mais plurirreferencial. Seu alcance alargou-se e seus efeitos ampliaram-se”. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 706).

Em decorrência dessa avaliação que passou, também, a ser de interesse dos Estados e, que passou a aplicá-la como política pública é que o professor acaba por perder a direção sobre os processos educativos, cedendo, e muitas vezes perdendo, a função pedagógica, formativa e emancipatória da avaliação ao controlador maior e distante que é o Estado.

A sólida figura do Estado Avaliador com suas avaliações externas, somativas, competitivas, focadas apenas nos resultados acabam por desorientar o professor neste confuso

discurso acerca das funções da avaliação, resultando na perda gradativa do controle do ensino. O professor ao ser envolvido pelas avaliações protagonizadas pelo governo, não percebe que aos poucos vai deixando de ser sujeito do processo educativo para se transformar em mais uma peça de controle do Estado. O alerta de Morosini (1997, p.151) é de que “a avaliação não pode ser única e exclusivamente de produto – de desempenho. Ela deve considerar o processo, ou seja, as condições que fizeram com que tal produto fosse obtido”.

É no processo das políticas de educação superior que o conceito de Estado Avaliador tem se expandido e ampliado à concepção de avaliação institucional para aferir o desempenho educacional, tornando-se parte da legislação nacional, a partir da década de 1990. O que se percebe, entretanto, é que as políticas avaliativas criadas a partir de então têm uma preocupação centralizada apenas nos resultados dos processos educacionais, fazendo com que se levante a questão: O que os professores universitários precisam fazer para não perder algo que é inerente à profissão docente: o controle dos processos de ensino-aprendizagem?

2.2 Consolidação das políticas de avaliação da educação superior no contexto brasileiro

Atualmente, a avaliação não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas, também, um campo abrangente que comporta enfoques teóricos diferentes. Neste campo conflituoso e contraditório, “a avaliação assume características específicas nas diferentes teorias da educação, pois reflete os valores relevantes e necessários à sociedade de cada época” (ANASTASIOU, 2003, p.1) orientando os rumos da educação em âmbito local e global. A avaliação é orientada para a ação, assim, sua prioridade é fornecer informações, tendo em vista a tomada de decisões no decorrer dos processos formativos. E como afirma Mokate¹¹ (2003, p. 4, tradução nossa)

A avaliação propõe explorar de forma rigorosa e sistemática o cumprimento de atividades, o uso de recursos, a entrega de produtos ou serviços e a realização de mudanças sustentáveis, de tal forma que o projeto e a gestão das iniciativas avaliadas possam ser ajustados, com a fim de assegurar que gerem valor para a sociedade.

Estudo sobre avaliação no país aponta que esta é herança dos jesuítas desde 1599 (LUCKESI, 1995). Primeiramente, a avaliação servia unicamente para “medir”, classificar,

¹¹ La evaluación propone explorar de manera rigurosa y sistemática el cumplimiento de actividades, el uso de recursos, la entrega de productos o servicios y el logro de cambio sostenible, de tal forma que el diseño y la gestión de las iniciativas evaluadas se puedan ajustar, con el fin de asegurar que generen valor para la sociedad.

selecionar os indivíduos, surgindo, deste modo, ligada a um tipo de análise, essencialmente, quantitativa, aferida por um paradigma positivista. A partir dos anos 30 e 40 a avaliação foi inserida na perspectiva behaviorista e neo-behaviorista da aprendizagem, onde foi criado o modelo de avaliação por objetivos (comportamentais) que consistia numa permanente comparação dos resultados de aprendizagem, recomendados na preparação inicial do ensino, sem esquecer a globalização do processo e focalizando apenas a aprendizagem e os alunos.

No ano de 1967, o conceito de avaliação formativa é utilizado pela primeira vez por Scriven, reportando-se este à avaliação dos meios de ensino (métodos, manuais e currículo), e não se restringia apenas aos resultados, mas também ao processo de desenvolvimento (VIANNA, 1988). Os anos de 1970 não trouxeram modificações significativas para a avaliação do ensino, pois houve apenas a operacionalização gradativa das proposições realizadas nos anos de 1960.

A avaliação educacional até então, tinha sua atenção voltada apenas para o processo ensino-aprendizagem, contudo passa a ser inserido no contexto educacional o tema qualidade de ensino como objeto de regulação, que para se tornar viável precisa de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação. Esses dois sistemas se tornam ferramentas essenciais para a “boa-governança educacional” no país (COSTA, 1997).

No que tange o Ensino Superior Pires et al. (2017, p. 1) resumem:

O ensino superior no Brasil foi tardiamente organizado; somente nas décadas de 1950 e 1960 é que foram impulsionadas as instituições de ensino superior federais, nos anos 70 houve uma grande expansão no número de vagas oferecidas no ensino superior como um todo, incentivada pela necessidade das indústrias. Nos anos 80, com a crise do setor público e as políticas neoliberais implementadas a partir dos anos 90, em decorrência dos acordos de renegociação da dívida brasileira, as universidades públicas foram sucateadas e a lógica das políticas públicas foram modificadas e ocorre a expansão das instituições privadas. Dentro desta perspectiva, emerge a necessidade de um sistema de avaliação e de regulação das Instituições de ensino superior. O Provão estabeleceu o modelo inicial no país e o SINAES o modelo atual de avaliação.

Em 1983 é instituída uma proposta com contribuições mais substantivas da sociedade civil, por meio do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que de acordo com Almeida Júnior (2004, p. 85), se constituiu em “[...] um Programa de Pesquisa para subsidiar a discussão e a reflexão da crise da educação superior”. O Programa foi baseado em levantamentos e análise das condições concretas de instituições, desenvolvidos a partir de

pesquisas, e como estratégia e etapas de desenvolvimento trabalhou com estudos de base, que deveriam permitir a avaliação comparativa de todo o sistema da educação superior, bem como examinar particularidades desse nível de ensino.

Almeida Júnior (2004) esclarece, ainda, que o foco das discussões do PARU se situava na questão da democratização da gestão, do acesso ao ensino superior por parte de diferentes segmentos da sociedade e das funções que as universidades desempenham na sociedade (formação de profissionais, produção e disseminação de conhecimentos), o que se expressa nas áreas e subáreas temáticas para o estudo e debate, definidas no documento do Programa.

Como o Brasil sofre com políticas públicas de descontinuidades, que podem ser associadas à fragmentação de ações públicas devido aos processos políticos sucessórios, articulações políticas, ou até mesmo, interrupção no processo de financiamento da educação, podemos constatar que essa falta de estabilização e comprometimento das gestões públicas dificulta encontrar respostas que permitam proporcionar retornos à sociedade que demonstrem o que está acontecendo, como está acontecendo e porque ainda está acontecendo.

No que se refere à educação superior, Ristoff (1999) considera que embora na década de 1980 tenha havido muita discussão sobre o tema e, até reuniões internacionais patrocinadas pelo MEC, não houve efeitos práticos ou concretos nas IES. É apenas nos anos de 1993 e 1994, que as iniciativas da Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e de Planejamento, sobre a avaliação das universidades, tiveram escuta por parte do MEC.

Nos anos 90 é implantado um modelo nacional de avaliação da educação superior. É Criado pelo MEC em 1994, e se caracteriza como uma resposta ao movimento das universidades brasileiras, com vista a implantar um modelo de avaliação centrado na graduação. Trata-se do Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). A garantia de transparência proposta pelo PAIUB tinha como pressuposto oferecer subsídios para um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, servir como ferramenta para o planejamento da gestão universitária, além de prestar contas à sociedade.

Azevedo (2000) nos chama a atenção que, no âmbito do Estado brasileiro, o interesse pela avaliação sistêmica na organização do setor educacional já se manifestava nos anos 30. Os estudos e pesquisas nos anos 80 fortalecem esses interesses e dão suporte para a

elaboração de uma proposta de um sistema nacional de avaliação. Porém, são nos anos 90 que se consolidam a avaliação sistêmica da educação superior com a implantação do SINAES.

Assim, o desenvolvimento e a implementação de um sistema de avaliação para as IES é um dos procedimentos utilizados para o monitoramento das informações relativas a estas instituições, além de assegurar que a qualidade do ensino fornecida por estas instituições, atenda aos padrões recomendados. É aprovada, então, a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, atribuindo à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) a coordenação e supervisão do SINAES. Esta Lei tem como proposta desenvolver uma avaliação formativa e que considere as especificidades das IES do país. Sua finalidade conforme a própria Lei, no seu Art. 1º, parágrafo 1º (BRASIL, 2004b) é:

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

Faz-se necessário, contudo, uma articulação entre os processos de avaliação e de regulação para que as informações produzidas pelas atividades avaliativas nas IES, cursos e desempenho dos estudantes, sejam um referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (VERHINE, 2015). A proposta de uma avaliação institucional é constituída basicamente pelo processo de autoavaliação, que se completa com a avaliação externa, onde ambas incorporam as informações e os resultados de outros instrumentos, tais como o Censo da Educação Superior e ENADE, por exemplo, deixando de ser fragmentados ou isolados para adquirirem um sentido de conjunto.

Uma das formas de verificar a qualidade da Educação Superior é através da implementação de um sistema de informações educacionais, que permita ajustar ou redirecionar ações a partir dos resultados obtidos. Contudo, a globalização tem redimensionado o papel da educação e as novas formas de gestão e organização dos sistemas educativos, frente às políticas neoliberais. Para Tenório e Andrade (2009, p. 48), um dos aspectos necessários para responder a essas mudanças é a avaliação e, “como sistema, a

avaliação tem se aperfeiçoado ao longo da história como um princípio básico de regulação do Estado e como ferramenta de gestão da qualidade na sociedade [...]”.

É como observa Lima (2015, p. 1341),

O atual protagonismo da avaliação, no quadro das políticas educacionais, não remete apenas para as suas dimensões instrumentais e de controle, ao serviço de novas modalidades de regulação e metarregulação estatal das políticas públicas. A avaliação educacional, mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional.

Como se pode observar a figura da avaliação foi ganhando cada vez mais notoriedade como instrumento de gestão e *accountability*¹², imprimindo racionalidade à busca pelos critérios de eficiência, eficácia, efetividade, produtividade, gestão racional e acreditação nos projetos, planos e programas (DIAS SOBRINHO, 2010).

No campo educacional a avaliação não está limitada apenas ao espaço escolar e pedagógico, muito pelo contrário, ela acaba por reproduzir as orientações políticas dos governos e, muitas vezes, perde seu caráter de diagnóstico de situações a ser aperfeiçoada para se tornar um instrumento de controle do Estado. Como as concepções e práticas de avaliação se alteram em conformidade com as mudanças de contexto, a avaliação acaba por cumprir um papel essencial na operacionalização econômica da Educação Superior, assim como, nos conceitos e metodologias mais apropriados ao mercado. Desta forma, para atender essas e outras expectativas, a avaliação torna-se instrumento essencial de organização e implementação das reformas educacionais quando, conforme Dias Sobrinho (2010, p.195),

[...] Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social.

É por todas essas razões, que as inúmeras demandas de uma sociedade complexa e em constante transformação exigem das instituições educacionais, principalmente das IES, a

¹²Entende-se *accountability* como um processo de avaliação e responsabilização permanente dos agentes públicos em razão dos atos praticados em decorrência do uso do poder que lhes é outorgado pela sociedade. Em outras palavras, é saber o que os agentes públicos estão fazendo, como estão fazendo, que consequências resultam das suas ações e como estão sendo responsabilizados. Daí a necessidade de um fluxo de informações amplo e aberto, capaz de subsidiar e incentivar a discussão e o debate em torno das questões públicas (ROCHA, 2009).

necessidade e habilidade de se “reorganizar”, no sentido de introduzir melhoramentos e inovações, de tempos em tempos. Isso reforça a imperatividade da ferramenta da avaliação, ressaltada a sua atuação como instrumento de gestão e orientação para a intervenção pedagógica (PIASSA, 2009).

Considerando a importância dos processos de avaliação das IES, bem como as suas inúmeras tensões e contradições, buscou-se saber como e em que medida, as políticas de avaliação do SINAES iniciado em 2004, e ainda em vigor, está influenciando o trabalho dos professores dentro das IES.

2.3 Avaliação Institucional e trabalho docente

É fato que práticas avaliativas (o ato de avaliar) sempre se farão presentes em nossas vidas, pois faz parte da nossa rotina. Contudo, quando nos reportamos à dificuldade que é tratar do fenômeno da avaliação como um dos saberes essenciais para o processo de trabalho docente, Sordi e Ludke (2009, p. 314) nos afirmam que: “independente da profundidade de análise que fazem ou da lógica que usam para justificar as razões desta complexidade há acordo que a avaliação é uma categoria particularmente especial e árida”, e sempre produzirão efeitos ao longo do tempo, sejam eles políticos ou pedagógicos.

No espaço escolar é comum se referir à avaliação apenas da aprendizagem dos alunos e sobre atividades desenvolvidas no interior da sala de aula, como se a avaliação fosse exclusividade do processo de aprendizagem. “Muito pouco se pode interferir no processo de ensino, a menos que autorizados pelo professor, cujo protagonismo no cenário da sala de aula é irrefutável”. (SORDI e LUDKE, 2009, p.315).

O professor, historicamente, preservou a ideia de que o trabalho pedagógico desenvolvido no espaço educativo pertence apenas a ele, não cabendo nenhum tipo de controle social e recusas frequentes de alguns professores em discutir suas próprias práticas pedagógicas, vai de encontro com o discurso de trabalho coletivo presente, hoje, nos espaços das IES. “A autonomia do docente não pode ser confundida com autonomização. Não tem ele a prerrogativa de decidir, por si só, algo que afeta o bem comum [...]”. (SORDI; LUDKE, 2009, p.316).

Em face do exposto, justifica-se a necessidade de assegurar aos docentes condições concretas (financeiras, proteção de carga horária, incentivos na carreira, dentre outras) para sua formação contínua, tendo em vista o alcance de maior qualidade nos processos de ensino-aprendizagem em diferentes níveis de educação e ensino. Assim, o desenvolvimento de uma

IES está diretamente vinculado ao fortalecimento de políticas institucionais de avaliação que tenham como finalidade reorientar tomadas de decisão e produzir análises das diversas dimensões institucionais, inclusive dos processos de ensino-aprendizagem. Daí, a necessidade de se fortalecer a cultura da Avaliação Institucional, pois decidir rumos e ocupar espaços é uma conquista que exige conhecimentos sobre as realidades e sobre onde se quer chegar.

Dias Sobrinho (1995, p. 4) afirma que: "a Universidade é compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano. É uma instituição social de caráter essencialmente pedagógico. É vista como construção social e histórica". Portanto, a Avaliação Institucional é um exercício democrático de caráter pedagógico que visa transformar espaços coletivos com vistas a objetivos socialmente desejados.

A LDB consolidou a necessidade dos processos de avaliação, como pilar essencial da educação superior, seja na orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino, seja na orientação de ações de regulação, supervisão e controle estatal por parte dos órgãos públicos competentes.

Em 2001 foi aprovado por Lei o primeiro Plano Nacional de Educação-PNE¹³, com vigência para dez anos, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. A implantação e desenvolvimento deste Plano foram marcados desde o início por lutas e interesses de duas classes que existiam no país, cada uma em defesa de suas prioridades. A primeira estava a favor da manutenção dos interesses da classe dominante, a segunda focava nos objetivos da educação igualitária e como prioridade. Neste segundo grupo pode-se destacar o papel que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED desenvolveu no período de inserção do PNE (2001-2011). Observa-se que, neste mesmo ano, entrou em vigor

¹³ Somente em 1931, com o recém-instituído Conselho Nacional de Educação é que se inicia um debate acerca da definição de um PNE, contudo essa ideia se fortaleceu no movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que reunidos em torno da Associação Brasileira de Educação - ABN lançou um manifesto em março de 1932, propugnando pela adoção de um plano geral de educação, de estrutura orgânica, e que tornasse a escola acessível. O ponto de partida desse manifesto foi o diagnóstico de uma realidade educacional "sem unidade de plano e sem espírito de continuidade". Com a polêmica criada com o lançamento do manifesto, foi criada a "comissão dos 10", presidida por Anísio Teixeira, para elaborar o anteprojeto de capítulo referente à educação nacional para a Constituição de 1934. Esta Constituição atribuiu à União a competência para fixar o PNE, de todos os graus e ramos do ensino, comuns e especializados e, também, coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país. (BRASIL, 2014). O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Foi somente na Constituição de 1988 que se definiu um PNE por lei (BRASIL, 2001).

o Decreto nº 3.860 que mudou as regras de organização e avaliação de cursos e das IES brasileiras.

As disposições sobre avaliação e regulação da educação superior, no PNE, determinam em seu Artigo 4º que: “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação”. (BRASIL, 2001). Dessa forma, a avaliação e regulamentação são legalmente consideradas competências da União, a partir da compreensão de que o direito à educação representa um direito social.

O segundo Plano Nacional de Educação aprovado por lei, se compromete em desenvolver 20 metas no período de 2014-2024. Destas 20 metas apenas a décima terceira meta está diretamente ligada ao Ensino superior, a saber:

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Para o cumprimento dessa meta o documento deixa claro que será através de algumas estratégias como o aperfeiçoamento do SINAES, com o fortalecimento das ações avaliativas (regulação e supervisão), autoavaliação das IES, fortalecimento da CPA, dando ênfase a instrumentos que orientem o fortalecimento da qualificação e dedicação do corpo docente, dentre outros.

Embora o PNE tenha sido criado para nortear e traçar ações a serem desenvolvidas no período de dez anos, não foi destinado recursos suficientes para a implantação do que fora proposto. Isso faz com que se acredite que o PNE não tenha sido criado para atender as necessidades do país, e sim com o intuito de cumprir os objetivos traçados na LDB (VALENTE; ROMANO, 2002).

O esforço em superar as dificuldades e falhas do sistema de avaliação até então vigente, é garantido a consolidação do SINAES que, através da IES, seus cursos e do desempenho de seus estudantes, busca de acordo com seu Art. 2º assegurar:

- I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV - participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Como se observa, o processo de avaliação da educação superior no Brasil apresenta uma trajetória de mudanças no que diz respeito a sua proposta de considerar o processo na sua totalidade e, considerando a importância desse processo nas IES, bem como as suas inúmeras tensões e contradições, busca-se identificar e analisar as repercussões dessas políticas no trabalho dos docentes universitários. Essas informações nos levam a questionar: Como as políticas de avaliação institucional, implementadas pelo SINAES estão influenciando o trabalho dos docentes dentro das IES?

Para este estudo, o trabalho docente é caracterizado por todas as atividades desenvolvidas pelos professores relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional no âmbito das relações estabelecidas com a IES, considerando-se seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e socialização do conhecimento (MAUÉS, 2008). Contudo, não se pode desconsiderar que o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições.

Para Vale e Mancebo (2010), o trabalho do professor no Brasil, diante da necessidade de expansão capitalista do setor educacional, tem sido transformado em uma tarefa técnica que deve ser realizada eficazmente e, posteriormente, mensurada por critérios de produtividade quantitativos, o que faz com que o docente não ofereça resistência política, portanto, instaura-se uma submissão do campo educacional à lógica do capital.

Entretanto, deve-se observar que foi o próprio Estado brasileiro que optou por deixar a educação superior nas mãos da iniciativa privada, quando oficializou a retirada da universidade como modelo padrão de estabelecimento do Ensino Superior, quando separou a tríade ensino, pesquisa e extensão e, principalmente, quando diminuiu o financiamento para o ensino superior, reduzindo suas responsabilidades socioeducacionais e dando condições de exploração mercantil à esfera privada (MOREIRA, 2013).

O Estado fortalece sua presença no meio educacional, somente como avaliador, assim como, permite que a expansão numérica da Educação Superior com a privatização, aconteça sem estimular melhores condições de trabalho ao professor. Assim, é preciso fazer uma análise crítica do SINAES investigando sua relação com o trabalho docente e sua possível influência sob esse trabalho.

É sabido que o SINAES não tem uma avaliação do docente, senão da IES, dos cursos e dos estudantes, pois desde sua implantação busca consolidar conceitos e práticas, até então desenvolvidos isoladamente, relativos à avaliação das IES, porém, essa política avaliativa vem demonstrando que o professor é sim, tomado como objeto de observação por parte dos SINAES (PAIVA, 2010).

Mesmo estando sempre presente nas políticas educacionais, especialmente após a LDB de 1996, é apenas nas últimas décadas que a avaliação passa a ser identificada como um instrumento em favor da melhoria da qualidade do ensino nas diversas modalidades e níveis. Como afirma Real (2009, p.576) “não há uma única qualidade, mas sim um consenso que é construído na medida em que a política educacional formulada conjuga os interesses de setores e grupos acerca dos aspectos a serem alcançados.”. Assim, com sua função supervisora e reguladora a avaliação provoca nas instituições o cumprimento de um determinado padrão de qualidade para obter conceitos positivos e continuar competindo no mercado. Atualmente, o conceito de qualidade mais forte, se identifica com os resultados obtidos pelos estudantes no ENADE.

A qualidade da educação superior brasileira é citada em documentos como o SINAES, e por diversos autores que vêem na avaliação, um instrumento para orientar as reformas educacionais e incentivar políticas públicas para melhoria da qualidade da educação. Como exemplo, podemos citar Belloni (2000), Dias Sobrinho (2003, 2008), Saul (2002), e Davis e Grosbaum (2002, p. 83) que têm uma frase que resume esta ideia quando dizem que “é a avaliação que nos revela se a escola está cumprindo o seu papel e oferecendo educação de qualidade”.

Dias Sobrinho (2008a, p. 819) assinala que:

Como tendência geral, se observa que, quando a avaliação e o conceito de qualidade estão determinados pelos especialistas externos e as autoridades governamentais, em geral, se limitam a controlar, medir, certificar e regular, em detrimento dos processos participativos e formativos de reflexão e debates da comunidade acadêmica e científica, com prejuízo, portanto, ao exercício da autonomia universitária.

No tocante à avaliação do ensino superior, várias iniciativas foram tomadas no âmbito político com a intenção de que fosse regulamentada em todo o sistema. Inúmeros decretos¹⁴ tinham a tarefa de normatizar a efetivação das ações avaliativas das IES.

¹⁴ Como exemplo pode-se mencionar o Decreto nº 3.860/2001, que atribui a responsabilidade de organizar e executar os processos avaliativos ao INEP e o Decreto nº 4.791/2003, que imputa à Secretaria de Educação

A avaliação institucional como componente básico do SINAES se desenvolve em dois momentos principais: O primeiro diz respeito à autoavaliação, conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação-CPA, constituídas pela IES e, o segundo a avaliação externa, realizada por Comissões externas designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo diretrizes da CONAES.

Contudo, é oportuno salientar que o SINAES, vem passando por várias modificações, desde a sua criação, sendo a mais significativa o destaque dado ao ENADE, em detrimento da avaliação institucional, da autoavaliação e da avaliação externa. Nesse novo cenário de emergência da concepção neoliberal a avaliação tornou-se uma questão de Estado, explicitando uma relação muito estreita com a intervenção dos Organismos Internacionais que acaba repercutindo nas políticas e nos resultados que a Universidade precisa apresentar. A cobrança que a universidade tem recebido está relacionada às diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial que de acordo com Aragão e Bertagna (2012, p. 242), “[...] dissemina a perspectiva neoliberal e exerce um papel central no processo de globalização e na expansão do capitalismo”.

O ENADE tem se configurado não somente como parâmetro avaliativo, mas também como promotor de um ranqueamento entre os cursos e as universidades, onde a prioridade dos resultados numéricos sobrepõe-se diante das demandas sociais, deixando, muitas vezes, de valorizar o processo de ensino e aprendizagem, a produção cultural, científica, tecnológica e de formação cidadã, sem priorizar reflexões acerca da função social da educação superior na sociedade contemporânea.

Por isso, a avaliação deve ser pautada em princípios éticos, sem, contudo, querer ser a demonstração definitiva da verdade. “Sua função não é revelar ou determinar a verdade, mas sim fundar as possibilidades para os processos sociais reflexivos que produzam os sentidos a respeito das ações, relações e produções educativas”. (DIAS SOBRINHO, 2008b: p.205). Por esse motivo, continua Dias Sobrinho (2009, p.137-138),

A avaliação precisa ser verossímil, confiável, crível, mas sempre permitindo novos sentidos, os quais, por sua vez, produzem mais questionamentos e novas interpretações. Quanto mais questionarmos, quanto mais refletirmos sobre o significado do objeto da avaliação, possivelmente mais profundo será esse processo e mais consistentes e duradouros seus efeitos pedagógicos.

As IES precisam ser e/ou continuar sendo, um espaço de discussão, de debate público, e, a Avaliação Institucional poderá ser uma grande aliada se, for capaz de se fortalecer como um instrumento para reinstitucionalizar a universidade, ou para reconstruir a instituição como um espaço público do debate, para construir campos sociais de discussão, de reflexão coletiva (DIAS SOBRINHO, 2009).

O mundo globalizado tem priorizado a internacionalização baseada na sociedade da informação, em padrões de excelência e na presença do Estado Avaliativo. Com a implementação do SINAES o docente passa, sim, a ter seu desempenho avaliado. Várias medidas refletem sobre o professor, como por exemplo, o ENADE e a avaliação institucional.

Não se pode ignorar que a pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são complexas. Pode-se dizer que o docente universitário trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve nelas atividades e tem formações diversas, enfrenta diferentes tipos de tensões, mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Estes docentes são caracterizados pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas e interesses. Desta maneira, para avaliar o docente universitário tem-se que levar em consideração essas características.

A formação e qualificação para a docência superior é fator indutor de políticas públicas, contudo, a legislação brasileira é omissa quando se trata da formação didático-pedagógica para docentes universitários. Não há exigência ou norma quanto à necessidade de formação para este nível de ensino, a não ser a preferência pelo *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A titulação, em função da avaliação institucional externa, no âmbito do SINAES, se torna mais importante por ser requisito para credenciamento e credenciamento das IES do que “propriamente à necessária formação do seu quadro de professores.” (PAIVA, 2010, p. 162).

Ao se discutir a avaliação do docente universitário como estratégia política para promover a qualidade do ensino superior, podemos apontar alguns contextos que a envolvem. E, um desses contextos, é a atribuição de responsabilidade que recai sobre o docente, pois é a que mais penaliza àqueles que serão avaliados. Os professores, de modo geral, justificam parte das dificuldades em promover o ensino de boa qualidade às condições de trabalho a que são submetidos e, portanto, não querem ser responsabilizados por problemas estruturais que estão além de suas responsabilidades. No dizer de Lemos (2011, p.131),

Como essa teia complexa de medida e sua motivação política não são visíveis para o conjunto da sociedade, a dimensão que é possível acessar, além da degradação física, é a concepção de que a crise pela qual passa a Universidade é determinada pelo baixo desempenho dos professores, sua falta de comprometimento com a instituição universitária e o excesso de liberdade de atuação. A partir dessa linha de raciocínio, o professor vai se caracterizando como o depositário, o “bode expiatório” das mazelas do sistema e, ao reagir às estratégias de avaliação e controle, é rotulado de corporativista. Esse é o embate ideológico posto pela hegemonia do pensamento neoliberal, que busca desqualificar tudo que é “público”, especialmente os funcionários.

Pimenta e Anastasiou (2014) têm razão quando admitem que a profissão docente emerge em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme necessidades postas pela sociedade e se constrói a partir dos significados sociais a ela atribuídos. Desta forma, os medos e as dúvidas alimentam a polêmica discussão sobre os critérios e procedimentos mais adequados para cada modelo de avaliação docente. Pimenta e Anastasiou (2014, p.259), referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que:

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

Essa constatação favorece a discussão acerca do docente universitário, como sujeito que ocupa espaços determinantes à transformação da sociedade, deslocando, assim, em primeira instância, sua formação pedagógica à conquista desse momento como espaço institucionalizado, onde seu desenvolvimento pessoal possa percorrer os diferentes espaços universitários.

Sendo assim, nos tempos atuais, o docente universitário consciente do seu papel, trabalha para direcionar a aprendizagem de seus alunos através dos objetivos e missão da IES na qual trabalha, com autonomia de encaminhá-los para além das exigências mercadológicas. Deve estar sempre atualizado com os acontecimentos do mundo contemporâneo e interessado em conhecer, orientar e formar seus alunos, de maneira que possam se posicionar social e profissionalmente em suas carreiras no futuro.

Então, colocar em prática um sistema de avaliação docente para acompanhar a qualidade de ensino nas salas de aula envolve o enfrentamento de alguns desafios e, ao mesmo tempo, proporciona algumas oportunidades para todos aqueles que participam do processo. Um dos principais desafios a serem superados é de natureza cultural e corresponde à

lógica da avaliação associada à classificação, seriação e seleção, à punição e mesmo à sua exclusão do emprego, e não como um processo formativo que visa à melhoria e ao desenvolvimento profissional.

Outro desafio pode estar relacionado com as diferentes perspectivas que esses docentes têm acerca das finalidades da avaliação. Muitas vezes, o professor, se coloca em uma posição defensiva para proteger seus direitos e garantir seu emprego, entendendo que as dificuldades e complexidades de seu ofício, anseiam por uma avaliação que os incentive a melhorar e garantir uma progressão na carreira (RODRIGUES, 2012).

É importante ressaltar que, historicamente, tem-se presenciado a atuação de professores no ensino superior sem formação pedagógica, fazendo do ensino uma atividade como outra qualquer. No geral, esses professores que por razões e interesses variados, adentram no campo universitário, direcionam suas práticas pedagógicas desarticulada das finalidades sócio, político e cultural do processo educativo.

A aceitação dessa assertiva favorece a discussão da necessidade de formação que deve referenciar a pessoa do docente universitário como sujeito que ocupa espaços determinantes à transformação da sociedade, com ações que valorizem, ainda mais a profissão docente, pois o professor universitário não pode ser formado em tão pouco tempo¹⁵, como acontece atualmente, e com tão limitadas oportunidades de leituras e reflexão sobre os saberes específicos da prática docente. A prática docente segundo Franco (2012, p.160) “é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação.”. Enquanto que práticas pedagógicas continua a autora, são “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade”. (p.154).

Assim, o processo formativo do docente tem que se deslocar para algum lugar. E esse lugar, em primeira instância, é o seu local de trabalho, onde sua preparação pedagógica, agora, tem a conquista de um espaço institucionalizado próprio, que contribuirá com seu desenvolvimento pessoal e profissional ao estabelecer as ligações dos princípios que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem com os problemas específicos do espaço universitário. A docência deve ser assumida como uma atividade complexa, que exige uma

¹⁵ Nos desenhos dos programas de pós-graduação existentes no país, a formação para docência superior, quando há, restringe-se ao oferecimento da disciplina Metodologia do Ensino Superior, que na prática não ultrapassa 60 horas de atividade. A CAPES publicou a circular n.028/99/PR/CAPES e tornou o estágio de docência obrigatório para seus bolsistas exigindo que estes participem de estágio docente entendendo, assim, que a atividade contribui para a formação de mestres e doutores, mesmo atingindo um reduzido número de alunos.

preparação cuidadosa, uma dimensão de totalidade tendo em vista os múltiplos saberes e conhecimentos relacionados com seu desenvolvimento profissional.

Nas universidades, os modelos para avaliar a ação do docente se baseiam, em geral, nas escalas de opinião ou questionários respondidos por alunos, e essa avaliação tem sido vista como um indicador (frequentemente o único levantado) da qualidade de ensino. Porém, os processos avaliativos capazes de produzir melhorias na dimensão do ensino, devem ser planejados coletivamente e considerar o envolvimento dos docentes na discussão de quais indicadores e critérios a avaliação deverá se pautar, constituindo-se, assim, tarefa fundamental para articular os objetivos individuais e institucionais. Portanto, esse processo deverá basear-se no compromisso de se querer melhorar e não no princípio do controle institucional.

Contudo, entendemos, assim como Dias Sobrinho (2003), que o foco central de um processo avaliativo deve ser a formação, compreendida em seu sentido pleno, amplo, complexo e completo, sem estar concluído, mas em permanente evolução e como um dos principais compromissos de uma instituição educacional, não desvinculado da questão da produção e da disseminação do conhecimento.

Sendo assim, o processo educativo, que é a representação de um ato coletivo de relação e envolvimento, deve se valer conforme Dias Sobrinho (2003, p. 47), da “[...] autoavaliação que é um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a universidade, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de melhora”. Não se pode perder o seu foco principal, para não perder de vista seu compromisso social e pedagógico.

A busca de compreensão do processo de autoavaliação implica, necessariamente, revisitar o conceito de avaliação emancipatória proposto por Saul (2001, p.61) quando afirma que:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se á avaliação de programas educacionais e sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação.

A autoavaliação, vista sob este ângulo, ajuda na compreensão dos fenômenos institucionais e a gerar novos conhecimentos sobre a realidade para influenciá-la e aprimorá-

la, tornando-se um valor estratégico indiscutível para a IES, com o objetivo de cumprir o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para benefício da sociedade. Saul (2002, p.102) complementa, ainda, que o ato de avaliar requer análises, julgamentos e posicionamentos conclusivos que atendam ao compromisso de fazer com que professores e alunos escrevam sua própria história, propondo e assumindo decisões no rumo de uma educação crítico-transformadora, pois,

[...] A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos *métodos silenciadores* com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, *da libertação e não da domesticação*. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com. (grifo nosso)

Porém, como afirma Pimenta (2018), em momentos de orientação, a autoavaliação é, no contexto atual, nada mais é do que mais uma forma de jogar sobre o docente a culpa pelos problemas institucionais e dos resultados do ensino, já que os conceitos básicos envolvidos em uma avaliação emancipatória como emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educacional são silenciados.

O processo de autoavaliação é um instrumento valioso que pode contribuir para aprofundar o movimento de ação-reflexão-ação na construção de uma instituição forte e comprometida com uma avaliação democrática e participativa. E, como bem expressa Müller (2001: 7):

É um instrumento valioso que uma instituição educacional pode construir e implantar para produzir um conhecimento do desejável e do indesejável do interior da organização, [...] com o objetivo de subsidiar qualquer planejamento para melhorar a qualidade dessa organização.

Por esse motivo a avaliação institucional pode ser compreendida em sua dimensão formativa, na busca pelo aperfeiçoamento dos procedimentos existentes e na melhoria constante da comunidade acadêmica. O processo de avaliação quando desenvolvido com seriedade, respeitando os princípios éticos, formativos, e os direitos dos docentes trabalhadores permite criar uma visão diagnóstica dos processos pedagógicos, administrativos, científicos e sociais da IES.

Este processo avaliativo deve ser permanente e desenvolvido como condição para a prática pedagógica, colaborando com os processos de gestão, direcionando caminhos, apontando falhas, identificando possíveis causas de problemas, no sentido de asseverar o que está bom e mostrar possibilidades. A prática da avaliação deve ser um processo permanente, um instrumento de concretização de uma cultura de avaliação institucional, no qual a comunidade acadêmica possa se reconhecer e ser partícipe no processo de reflexão e aprofundamento dos compromissos e das responsabilidades sociais da instituição.

Sendo assim, a avaliação institucional ao ser direcionada à formação docente, ao contrário da lógica neoliberal que a considera um instrumento mercadológico (de medidas, premiações e punições), assumiria seu papel de indicar caminhos e possibilidades para a resolução dos problemas presentes na instituição envolvidos no trabalho docente e no processo de ensino e de aprendizagem.

Apesar da avaliação institucional apreender de forma ampla o trabalho docente, faz-se necessário pôr em foco a prática pedagógica desse profissional, que nem sempre tem voz para falar de si mesmo e de suas condições de trabalho. Não há nas IES, de modo geral, a cultura de se discutir a dimensão pedagógica do trabalho docente. O pedagógico não está na ordem do dia, as pautas das reuniões que os docentes participam são repletas de questões administrativas e burocráticas.

Esse cenário faz com que os professores não tenham espaço institucionalizado para trocarem experiências, para construírem e ampliarem seus saberes docentes, enfim, trata-se, contraditoriamente, de um tema velado, pois parte-se do pressuposto que “quem sabe, sabe ensinar” (MELO TEXEIRA, 2009, p. 30), ou seja, não há que se questionar a docência exercida. Por isso, a autoavaliação, que se insere no contexto da avaliação institucional, torna-se o momento ideal para que o próprio docente se autoavalie. Então, como envolver o docente universitário neste processo, dando-lhe voz e proporcionando-lhe melhorias na sua condição de trabalho? Que contribuições a autoavaliação institucional pode apresentar para estimular o docente universitário no seu processo formativo?

2.4 A autoavaliação como fomento de formação docente

Parte-se do princípio que o objetivo principal da avaliação e autoavaliação do docente universitário deve ser o de fortalecer o conhecimento, suas habilidades de ensino, sua identificação com essa profissão, disposição para analisar sua prática pedagógica e implementar as mudanças necessárias para melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

O professor é responsável por construir caminhos que assegurem o desenvolvimento de sua própria prática pedagógica, de assumir o controle de sua própria profissão, o que implica em assumir uma postura permanente de reflexão. Nessa perspectiva, o exercício do trabalho docente na universidade torna-se mais complexo, pois precisa fazer a mediação entre as demandas da sociedade, das políticas e do aparato legal, que servem para o direcionamento e avaliação de cursos e IES, propostas e acompanhadas pelo MEC.

Entendemos assim como Bolzan, Isaia e Maciel (2013, p.4) que “o professor é antes de tudo, um profissional em desenvolvimento permanente, capaz de refletir e repensar sobre a sua formação”. Assim, é indicado que seu desenvolvimento aconteça nas bases, para que os professores compreendam e investiguem sua própria atividade, tornando necessária a mobilização das compreensões e dos saberes teóricos e práticos que só podem acontecer em um ambiente de formação docente (ALMEIDA, 2012).

Almeida (2012) ainda acentua que os professores são sujeitos ativos desse processo, e que essa formação precisa ser assumida como um *continuum* ao longo do desenvolvimento profissional docente. Para isso, é necessário perguntar em que medida as intenções individuais de cada professor, os projetos elaborados pelas IES e a própria legislação conseguiram concretizar-se para a constituição da identidade docente e para redimensionar sua profissionalidade quer em nível de atualização, quer em nível de ação.

Os dispositivos regulamentares vêm requerendo das IES, documentos que permitam viabilizar propostas de ações educacionais articuladas com a realidade. Tais documentos se constituem do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, do Projeto Pedagógico Institucional - PPI e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC, bem como normas internas peculiares a cada instituição e suas formas de gestão, logo, essas demandas acabam por influenciar, também, no exercício profissional do professor que não pode estar desarticulado com esses documentos.

Tendo em vista que as políticas de avaliação não são neutras, qualquer aspecto docente avaliado atualmente, insere-se em um cenário bem mais amplo de discussão. Assim, podemos destacar outros fatores que de forma direta ou indireta se relacionam e influenciam no trabalho docente que são: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes- ENADE, Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG e Avaliação das Instituições da Educação Superior - AVALIES proposto pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES.

É fato que as políticas educacionais de avaliação incidiram fortemente sobre o trabalho docente, retirando seu protagonismo do processo educacional. Existe um consenso

em dizer que a formação do docente, no que tange a sua titulação, é a principal variável que influi sobre os resultados dos alunos nos exames nacionais e internacionais, demonstrando que o professor deve estar envolvido e mobilizado para além do espaço de sala de aula, compreendendo as relações entre o processo educativo e as atuais políticas de avaliação em vigor, marcadas fortemente pela política econômica neoliberal que repercutem nas decisões e práticas das IES.

Essa correlação pode ser identificada nas palavras de Sordi (s/d, p.2) quando diz que os docentes universitários são premidos pela condição de trabalho, constrangidos por bons resultados dos alunos e avaliados sob o viés do produtivismo das publicações, tornando público “[...] o lugar periférico que as atividades de ensino vêm ocupando nas atuais políticas de avaliação externa pondo em risco a qualidade da formação dos futuros profissionais”.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 37) nos dizem que:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. [...] Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, [...].

Esta problemática envolve todas as IES e não pode ser resolvida sem uma ampla discussão sobre as políticas públicas que orientam essas instituições, logo, vem ao encontro da necessidade de reforçar uma melhor formação de professores para atuarem no ensino superior. É como dizem Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 187) “a docência universitária é importante e a formação dos seus profissionais não admite demora”. Não é simples ser professor universitário, ainda mais quando seu trabalho não é tão valorizado como deveria ser e as demandas vigentes exigem diariamente superar os desafios da profissão.

Não podemos perder de vista o que nos alertam Pimenta e Anastasiou (2014), com relação aos processos de formação de professores. É preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento, pois ninguém ensina o que não sabe; dos saberes pedagógicos, pois o ensinar é uma prática educativa ligada à formação do ser humano; dos saberes didáticos, pois é necessário conhecer as teorias que envolvem a educação e o ensino e, por fim os saberes da experiência, pois o professor se faz sujeito do processo de ensinar e de aprender.

Como já foi dito antes a avaliação deve servir para focar as discussões e alcançar melhorias (SAUL, 2001). Um bom sistema de autoavaliação deve basear-se no compromisso de se querer melhorar e não no princípio do controle institucional. O ensino superior só será beneficiado com a Avaliação Institucional, se a autoavaliação se orientar no sentido de se mover para além dos resultados do trabalho dos docentes, e voltar o seu olhar para o que está detrás do trabalho e das atividades desenvolvidas, sendo um “ato de comunicação é produtora de sentidos” (SORDI, s/d, p.6), pois o trabalho docente não tem vida em si mesmo, não está deslocado de um projeto maior, como o PDI e o PPC, por exemplo, ou pelo menos não deveria estar.

Na contemporaneidade, em diferentes países, em textos oficiais e nos discursos, a formação docente vem sendo percebida como fundamental para alcançar o êxito nas reformas educacionais, no entanto, propostas de estratégias de mudanças, coerentes com os discursos e que possibilitem a inovação dos processos educativos nas instituições de ensino, não têm sido tão frequentes (IMBERNON, 2007).

De acordo com Maués (2009, p. 7),

No Brasil a questão da formação de professores faz parte da agenda do governo, como dispositivo de regulação para melhor gerenciar a educação. Esse interesse pelo assunto tem uma relação direta com o fato de que a esses profissionais são atribuídos, em geral, os problemas relativos ao processo formal de ensino e aprendizagem.

Ao fazermos esta afirmação, conforme Maués, queremos chamar a atenção aos cinco eixos do SINAES e, em especial a dimensão cinco, contida no eixo quatro da avaliação externa, que avalia: “as políticas de pessoal, de carreira do corpo docente, [...] seu aperfeiçoamento, e seu desenvolvimento profissional [...]”. (BRASIL, 2013). O próprio documento afirma que “o agrupamento das dimensões em eixos visa facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação”.

Com esta normatização, as IES se viram obrigadas instituir programas de formação contínua para suprir fragilidades na formação didático-pedagógico de seus docentes e, em consequência, atender as exigências legais. O Quadro 4 demonstra o foco de verificação do desenvolvimento das políticas de formação e capacitação para os docentes.

Quadro 4 - Políticas de formação/capacitação¹⁶ nas IES pelos SINAES

CONCEITO	DESCRIÇÃO
1	Quando não existe política de formação e capacitação prevista/implantada.
2	Quando a política de formação e capacitação docente está prevista/implantada, de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, o incentivo/auxílio à: participação em eventos científicos/técnicos/culturais; capacitação (formação continuada); qualificação acadêmica docente e a devida divulgação das ações junto aos docentes.
3	Quando a política de formação e capacitação docente está prevista/implantada, de maneira suficiente , considerando em uma análise sistêmica e global, o incentivo/auxílio à: participação em eventos científicos/técnicos/culturais; capacitação (formação continuada); qualificação acadêmica docente e a devida divulgação das ações junto aos docentes.
4	Quando a política de formação e capacitação docente está muito bem prevista/implantada, considerando em uma análise sistêmica e global, o incentivo/auxílio à: participação em eventos científicos/técnicos/culturais; capacitação (formação continuada); qualificação acadêmica docente e a devida divulgação das ações junto aos docentes.
5	Quando a política de formação e capacitação docente está prevista/implantada, de maneira excelente , considerando em uma análise sistêmica e global, o incentivo/auxílio à: participação em eventos científicos/técnicos/culturais; capacitação (formação continuada); qualificação acadêmica docente e a devida divulgação das ações junto aos docentes.

Fonte: Parecer CNE/CES N°.197/2013

A autoavaliação institucional de uma universidade, tal como foi proposta pela Lei nº. 10.861/2004 é, sem dúvida, uma atividade significativa que permite à instituição não somente ter um diagnóstico de sua trajetória como também reafirmar sua identidade social. Nesta Lei são previstos que sejam realizados processos avaliativos de forma interna (autoavaliação institucional) e externa para que assim, o Estado mantenha o controle e a regulação do ensino ofertado. Lembrando, que a referida Lei e os atos normativos que a regulam, determinam que cada IES pública ou privada constitua a sua CPA com a finalidade de conduzir e sistematizar a autoavaliação institucional em forma de relatório e encaminhá-lo via sistema e-MEC¹⁷ à administração pública.

¹⁶ Mesmo sendo utilizado nos documentos oficiais, o termo capacitação, é um conceito já superado nas produções acadêmicas. Capacitação remete a ideia de uma formação linear, estanque, descontextualizada, na contramão do que se propõe hoje na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. “[...] A denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino [...]”, pois é um processo que “[...] sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada”. (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 9).

¹⁷ A plataforma e-MEC é um sistema eletrônico que tem a finalidade de acompanhar os processos que regulam a educação superior, maiores informações acesse: <<https://emec.mec.gov.br/ies/>>.

Realizar uma autoavaliação coerente, como modelo formativo, requer apreendê-la como um processo de diagnóstico rigoroso da IES, com a missão de caracterizar suas fortalezas e lacunas para intervir de maneira apropriada àquela realidade. Por isso, precisa ser construído coletivamente e, na constatação de Sordi (2001), projeta uma proposta democrática no processo de avaliação que deve passar por um diálogo que ofereça o desenvolvimento da corresponsabilidade com a construção do processo educativo da IES.

Por isso, a avaliação institucional tem que ser entendida, também, como uma prática pedagógica, pois exige um planejamento estratégico e uma análise detalhada que fomente valores importantes para o desenvolvimento da instituição, justamente para evitar que seja confundida com uma ação de controle interno-punitiva, respaldada por instrumentos legais externos.

Assim, avaliar exige conhecimento específico para enxergar as necessidades da IES, do corpo docente, discente e técnico-administrativo, bem como atender as exigências dos órgãos reguladores. E como diz Muriel (2013, p.26):

O ideal é que a instituição aproveite a oportunidade para instituir uma estrutura que possa cuidar da avaliação permanente e em condições de interferir e mudar aquilo que precisa ser mudado. Um crivo de qualidade, permanentemente atento. Se cuidarmos permanentemente da qualidade, podemos ser avaliados a qualquer momento, sem a necessidade de pararmos a Instituição para atendermos ao que o MEC exige.

O objetivo da autoavaliação é avaliar a IES de maneira global, buscando identificar a coerência entre a missão e as políticas institucionais realizadas, visando à melhoria da qualidade institucional, além de promover a autoavaliação como prática institucional e a participação da comunidade acadêmica.

Em decorrência das exigências do MEC às IES para que cumpram com o seu compromisso social para com a sociedade, que é o de produzir e disseminar conhecimentos, o que significa falar de deveres, obrigações e incumbências inerentes à natureza institucional deste nível de ensino. Por isso, as IES têm por responsabilidade, também, cobrar do Ministério que, pelo menos, cumpra as condições políticas propostas para a Reforma da Educação Superior (BRASIL, 2004a), que neste espaço resumimos em autonomia, entendida conforme o próprio termo expresso: emancipação, soberania, independência, liberdade, autogoverno, autossuficiência das IES. Assim, está redigido o texto:

O pressuposto da Educação Superior é a liberdade acadêmica, argumento central da justificativa da existência dessas instituições e valor maior que

deve ser zelado e preservado por todos os integrantes do sistema. Liberdade acadêmica é o compromisso ético que sustenta os vínculos institucionais e profissionais de todos que atuam na Educação Superior. A autonomia é, para a instituição universitária, o correlato jurídico da liberdade acadêmica. Em ambos os casos, a concessão que a sociedade faz corresponde a um grau de *responsabilidade com o passado, o presente e o futuro dessa sociedade*. (BRASIL, 2004a, Grifo nosso).

Conforme indicam Macedo et al. (2005, p. 132),

É imperativo que uma reforma da Educação Superior no Brasil tenha as balizas do estado democrático que vem sendo construído pelos governos e pela sociedade contemporânea. Igualmente importante é que ela seja capaz de introduzir e sustentar a modernização das Instituições de Ensino Superior e de inspirar a concepção de um projeto para a Educação Superior Nacional que subsidie os ajustes certamente necessários no Plano Nacional de Educação vigente.

Contudo, o que nos parece é que a legislação (na figura do MEC) não dá suporte necessário às IES públicas de assumirem a responsabilidade completa pelo seu destino, dificultando que estas exerçam o seu compromisso com a sociedade, mas isso não significa que a instituição deva sempre estar a serviço dos interesses socioeconômicos do sistema. Significa também o exercício da crítica, da oposição e da resistência (GÖERGEN, 2006).

Sendo assim, na perspectiva da formação do docente universitário, é preciso aprender ininterruptamente como ver a realidade, uma vez que é na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que o docente se torna um sujeito crítico e reflexivo de sua ação e formação. Desse modo, é possível que o docente se torne um eterno aprendiz, alguém proativo, capaz de criar, relacionar, argumentar e solucionar problemas decorrentes das fragilidades de sua formação, face às exigentes demandas profissionais e institucionais.

É importante destacar que Isaia (2006a, p. 377) define aprendizagem docente como: “Processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios [...]”.

Discutir, então, sobre a formação do docente universitário é discutir como manter o domínio e a qualidade do conhecimento, das condições e das técnicas que envolvem a profissão docente, dos saberes pedagógicos e das experiências vividas e vivenciadas. Assim, é interessante indicar algumas características do ensino na universidade, que realiza um serviço à sociedade no processo de busca e construção científica e de crítica que são citados por Pimenta e Almeida (2011, p.23) que dentre outras, sugerem:

a) propiciar o domínio de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, assegurando o domínio científico e profissional do campo específico, e que sejam ensinados criticamente [...]; b) considerar a interdisciplinaridade como possibilidade de superação de uma visão e formação fragmentadas; c) desenvolver a capacidade de reflexão que conduza à autonomia do aluno na busca de conhecimentos; d) considerar o ensinar como atividade integrada à de investigar; [...] f) substituir o ensino limitado à transmissão de conteúdos, por um ensino que se constitua em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos em seus aspectos epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos; g) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade pedagógica mais do que a avaliação como controle; [...].

Isso vem sinalizar que o professor da Educação Superior precisa atuar de maneira reflexiva e crítica, pois a docência é uma construção cotidiana, complexa, multifacetada e, portanto, exige formação profissional. Por esses motivos, pressupõe uma base de conhecimentos fundamentados na relação teórica e prática sobre as peculiaridades da profissão docente e, esta formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais.

Veiga (2014, p.330) salienta que: “[...] formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais”. Além do mais, “o professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar” como afirma o Prof. Fusari¹⁸ em diversos encontros formativos no grupo de pesquisa do GEPEFE.

Nesse contexto, a necessidade de investir na formação do docente universitário imputa a autoavaliação institucional a ter um caráter educativo, de melhoria constante e, também, de autorregulação. Quanto mais ampla e dedicada for a participação deste docente, mais resultados positivos surgirão e maior será o rendimento dos processos pedagógicos desenvolvidos.

No dizer de Depresbiteris (2005, p.10), a autorregulação

implica em transformações constantes. No que diz respeito à regulação de uma instituição, não são suficientes a auto-regulação por si só, e a simples regulação pelo mercado. Torna-se necessária a constituição de um corpo de

¹⁸ O GEPEFE/FEUSP, coordenado pelos profs. Drs. Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida e José Cerchi Fusari tem como uma de suas características verificar a imbricação da produção teórica a partir de pesquisas com as condições de formação e de exercício das atividades educativas, especificamente a docente[...]. Dentre os aspectos contemplados pelo grupo estão os estudos críticos dos contextos das práticas escolares nos vários níveis de ensino, focados na tentativa de compreender como se constroem os saberes docentes em diversos contextos escolares, desde o ensino fundamental ao universitário.

atores que integre os diferentes interessados no sistema de avaliação, em nível acadêmico (regional e local) e que se assuma como responsável, tanto pela avaliação institucional quanto pela sua melhoria.

A necessidade de autorregulação surge, então, da dinâmica de transformações ocorridas na sociedade e, consequentemente no espaço escolar e deve contribuir para melhoria das IES, pois quando se fala em avaliação institucional, Dias Sobrinho (2000, p.90) nos lembra que esta “tem a ver com a vida das pessoas e o destino da sociedade. Não se pode apenas brincar de fazer avaliação, há vidas de pessoas e de instituições em jogo”.

Assim, a IES tem o papel de proporcionar condições para que seus docentes sintam-se envolvidos como sujeitos éticos do processo e, neste comprometimento, percebam a articulação e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, com oportunidades para criar, fazer e acontecer.

Dias Sobrinho (2003, p. 181) propõe que “a avaliação deve sem dúvida produzir conhecimentos objetivos e constatações acerca de uma realidade”, neste aspecto, a avaliação institucional torna-se importante instrumento para a melhoria do processo educacional, visto que os dados desvelam características dos aspectos avaliados, possibilitando um diagnóstico sobre a instituição de ensino e servindo como base para a tomada de decisões. Tal posicionamento pode definir a avaliação como “o processo de delinear, obter e subministrar informação válida para permitir a tomada de decisões”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 47) E complementam Pimenta e Almeida (2011, p. 29), quando dizem que “[...] a política de avaliação do professorado precisa estar em estreita articulação com a política de formação docente e ambas estarem voltadas para a valorização e a estabilidade profissional”.

Nesse contexto, como possibilidade de encaminhamento para a necessidade de formação de docentes do ensino superior – mediado no processo de autoavaliação –, evidencia-se que esses docentes precisam acompanhar as mudanças mundiais, atualizando-se de maneira continuada e permanente. Mas, antes de tudo, precisam estar predispostos às mudanças consequentes desse processo, que serão necessárias para o desempenho produtivo da avaliação institucional. Sordi (2012, p.48) não vê como autoritário o estabelecimento de uma política de avaliação institucional participativa, para isso, “basta que a comunidade se organize e entenda os fluxos da avaliação que se dão de forma circular”. Desta forma, a mudança será de ordem cultural, sem dúvida, uma cultura aberta à inovação, ao novo, que tenha a capacidade de fomentar neste docente um atualizar-se constante. Seria isto possível sem uma participação, efetiva, fundamentada em um desejo real de participação deste docente?

3 ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A presente seção evidencia que a formação contínua do docente universitário deve ser pensada a partir de análise de necessidades formativas, face às exigências de um processo de construção de conhecimentos contextualizados. E considerando que os próprios docentes devem reconhecer as suas necessidades de formação, o que pode contribuir para um investimento mais qualificado por parte da instituição na perspectiva da profissionalização e desenvolvimento profissional de seus docentes.

3.1 Formação do docente da educação superior

Não há dúvida, que o trabalho do professor universitário, se tornou ainda mais complexo e diversificado no século XXI. Particularmente, no Ensino Superior, essas transformações significam novos desafios frente à docência e à Universidade, tendo em vista um novo modelo de sociedade, que se mostra aligeirado e tecnológico.

Assim, chamamos a atenção para o que nos diz Severino (2008, p.87):

[...] os desafios das universidades públicas são os mesmos de toda a educação pública, em todos os seus níveis e modalidades, resumindo-se no conflito dilemático que atravessa a realidade social brasileira da atualidade: o confronto entre uma educação pautada nas premissas da teoria do capital humano e uma educação que se quer identificada com a teoria da emancipação humana, entre uma educação que se coloca a serviço do mercado e uma outra que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada, onde o trabalho é uma mediação essencial do existir histórico das pessoas e não um mero mecanismo da produção para o mercado.

Assim, faz-se necessário, que o docente universitário tenha saberes especializados necessários ao exercício da docência, que precisam ser apreendidos, construídos, aprendidos e pautados numa ética profissional e, no compromisso político com a sociedade e com os estudantes.

A universidade para estar no mundo em constante transformação precisa, ela mesma, estar em permanente movimento e, para isso questionar suas finalidades formativas. Essas transformações exigem do docente enfrentar os desafios que se apresentam de forma diferente do que há tempos atrás. E isto só pode acontecer com professores bem preparados para a docência. É como diz Melo (2007, p.42):

É preciso ousadia para que possamos nos desvencilhar de velhas práticas formativas que pouco contribuíram para a formação de professores autônomos e conscientes da relevância social de sua profissão, pois existem outras dimensões a serem consideradas.

A docência não se resume somente à transmissão de conhecimentos específicos ou à transformação do conhecimento empírico em um conhecimento acadêmico. Por causa dessas transformações, o papel do docente não pode ser mais apenas o de conhecedor do campo específico que leciona, nem o de executor de técnicas mecânicas para ministrar suas aulas. Hoje o arsenal de conhecimentos desse profissional vai além da sala de aula. É como afirma Almeida (2012, p.69).

A docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõem elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação.

Assim, neste estudo, o termo docência universitária é compreendido como todas as atividades e funções desenvolvidas no trabalho dos professores universitários, que transcendem o exercício de ministrar aulas, porém compreendendo que no processo do fazer docente o compromisso será sempre com os estudantes. Esta transcendência intensifica o trabalho docente na universidade, estabelecendo uma nova lógica ao cotidiano acadêmico.

O fato de que a intensificação pode levar à persistência da cultura do individualismo entre os professores, ou seja, envolvidos nesse ambiente de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo torna-se difícil a produção coletiva de conhecimento. O processo de intensificação pode contribuir, devido à falta de tempo, para a diminuição, ou mesmo, a não participação do professor em espaços coletivos de reflexão e ação sobre a profissão docente, como sindicatos, associações, ou mesmo, grupos de estudos entre colegas de trabalho (FERENC; BRANDÃO, BRAUNA, 2015).

Conforme MAUÉS (2009, p 485) esclarece:

Essa “obrigação de resultados” que hoje é imposta ao professor não leva em conta, na maioria das vezes, as questões estruturais e conjunturais que envolvem a profissão, tais como as condições de trabalho, que implica turmas com mais de 50 alunos; falta de uma política de valorização do magistério, que inclui um plano de cargos e salários e um plano de formação continuada; formas de contratação temporária; uma política previdenciária que permita ao docente se aposentar com dignidade, dentre outras questões

fundamentais que deixam de ser consideradas nessas regulações que incidem sobre o trabalho docente, precarizando-o e flexibilizando-o.

Desta forma, podemos dizer que a formação de professores assume um papel que transcende o ensino e se transforma na possibilidade de criar espaços de reflexão sobre sua ação, participação e formação que contemple a análise de práticas docentes e, assim, possam aprender e conviver com as transformações e exigências da sociedade contemporânea (IMBERNÓN, 2010a).

Ainda que, a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos um aspecto no qual há necessidade de maior e melhor sistematização: o da formação daqueles docentes que já atuam no ensino superior. Acreditamos que a implementação de um dispositivo formativo, que funcione com êxito e que tenha utilidade para os diferentes docentes envolvidos, é algo que não acontece espontaneamente, por isso deve ser assumido pelos órgãos de gestão da IES.

Quando falamos em formação para os docentes de ensino superior, pensamos na oportunidade de qualificação e desenvolvimento desse profissional. A organização de processos formativos pode ser disponibilizada em diversos momentos da vida acadêmica deste profissional, no intuito de potencializar competências, e, contribuir para o processo de mudança, de forma participativa e crítica. Isso pode valorizar a profissão do professor, visto que, pode auxiliá-lo na aquisição de diferentes tipos de saberes que o ajudará a enfrentar as situações do cotidiano escolar.

O termo formação, segundo o Dicionário Houaiss, deriva da palavra latina *formatio*. Trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar (dar forma a, constituir algo). Segundo Veiga (2014, p. 330-331),

O termo formação se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes. A formação busca a melhoria dos conhecimentos profissionais, suas habilidades e atitudes na gestão da docência em uma instituição educativa. [...] Trata-se de um processo multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim.

A autora aponta a formação de professores como uma ação contínua e progressiva, como um ato político e reflexivo. Para a autora, a formação é um “processo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada”. (VEIGA, 2006, p. 92).

Para Leitão de Mello (1999, p. 47),

Entender a formação na perspectiva social é entendê-la e defendê-la como um direito do professor. [...] É, portanto, um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizados, [...]. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Desta forma, o processo de formação do professor universitário deve ser alcançado por meio de uma constante reflexão crítica sobre a própria prática, bem como, da apropriação de novas concepções sobre o fazer educativo, por isso deve ser pensado tanto em seu fundamento quanto em sua intencionalidade, de forma a possibilitar a autonomia do professor.

E o que se está entendendo por formação do professor universitário? Abramowicz (2002, p.85) descreve formação como “um processo por meio do qual o professor reflete, estuda, debate, discute sua prática, desvelando as teorias que as informam e buscando transformá-las”. Nesse processo, o professor constrói seu conhecimento e se constitui como sujeito-autor de sua prática; prática que só adquire significado na relação com os estudantes; e daí se compreender que a prática docente é prática social.

Em Freire (2009), o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial. A experiência vivida torna-se a referência do momento reflexivo da práxis, na transformação das relações econômicas, políticas e sociais. Assim, a postura crítica do homem nas relações com a realidade torna-se fundamental.

Nesse sentido, Pimenta (2005) nos coloca que a formação se constitui num processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas sobre a concepção do educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão, demonstrando que o exercício da docência para ser transformador se desenvolve tanto na teoria quanto na prática.

Marques (2000, p. 189) ao se referir sobre a formação para a docência universitária, explica que esta é o

[...] movimento de inserção ativa na comunidade universitária, uma comunidade atenta e dedicada ao exercício das práticas educativas em sua cotidianidade, exercício que se requer crítico, orientado por perspectivas político-pedagógicas explicitamente embasadas em determinado campo científico e pedagogicamente conduzido.

Nas últimas décadas, a docência universitária tem sido estudada de maneira propositiva. Pesquisadores se destacam nesta linha de investigação fazendo reflexões e

pesquisas sistemáticas como, Morosini (2001), Cunha (2010), Nóvoa (2002), Pimenta (2009), Pimenta e Anastasiou (2014), Veiga (2005, 2007, 2009), Almeida (2012), Zabalza (2004), dentre outros, que têm suas análises voltadas para as mais diversas questões relacionadas ao reconhecimento do que é ser professor universitário, contextualizando-o no campo da política educacional, na constatação ou não do seu favorecimento em documentos legais, além de demonstrar em que condições esta profissão é desempenhada, assim como, sobre a qualidade da sua formação profissional diante de uma sociedade competitiva e excludente.

Partindo do entendimento que o desenvolvimento profissional do professor universitário precisa estar em consonância com a atividade docente, em que a dimensão pedagógica é basilar para a constituição identitária desse profissional, faz-se necessário aprofundar a compreensão a respeito da identidade do docente universitário.

O conceito de identidade possui características variadas e peculiares, podendo receber análise dos mais diferentes campos do saber como: sociológico, antropológico, filosófico, psicológico e educacional. Por isso, a análise da identidade do professor universitário não pode ser feita isoladamente ou fora do contexto social no qual está inserido. É importante destacar que a identidade profissional do professor se transforma sempre que precisa responder a novas necessidades sobre sua própria prática com conhecimentos teóricos e críticos que o ajude a transpor suas dificuldades (PIMENTA, 2012).

O professor, no exercício do seu trabalho, traz sua cultura pessoal, assim como se apoia em conhecimentos de várias naturezas, e, como diz Silva (2000. p. 96),

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder.

Assim, a trajetória de construção/constituição da identidade profissional do professor universitário é desenvolvida na dinâmica de acontecimentos contextualizados nas práticas cotidianas que acontecem na IES, local de formação e atuação profissional. No ponto de vista de Pimenta (2005 p.18):

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação de práticas

consagradas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

O que o professor é, segundo a autora, está diretamente relacionado aos contextos nos quais atua, àquilo que faz e as suas experiências de vida, por isso estabelecer-se como professor universitário é estar num processo de constante revisão da prática docente. Assim, compete a cada professor dar sentido e significado ao ser docente, levando em consideração, sua história de vida, seus saberes e suas descobertas, pois são destas experiências, destes resultados que se manifesta a identidade do professor.

Nessas circunstâncias, o que se observa é que a identidade do docente universitário está em permutação constante, por isso inacabada e, segundo Freire (1998, p.25), “[...] desde o começo do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

A compreensão de docência universitária, então, envolve o ser e estar docente, uma vez que o princípio de qualquer identidade profissional é o entendimento do papel que tem que desempenhar naquela função específica que exerce. O docente universitário precisa aprender a refletir sobre os princípios que estruturam o exercício da docência e, de acordo com Guimarães (2006a, p. 135):

Ser professor é pertencer a um ofício cujo estatuto profissional está num processo histórico de constituição. Ser professor é ser um profissional. Contudo, é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que a fundamentam a aspiração de profissional.

A docência universitária como atividade pedagógica e atividade profissional tem por particularidade ensinar a produzir e pôr em prática novos conhecimentos, inclusive pela via da pesquisa. Ao considerar a docência universitária como uma atividade profissional pressupõe-se que ela tem a tarefa de formar de maneira integral os futuros profissionais, além do compromisso de produzir novos saberes e conhecimentos.

Apropriar-se dessa dimensão pedagógica, atribui aos docentes a responsabilidade de buscarem regularmente conhecimentos que o ajude a transmutar sua atividade docente, no contexto universitário, de forma a desenvolver tipos de relações pedagógicas diferentes

daquelas usualmente estabelecidas com alunos, outros docentes, com as disciplinas, com o curso e com a IES nas quais trabalha.

As mudanças ocorridas nas universidades, como também no trabalho docente levaram ao enaltecimento da pesquisa em detrimento do ensino e sua organização, contudo, esta é uma concepção que deixa de fora muitas outras atribuições que fazem parte das atividades do docente. Assim, no que se refere ao cotidiano do trabalho docente, podemos especificar: orientação e avaliação de alunos, avaliação da docência, participação na gestão da instituição, participação na seleção de outros docentes, participação na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e da IES, elaboração e cumprimento do Plano de Ensino, condução da aprendizagem do aluno em contextos educacionais diversos e heterogêneos, acompanhamento de alunos em estágios, coordenação de projetos de pesquisa e de ensino, desenvolver a pesquisa no ensino de graduação, dentre outros.

Estas e outras atribuições não elencadas demonstram o conjunto de atividades a serem desempenhadas pelo professor universitário na atualidade. Todas essas atribuições exigem do professor uma dinâmica diferenciada no cotidiano universitário. Mancebo (2007), contudo, chama a atenção a respeito da precarização e a nova relação que se estabelece com o tempo do trabalho, demonstrando que a flexibilização das tarefas de trabalho pode contribuir para a diminuição ou desaparecimento de algumas atribuições docentes e fazer aparecer outras atribuições.

A docência, então, precisa ser analisada tomando por base aspectos como a importância social da profissão, a atuação profissional e as necessidades interpostas ao ensino de graduação na atualidade, que repercutem sobre a ação educativa, até porque é uma atividade que não se restringe apenas ao ato de dar aula, abrange vários sentidos quanto à atuação do trabalho pedagógico em diversos espaços educativos (LIBÂNEO, 2007). Ou seja, é uma atividade que demanda formação permanente e condições para seu exercício (CUNHA, 2010b).

Como se pode perceber, a docência universitária em suas peculiaridades e complexidades implica no movimento de um conjunto de saberes para ser exercida e, quando efetivada, provoca reflexão sobre a questão da necessidade de formação. Existe uma lacuna na compreensão dos docentes e das IES, sobre a importância de um processo formativo específico para exercer a docência no ensino superior, como também, para desempenhar as atribuições que lhe são esperadas. Assim, a formação permanente em serviço constitui-se um ato de prover os docentes de referencial pedagógico, didático, profissional e administrativo para bem exercer as atividades acadêmicas.

É importante frisar o que diz Pimenta (2005, p.26) quando afirma que: “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Essa assertiva demonstra que o conhecimento didático-pedagógico tem importância fundamental na formação do professor universitário, uma vez que favorece a este professor variados pontos de vista para uma ação contextualizada, assim como, contribui na compreensão e análise dos diversos contextos vivenciados por ele. A referida autora ainda afirma que o professor precisa se questionar “[...] sobre o significado que esses conhecimentos têm para si próprio, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, a diferença entre conhecimento e informação, conhecimento e poder [...]. Isso requer preparação, científica, técnica e social”. (PIMENTA, 2006, p. 80-81).

Cabe assim, inferir que é na formação permanente que o docente universitário se permite o convívio acadêmico e troca de saberes e experiências com os demais docentes em um movimento reflexivo de suas funções que, no dizer de Nóvoa (2009, p. 8) “[...] só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos próprios professores sobre o seu próprio trabalho”.

O ensino universitário, também, está em constante mudança, pois precisa considerar os novos problemas que emergem na sociedade contemporânea. O que coloca desafios aos docentes situados em contextos sociais e institucionais. O que requer permanente reflexão sobre as práticas institucionais e as de sala de aula, as suas e as do coletivo dos docentes, que sejam questionadores e pesquisadores no seu próprio campo de atuação para acompanhar a gama de exigências que esses problemas lhes colocam e, assim poderem acompanhar e controlar seu próprio trabalho, deixando de exercer tarefas ou etapas a serem cumpridas, muitas vezes sem qualquer orientação ideológica e sentido ético (CONTRERAS, 2002).

Para isso, é necessário estimular no professor universitário a vontade de criar possibilidades de intervenções, ao mesmo tempo em que é preciso prover as condições institucionais para se desenvolverem profissionalmente, que se coloquem como sujeitos que fazem a história humana. Dessa maneira, é urgente (re) pensar no seu processo formativo, visto que este é, dentre outras questões, decisivo para a transformação da universidade pública.

É fundamental, de acordo com Anastasiou (2006), que os professores se reconheçam como integrantes ativos na construção desses ideais e, mais ainda, conhecer quais os objetivos que se pretende quanto à formação universitária. Por isso, o docente deve compreender o real significado “da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber” (COELHO, 1996 p.43), a fim de se repensar e recriar as práticas educativas em relação

a sociedade, pois “ao apreender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014 p. 214).

Na atualidade, há uma tendência para se discutir formação de professores no espaço institucional de ensino superior na perspectiva do desenvolvimento profissional, de forma que esse processo formativo seja uma estratégia para o crescimento profissional docente. Esse entendimento indica considerar a formação de professores como responsabilidade institucional, de forma organizada, sistêmica, aberta e dialógica, pois a formação do professor é uma atividade humana, portanto, histórica e cultural, podendo ser permanentemente questionada, mas tem que se constituir na interação com os seus pares.

Nesse contexto de transformações aceleradas, as universidades experimentam, talvez, mais que qualquer outra instituição, a obrigação de adaptar-se às novas demandas sociais. E, nesse processo de adaptação e desenvolvimento, a formação de seus professores reclama uma relevância primordial para poder responder científica e academicamente aos desafios impostos pela sociedade.

Como, então, sistematizar processos formativos como uma estratégia para fortalecer a dimensão didático-pedagógica da docência universitária, os processos de reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional? Será que as universidades têm consciência desses desafios? É o que nos lembram as palavras de Almeida (2012, p.40): “[...] Sua evolução política, histórica, cultural e pedagógica é essencial para compreensão de sua situação atual como instituição profundamente articulada com os modos de pensar, produzir e organizar a vida das sociedades [...]”.

A formação do professor universitário, no espaço institucional, além de focar o aspecto do papel social do professor, contribui também, com ações que repercutem na sociedade. A IES é o lugar da coletividade dos professores, e por isso mesmo, o local para refletir sobre aspectos político-pedagógicos que valorizem os processos formativos e possibilitam resultados efetivos em prol da melhoria da prática pedagógica em sala de aula, aspectos que não descartam os saberes do campo específico e incluam a valorização dos saberes da docência no campo pedagógico. Por isso que, para se falar sobre formação do professor universitário, precisamos conhecer as exigências sociais postas na atualidade, assim como, analisar as circunstâncias históricas e contextuais em que se dará essa formação, pois “os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades” (PIMENTA, 2012, p.10).

Almeida (2012, p.76) ao descrever a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional, entende que a formação seja “[...] o conjunto de ações de apoio

e de acompanhamento do trabalho que cabe aos professores realizar, com a expectativa de seu crescimento pessoal, de transformação institucional e de melhora dos resultados do trabalho”.

Para a dinamização desse processo, urge que sejam construídos mecanismos para valorização social desse professor, bem como, se considere a relevância da complexidade da docência e dos fatores que contribuam ou não para formação do professor universitário, que se encontra em permanente movimento de (des)construção, sendo imprescindível, neste processo, a reflexão crítica que permita ao professor desenvolver-se numa perspectiva ética e política. Assim podemos questionar: Que compreensão de docência é incorporada na significação de ser professor universitário? Qual é a ideia que o professor universitário tem de suas próprias necessidades formativas? Será que essa ideia se tem alterado ou resiste às evidentes transformações ocorridas no contexto da universidade?

3.2 O conceito de “necessidades formativas”

A análise de necessidades educativas é um objeto de estudo e de intervenção que merece permanente reflexão. Sendo assim, torna-se imperativo que exista um trabalho de análise de necessidades formativas de professores universitários com a intenção de que esta contribua pedagogicamente na concepção e/ou levantamento das questões que ocorrem diariamente no trabalho docente e, assim, possa alcançar uma construção cientificamente mais sólida e socialmente mais útil de formação (RODRIGUES; ESTEVES; 1993).

A análise de necessidades surge no campo de formação profissional de professores do ensino superior, relacionado com a preocupação de melhorar as ações das políticas voltadas para este nível educativo, assim como, assegurar um sistema de formação permanente que implique envolver estes profissionais, considerando a complexidade do trabalho pedagógico no ensino superior.

Vale destacar que qualquer estudo sobre análise de necessidades formativas implica, indispensavelmente, que haja uma ideia clara do que se entende por necessidades de formação, que se defina o conceito que se toma como referência para necessidade, que se determinem as fontes das informações que vão ser utilizadas e, principalmente, que se decida sobre a metodologia que dará suporte ao diagnóstico destas necessidades, pois em relação aos instrumentos que serão empregados, todos têm vantagens e desvantagens.

Quando se fala em necessidades considera-se que estas podem ser tanto coletivas como específicas dos indivíduos e, que pode ter sentidos diversificados como uma carência, uma falta, um empobrecimento, uma urgência, um interesse, um desejo ou até mesmo uma

exigência ou algo de que se sinta falta e, que podem surgir dependente de aspectos legais, padrões estabelecidos, valores ou referências. As necessidades são, também, expectativas e depende de valores e pressupostos emergentes num dado contexto, pois são hiatos resultantes entre as necessidades atuais (o que é) e as necessidades potenciais (o que deveria ser).

No dicionário eletrônico Houaiss a palavra *necessidade* é muito abrangente, significando: necessário, inevitável, imprescindível, útil, conveniência, carência, falta, apuro, pobreza, miséria, etc. Sem dúvida, essa palavra recorre a muitos lugares ou categorias, principalmente, quando se fala em educação. Como *necessidade* é o conceito chave da expressão “análise de necessidades”, pode-se perceber, em função da polissemia e da complexidade deste termo, as dificuldades que se coloca para validá-lo no contexto educacional. Essas necessidades segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.13), são “[...] sempre relativas ao indivíduo e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças”. Por conseguinte, presta-se a uma variedade de manipulações de ordem conceitual, ideológica e política que tem consequências diretas nas práticas educativas e na própria formação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

As necessidades para Galindo (2007, p. 52),

[...] clarificam contextos e condições problematizadores ou não da realidade. Nesse sentido, são potencializadoras de um conhecimento endógeno, por exemplo, do trabalho docente, podendo ser manifestadas por meio de dificuldades e/ou expectativas desses sujeitos segundo suas expressões.

Como podemos perceber a palavra *necessidade* tem muitos sentidos, por isso será delimitada ao contexto que interessa a este estudo e do qual se tomará como base para a realização das discussões e das proposições postas neste estudo. Concordamos com Rodrigues e Esteves (1993, p.13), ao afirmarem que o termo ‘necessidade’ se vincula necessariamente a um juízo de valor sobre o objeto analisado, pois: “[...] o termo *necessidade* implica sempre, mais ou menos, diretamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade”. Esse entendimento é complementado por Saviani (1993) quando se refere que a ‘necessidade’ só existe quando for consciente do sujeito, real ou não e que de alguma forma precisa ser satisfeita, pois são manifestações existenciais.

As necessidades por se modificarem contínua e regularmente demandam esforços para serem entendidas, por isso torna-se imprescindível planejamento e intervenções objetivas

que representem a realidade que se quer interceder para a obtenção de resultados factuais que viabilizem o processo de identificação de necessidades.

Para Murillo¹⁹ et al. (2005, p. 5, tradução nossa)

De uma perspectiva mais geral, a necessidade é definida como a falta de algo que é considerado inevitável ou desejável. A avaliação de necessidades nesse sentido é um processo de coleta e análise de informações cujo resultado é a identificação de deficiências em indivíduos, grupos ou instituições na direção da mudança e melhoria.

Como dizem os autores, devemos considerar as necessidades coletivas e as necessidades específicas dos indivíduos. Estas se expressam através de desejos, preocupações, expectativas e aspirações emergentes num dado contexto social. E, como afirma Rodrigues (1999, p. 13), “[...] produzem-se num complexo processo de negociação, entre a tomada de consciência crítica das exigências sociais e institucionais e a interpelação ética, política e pedagógica das situações singulares do quotidiano a que se tem de fazer frente [...]”.

Desta forma, temos a compreensão que as necessidades formativas não têm existência por si só. Elas só existem dentro de um determinado contexto, ao qual, quem as identifica, as define e as avalia, também não pode ser ou ficar indiferente ao processo de mudança. O que não podemos ignorar sobre as necessidades de acordo com Galindo (2011, p.53) é que:

[...] o contexto que as fizeram emergir configura uma situação de expressão particular que não pode deixar de ser considerado, ao se tratar de análise de necessidades e de análise de necessidades de formação, já que ele apresenta a tendência de reafirmar-se com força igual ou maior sobre a manifestação de necessidades do que da natureza delas.

Nesse entendimento, a análise das necessidades de formação do professor universitário faz-se necessário, visto que considera expectativas e aspirações emergentes do cotidiano no qual exerce suas atividades profissionais, evidenciando assim, que as

¹⁹ Desde una perspectiva más general la necesidad se define como la carencia de algo que se considera inevitable o deseable. La evaluación de necesidades en este sentido es un proceso de recogida y análisis de información cuyo resultado es la identificación de carencias en individuos, grupos o instituciones encaminada hacia el cambio y lamejora.

necessidades são “como geradoras de um desafio, dificuldade e/ou impasse para o sujeito que a identifica” (GALINDO, 2007, p. 53).

Desta forma, podemos dizer que análise de necessidades formativas são ações externas aos indivíduos, e, portanto, objetiva, que tem por preocupação identificar fragilidades para melhorar o coletivo, por meio de intervenções que visem contribuir para uma melhor formação dos professores em serviço. A análise de necessidades de formação são ações internas e conscientes do indivíduo, portanto, subjetiva, que tem origem no (re) conhecimento das dificuldades e/ou desafios encontrados no exercício profissional. Ambas as necessidades, contudo, precisam ser externadas para tornarem-se fontes de orientação para um planejamento interventivo da IES, e esta, tornar-se uma instituição de aprendizagem.

Então, como proporcionar uma conexão entre as necessidades formativas e as necessidades de formação detectadas nos e pelos docentes universitários da UEMA, no caso?

3.3 Interfaces possíveis entre avaliação de disciplina e necessidades formativas

O debate em torno de necessidades formativas, bem como, a reflexão acerca das práticas educativas do docente universitário demonstram que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito” (FREIRE, 1996, p.38), o que permite rever os modelos usuais de formação continuada ou de capacitação docente concebidos e conduzidos pelos professores e pelas IES quando têm dentre os seus objetivos, o alinhamento à missão da instituição.

Quando o docente universitário se reconhece envolvido e se compromete em um processo de formação permanente, a consequência seria abandonar antigos e enraizados paradigmas que o impeça de refletir sobre as mudanças socioeducacionais e analisar as transformações ocorridas ao longo do tempo, para entender sua trajetória e influência na sua prática pedagógica, seus reflexos na ação docente, para repensar a docência e, acima de tudo, colaborar para a construção de uma prática pedagógica diferenciada.

Esse processo formativo pode ser iniciado a partir de ações planejadas, que tenham um propósito emancipatório e, acima de tudo, que favoreçam a reflexão dos docentes sobre seu próprio percurso e a sua interação com outros docentes e com os estudantes. Reivindica-se que o professor busque aperfeiçoamento de sua profissão para melhorar os serviços prestados a sua IES. Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão de que a docência é “[...] um processo complexo de mudança social no qual são envolvidos diversos grupos de atores e

diversificadas entidades e organizações que defendem visões muitas vezes opostas [...]” (VEIGA, 2005, p.31), por isso, sua relevância.

O docente universitário tem responsabilidades pedagógicas a cumprir ao exercer seu trabalho em sala de aula, assim como o compromisso na formação de novos profissionais, o que requer saberes pedagógicos específicos para desempenhar sua função. Essa atribuição aflige o docente do ensino superior, atualmente, pois de alguma forma os condicionantes econômicos, políticos, culturais e sociais acabam interferindo no processo educacional e, conseqüentemente, no controle do trabalho docente.

Sendo assim, os processos de avaliação institucional tornam-se instrumentos dessa lógica economicista, conforme analisado na seção anterior, regulando as ações dos professores para o controle dos resultados do ensino. Então, constituir-se como docente universitário implica, sobretudo, em compreender a complexidade da profissão docente em contexto, com a consciência de suas contradições e problemas, o que requer constante processo de formação para atuar ativa e comprometidamente com a realidade educacional.

E, uma dessas demandas é aprofundar a compreensão a respeito do processo de avaliação, considerando que sua finalidade maior é apreender uma dada realidade para transformá-la. Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, nos instiga a refletirmos sobre esse entendimento.

De acordo com Saul (2002, p.102),

[...] Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.

Por isso, a avaliação institucional fornece dados para se compreender e fazer o diagnóstico da realidade que se está inserida e, conseqüentemente, auxiliar na tomada de decisão. Neste contexto, está incluída a avaliação de disciplina que é um dos instrumentos que subsidia no diagnóstico da IES. A avaliação de disciplina, talvez, seja o instrumento mais representativo para se tomar conhecimento e transformar uma IES, visto que esta é de total responsabilidade daqueles que realmente estão no centro do processo e vivenciam a verdadeira essência de ser da IES: professor e estudantes.

A avaliação de disciplina é um processo investigativo periódico centrado nas relações entre ensino e aprendizagem que visa à participação consciente e responsável dos

envolvidos, de forma a avaliar os diversos fatores que determinam as características próprias do espaço de aprendizagem.

Assim, a avaliação de disciplina quando bem delineada e pautada em princípios pedagógicos e éticos, poderá contribuir para:

- ✓ Proporcionar uma atitude de permanente reflexão e autocrítica;
- ✓ Promover atitude mais participativa e responsável de estudantes e professores;
- ✓ Proporcionar aos professores elementos para a autorregulação;
- ✓ Estimular o desenvolvimento profissional docente;
- ✓ Identificar necessidades formativas e,
- ✓ Ser um instrumento decisivo para melhoria da qualidade do ensino.

Muitos são os questionamentos acerca das mudanças necessárias aos cursos, na direção de qualificá-los ou corrigir aspectos de fragilidade em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

A elaboração de questionários que seriam aplicados junto aos estudantes e professores dos cursos de Graduação da UEMA foi realizada, inicialmente, a partir de dados colhidos da escuta de diferentes segmentos envolvidos no processo de implantação da Avaliação de Disciplina. Após essa escuta, em reuniões posteriores, os integrantes da CPA discutiram acerca dos dados relevantes para o instrumento da pesquisa – questionário – visando colher informações para um segundo momento – o relatório diagnóstico. Este relatório deveria funcionar como um raio-x das fragilidades e/ou fortalezas dos diversos cursos.

Pensar num instrumento que pudesse atender as diferentes áreas, certamente, não foi uma tarefa fácil. Foi necessário transpor o espaço do papel para o espaço concreto, real e legítimo da sala de aula.

O trabalho foi organizado em três momentos: consulta aos diferentes cursos sobre os aspectos a avaliar; levantamento de dados quantitativos; aprofundamento dos dados na perspectiva qualitativa.

No primeiro momento, foram definidas as questões que fariam parte do questionário a ser aplicado aos docentes e discentes. No segundo momento, foram aplicados questionários dirigidos a estudantes e professores dos diversos cursos, o que acontece regularmente a cada fim de semestre. As informações levantadas foram ordenadas em relatórios e encaminhadas às Subcomissões de Avaliação dos diversos Campi/Centros que compõem a UEMA.

Às Subcomissões foram recomendadas várias ações: a) Leitura e interpretação dos dados; b) Identificação dos pontos fortes, fracos e recomendações; c) Encaminhamento, a quem de direito, para solução(ões) do(s) problema(s); d) Dificuldades e facilidades encontradas no percurso do processo avaliativo; e) Críticas e sugestões para aprimorar o processo; f) Discussão com a comunidade acadêmica a respeito dos resultados obtidos; g) Incorporação dos resultados no planejamento da gestão acadêmico-administrativa; h) Elaboração e encaminhamento do relatório a administração superior da UEMA e a CPA/UEMA e i) Divulgação e publicação do relatório junto à comunidade acadêmica e sociedade(UEMA, 2012).

Na sequência, num terceiro momento, a Comissão recebe os relatórios das Subcomissões, registra os resultados obtidos e elabora um relatório parcial, que é enviado para à Direção, aos Departamentos dos Cursos e Centros, à Pró-reitoria de Graduação e, por fim, ao e-Mec.

Atualmente, o instrumento utilizado na Avaliação de Disciplina recebeu algumas alterações na sua estrutura por uma comissão designada para este fim e continua sendo aplicado semestralmente.

O uso dos resultados da avaliação de disciplina precisa de ampla discussão no seio de cada curso e serve de subsídios para o processo de suas decisões internas, com vistas a que atendam as expectativas de melhoria do processo ensino-aprendizagem.

As IES podem e devem usar os resultados da avaliação de disciplina para fazer ajustes nas suas políticas internas, contudo o amadurecimento da instituição com a utilização da avaliação de disciplina só terá frutos quando envolver os docentes nas discussões sobre os objetivos dessa avaliação, podendo esta se tornar fundamental para articular os objetivos tanto individuais quanto institucional.

A partir do momento que o docente toma conhecimento do resultado da avaliação de disciplina e passa a refletir sobre a importância de superar as necessidades anunciadas e, ele poderá atribuir sentido à formação. Assim, podemos afirmar que existem relações tangíveis entre avaliação de disciplina e necessidades formativas na medida em que a consciência das fragilidades e dificuldades enfrentadas pelos professores podem se constituir em mola propulsora do desenvolvimento profissional docente. Para Galindo (2011, p. 65), “a manifestação dessas necessidades e a ausência de satisfação delas implicam a existência de prejuízos para o exercício profissional na perspectiva da insatisfação (auto-avaliativa) (sic) do próprio sujeito sobre seu desempenho ou sobre suas práticas profissionais”. Zeichner (2008, p. 545) indica ao citar Kemmis (1985) que:

A “reflexão” é inevitavelmente um ato político que ou contribui ou atrapalha a construção de uma sociedade mais humana, justa e decente. Todas as ações de ensino têm uma variedade de consequências, as quais incluem: 1) consequências pessoais – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e de suas relações sociais; 2) consequências acadêmicas – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos; e 3) consequências políticas – os efeitos acumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes. Na minha visão, a formação docente reflexiva precisa abordar todas essas dimensões e não deve ser apoiada, a não ser que contribua para a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos.

Desta forma, a análise de necessidades formativas é um processo permanente e nunca concluído, que implica esforços contínuos da IES para diagnosticar situações que precisam ser transformadas, implicando por parte dos docentes universitários a incorporação de valores, compromissos profissionais e atitudes, compreendidos como necessários para o desenvolvimento do exercício da docência, assim como da IES. Em outras palavras, as necessidades formativas são permanentes, por isso inacabadas e diversas, pois dependem de cada contexto. Sendo assim,

O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra e outras, o confronto das práticas com a teoria, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação e o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, [...] (PIMENTA et al. 2003, p.273).

Por isso, ao considerarmos as interlocuções possíveis entre a avaliação de disciplina e necessidades formativas temos a avaliação como aliada, principalmente, por ser assumida em uma abordagem formativa e não como adversária. Nessa perspectiva, o exercício reflexivo a respeito dos processos avaliativos poderá contribuir para os processos de ensino-aprendizagem.

Soares e Cunha (2010, p. 36-37) resumem bem essa relação quando afirmam que:

[...] para melhoria do ensino entende a avaliação do professor universitário não como uma atividade estanque e somativa, mas como o início de um processo de formação que busca o engajamento voluntário e a cooperação dos professores. Portanto, privilegia o diálogo e a negociação em oposição à norma e à imposição e, ainda, o aperfeiçoamento em oposição ao controle.

Neste contexto, consideramos a avaliação como um importante meio de diagnóstico do trabalho docente, visto que o seu resultado poderá gerar informações que estimule os professores a se envolverem no processo de mudança relativo ao sistema de ensino e, que reconheçam nesse processo avaliativo, caminhos indicativos para o seu desenvolvimento profissional.

3.4 Análise de necessidades formativas: caminhos para o desenvolvimento profissional docente

De maneira geral o trabalho realizado por um docente universitário não é questionado, principalmente porque a cultura universitária é marcada pela opacidade das práticas pedagógicas, que ficam comumente restritas à sala de aula e, portanto, não são alvo de indagações. Pimenta e Anastasiou (2014), ao aprofundarem as exigências da profissão docente neste nível de ensino consideram que esta profissão supõe certo privilégio social. Nesse sentido, a singularidade da docência universitária incide no fato de que ela é comumente exercida por profissionais que possuem formação e atuação profissional diversa, pois “a pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas [...]”. (MOROSINI, 2001, p. 31).

Historicamente, a formação para a docência no ensino superior é tida como algo desnecessário e, os critérios de avaliação desse docente têm se concentrado, apenas, na produtividade relativas as suas pesquisas. Pachane (2009) salienta que ao longo de quase dois séculos, a formação do professor universitário se limita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada (quem sabe, sabe ensinar), e que pouco ou quase nada, tem sido exigido em termos pedagógicos, fortalecendo a crença de que não há necessidade de formação para professores universitários.

As necessidades de formação dos professores universitários têm sua origem na realidade vivida, no seu cotidiano de sala de aula e nas diversas atividades que desenvolvem como profissional educativo. Por isso, é importante conhecer essa realidade e, na dinâmica dos seus interesses (que pode ou não está explícito) colocarem-se em permanente estado de formação que os ajudem a entender as suas necessidades mais preeminentes e, assim, superar suas fragilidades, conhecer suas fortalezas e a trabalhar em equipe.

Então, torna-se oportuno chamarmos a atenção para o que diz Almeida (2012, p. 67), quando afirma:

[...] o que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhe desconhecidos cientificamente.

Como, geralmente, o professor universitário que exerce a docência não tem uma formação profissional específica para desempenhar tal função, faz-se necessário conhecer suas necessidades, problemas e dificuldades para o estabelecimento de propostas pedagógicas que os ajudem a dar respostas aos dilemas e desafios profissionais e, conseqüentemente, melhorar sua prática docente.

A partir dos diversos significados que são atribuídos a palavra *necessidade*, como já foi abordado anteriormente, destacamos a importância de considerar a influência dos contextos sociais, educacionais, políticos e culturais em que se insere o trabalho docente. Nesse entendimento, as necessidades formativas de professores somente podem ser mapeadas e compreendidas se foram contextualizadas. As necessidades formativas, conforme Rodrigues e Esteves (1993, p.17) “[...] sofrem também mutações, não podendo identificar-se apenas com a distância, [...], entre o estado actual e o estado desejado”. Até porque uma das características que identificam as necessidades é sua capacidade de se ajustar a uma nova situação. Não se pode desconsiderar que a necessidade será sempre um processo gradativo e progressivo de transformação, de mudança de estado ou condição. Por não ter existência em si mesma, precisa do juízo humano e das relações estabelecidas num dado contexto, o que demonstra o seu estado dinâmico e, conseqüentemente, ter clareza na definição das práticas de análise de necessidades. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Nesse sentido, torna-se relevante aprofundarmos a compreensão dos desafios e das concepções sobre as necessidades de formação do professor universitário na busca da superação de práticas conservadoras e fragmentadas dos saberes da docência. Para isso, são necessários incentivos e iniciativas por parte das instituições em que trabalham, visto que, pensar na formação deste professor é proporcionar atitudes que o incentive a uma formação permanente. Isso porque essa formação precisa ser organizada a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores *in loco*.

O docente universitário, para enfrentar os desafios postos na contemporaneidade, precisa ter a oportunidade de formar-se permanentemente, tendo em vista a necessidade de

oferecer respostas aos mais diversos problemas a serem enfrentados no cotidiano escolar. Sendo assim, a maioria das formações contínuas postas ao docente, não condizem com suas necessidades reais, pois estão desvinculadas da sua realidade de trabalho. Não foram planejadas para atender a realidade do seu cotidiano. Assim, processos formativos que oferecem apenas acúmulo de informações sem a reflexão devida para ressignificação da própria prática, pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Como afirmam Prigol e Behrens (2014, p.4), "acreditava-se que o professor que tinha o certificado do ensino superior, tornava-se um docente habilitado, pois a titulação lhe dava todo o conhecimento necessário de sua área e que esta aprendizagem duraria para sempre". No entanto, em função da complexidade da docência e da natureza do trabalho pedagógico, torna-se fundamental processos formativos contínuos, planejados e articulados com o total envolvimento dos docentes, principalmente, porque não há formação sem o consentimento dos professores.

Se se deseja mudar a universidade para responder às demandas sociais, essa mudança, que também é um processo de aprendizagem, deve vir de dentro para fora, e não de fora para dentro, como é o caso da maioria das formações contínuas propostas ao docente. Por esse motivo, propomos uma nova maneira de se conceber a formação do professor universitário.

Essa nova maneira acontece com a identificação das necessidades formativas desse professor, através de instrumentos avaliativos (estamos propondo neste estudo, o resultado da avaliação de disciplina elaborado pela CPA), mas que poderão ser outros instrumentos, como por exemplo, o grupo focal, que tenham o objetivo de gerar informações que reconheçam as necessidades formativas do professor.

Essa mudança poderá ser desencadeada pela adoção de um processo formativo que a nesse trabalho denominaremos de Formação Cíclica - FORCI. Trata-se de uma perspectiva que prioriza os interesses pessoais/profissionais dos docentes como ponto de partida e os interesses institucionais das IES como ponto de chegada proposto na e/ou pela IES.

Nesse sentido, a FORCI deve ser iniciada a partir do diagnóstico da análise de necessidades, no contexto da atividade profissional dos professores, onde as informações coletadas devem ter a intenção de projetar ações que melhore ou mude a compreensão dos docentes no que diz respeito às suas necessidades de formação. Essas informações podem ser identificadas tanto pelo professor universitário (antes, durante ou após processo formativo) quanto pela própria instituição, através de instrumentos específicos (ou não) para este fim, como por exemplo, a avaliação de disciplina.

O diagnóstico de necessidades para a FORCI proposta aos professores universitários faz interseção com o conceito de ‘formação contínua’, tal qual entendido por Rodrigues e Esteves (1993, p. 44-45) que a define como:

[...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial.

[...] actividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos.

Vale ressaltar, que a formação contínua está contida na FORCI, já que é um processo de desenvolvimento profissional do docente que parte, geralmente, de iniciativas individuais; este tipo de formação tem característica linear, no sentido de acúmulo de conhecimentos, títulos, etc., sem estar necessariamente voltada para os problemas que ocorrem na sua prática docente. A proposta da FORCI configura-se como processo permanente de formação de responsabilidade institucional e também do docente, onde a concepção de formação gira como um espiral em torno da ideia de reflexão sobre a prática docente e a unidade entre teoria e prática profissional vivenciada no espaço de trabalho, no sentido de constituir a práxis pedagógica.

Sendo assim, é um processo contínuo que se inicia com o diagnóstico das necessidades pedagógicas e avança ininterruptamente ao longo da carreira do professor. Esta formação deve ser considerada e entendida sob o ponto de vista de sua especificidade e importância para a melhoria da qualidade do ensino superior.

Elegemos o espiral para representar a FORCI. Na matemática, o espiral é uma curva plana que gira em torno de um ponto central que aqui consideramos como as necessidades de formação do professor universitário. Essas necessidades podem ser satisfeitas a qualquer momento, dependendo da análise feita às necessidades identificadas, assim como, do planejamento proposto para tentar superá-las. Também, pode acontecer a qualquer momento do processo, pois como gira em torno de si representa a dinamicidade e complexidade que é a formação permanente do professor universitário na busca de superação dos desafios que dificultam a refletir sobre sua própria prática pedagógica.

Figura 2 - Espiral da FORCI

Fonte: Elaborado pela autora

Uma formação que seja centrada no próprio ambiente de trabalho consiste em fazer coincidir (no tempo, no espaço e nos docentes) o trabalho e a formação, ou seja, fazer com que as necessidades formativas permitam o aprender com a própria experiência, instituindo, assim, um processo de FORCI.

Essa proposta visa a superação de processos formativos direcionados aos docentes universitários, que são organizados e realizados nos moldes de uma pedagogia neotecnista e numa perspectiva instrumental da formação, em que os professores são totalmente alijados do processo de planejamento. Essa perspectiva de formação é pautada no desenvolvimento de competências e habilidades identificadas como treinamento ou aperfeiçoamento e são efetivadas para tentar solucionar problemas imediatos das IES. O neotecnismo se apresenta como interesse do sistema capitalista pela educação, tendo como foco a retomada do tecnicismo que de acordo com Freitas (1995, p.127),

[...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” nos resultados- a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] e; [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional.

A FORCI, que hora propomos, é um processo complexo de formação do professor universitário que acontece na articulação da sua formação contínua, seus saberes pedagógicos e sua prática profissional, a partir das situações reais que vive e vivencia, de forma que a teoria e a prática constituam-se em uma unidade dialética.

O professor universitário, então, passa a ter consciência que a FORCI contribuirá para que esse complexo campo formativo o ajude a entender que pensar o processo educativo requer sucessiva circunvolução, que este não é linear, mas se aglutina, combinando-se num todo. Esse conceito demonstra o campo fértil que é esse novo pensar para a formação do professor universitário, pois passa a vê-lo como intelectual crítico e com maior possibilidade de intervir nas propostas políticas de sua formação e, não deixar que estas se transformem numa ação meramente burocrática. A Figura 3, a seguir ilustra expectativas dos movimentos propostos pela FORCI.

Figura 3 - A relação cíclica no processo de formação do professor universitário

Fonte: Elaborado pela autora

Para a concretização da FORCI, é necessário respeitar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional de cada professor. Não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial na docência do ensino superior, com aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica. Os problemas, necessidades e desafios podem ser diferentes e

o processo de formação permanente não pode ignorar esta realidade padronizando, assim, ações formativas sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional dos professores.

A relevância de se admitir uma FORCI será para contribuir com uma mudança nos aspectos formativos, para a redefinição da profissão docente universitária, onde se podem encarar os professores em todas as suas dimensões - individual, coletiva, profissional e institucional.

A FORCI poderá, ainda, contribuir para a mudança da cultura formativa na universidade, uma vez que poderá fomentar práticas pedagógicas renovadas e motivadoras, fortalecer a autonomia docente, contribuir para a construção de identidades profissionais, ajudar no desenvolvimento de um código de ética que norteie o trabalho docente, bem como a socialização dos valores pertencentes à comunidade universitária. Em outras palavras, a criação de um conjunto de características que indiquem que o professor universitário é um profissional consciente do papel que desempenha no sistema educacional.

3.5 Percepções *versus* direcionamentos das necessidades: demandas profissionais

Problematizar a formação do professor universitário requer, inicialmente, refletir sobre as condições do trabalho docente no ensino superior. Como já tratado anteriormente, os critérios de eficiência e eficácia, em conformidade com interesses do mercado neoliberal, têm sido presentes no contexto da educação superior, com consequências para sua organização e funcionamento. Essas mudanças refletem na vida e no trabalho dos professores universitários, como também, na própria universidade, e, como Maués (2008, p. 21) afirma:

[...] a produção do conhecimento, finalidade maior das Universidades, foi condicionada à lógica do mercado e os professores, como protagonistas dessas ações, têm sofrido pressões imensuráveis para que sejam produtivos e eficientes, o que vem alterando significativamente o trabalho docente.

Diante desse cenário, marcado pelas políticas neoliberais, o professor universitário vivencia um processo de intensificação e precarização de seu trabalho e, de acordo com Oliveira (2004, p. 1127):

[...] as mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de

ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores.

Em função desse processo de intensificação do trabalho, marcado por constante insatisfação e cobranças quanto à produtividade, o professor tem sofrido desgastes que interferem, principalmente em sua saúde emocional. Nesse sentido, a docência vem se modificando em função das transformações no mundo do trabalho e da produção, das mudanças culturais e da evolução tecnológica, que repercutiram e repercutem sobre as condições de vida e trabalho dos professores. Para Pinto (2014), considerar a atividade docente como trabalho, é reconhecer que o professor desenvolve uma atividade humana que se imprime finalidade, que se idealiza um futuro e que há um esforço para concretizá-la no real vivido. Daí a necessidade do professor assumir um lugar ativo em seu processo de formação e atuação profissional.

A atuação docente numa perspectiva emancipatória reconhece a atividade docente como ato político, onde os sujeitos envolvidos são capazes de pensar e de se situar no mundo. A reflexividade ganha espaço e significado e o professor não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Toda sua ação deverá estar marcada por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde está direcionando os resultados de sua ação educativa.

Para isso, Pimenta (2006, p. 26) nos diz que é necessário:

[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os [e que a reflexão é um ato coletivo que incorpora a ideia de professores como intelectuais críticos e transformadores].

Nesse contexto, o aprendizado da docência, ao ser construído continuamente e de forma colaborativa, poderá contribuir para a constituição de uma cultura institucional que valorize o trabalho docente e considere a importância da formação em contexto, em conformidade com as necessidades formativas que brotam da prática pedagógica dos professores.

Torna-se imprescindível, então, construir de forma coletiva e dialógica opções/possibilidades de formação com os professores universitários, que fortaleçam suas identidades profissionais, seus saberes e que valorizem sua experiência, visando potencializar os significados que estes professores conferem ao seu fazer profissional.

Sendo assim, a presença institucional no desenvolvimento profissional dos professores possibilitará a criação de estratégias formativas que considerem o professor como sujeito do conhecimento e protagonista de sua prática educativa, em seu espaço institucional - profissional, em consonância com suas necessidades formativas.

Por serem representações da realidade, as necessidades formativas são para Rodrigues (2006, p. 98), “entidades dinâmicas, não têm existência estável e duradora; têm um tempo vivido que as determina e uma vez que satisfeitas desaparecem dando ou não lugar a outra necessidade”. As necessidades formativas são elementos que emergem do desenvolvimento profissional de professores (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2009).

Diante do exposto, retomamos um dos questionamentos feitos neste trabalho: Uma política institucional de avaliação pode favorecer um diagnóstico de necessidades formativas dos professores de uma instituição?

Constatamos contradições nas respostas dos professores pesquisados, pois, ao tempo em que consideram o conteúdo pedagógico como fundamental para exercer a docência, afirmam que os saberes específicos do campo de atuação são suficientes para legitimar a formação do professor. Ao considerarem a supremacia do conteúdo da área específica, os professores revelam concepções conservadoras de ensino-aprendizagem, pautadas no enfoque transmissivo de informações. Portanto, demonstram não reconhecer a complexidade da docência e suas demandas, principalmente, quanto à organização do trabalho pedagógico, que demanda vários saberes, para além do conhecimento específico da área.

A proporcionalidade em que as necessidades são reveladas e conhecidas validam sua relevância e importância, à medida que é possível estabelecer conexões coerentes entre elas, pois como informa Galindo (2011, p. 52-53),

[...] as necessidades manifestadas pelos sujeitos dão origem, ou ainda, se entrelaçam ou estabelecem conexões ou redes com outras necessidades elementares de base, que determinam a atuação e a busca dos sujeitos pela manutenção e/ou pela resolução dessas mesmas necessidades.

A manifestação dessas necessidades assume um aspecto de instabilidade e de mudança, podendo orientar os sujeitos na busca pela satisfação em um determinado contexto (RODRIGUES; ESTEVES, 1993), pois os conhecimentos estão em constante processo de transformação e evolução, sendo essencial pensar em processos permanentes de formação e profissionalização docente (CUNHA, 2000).

Diante do não reconhecimento explícito quanto às necessidades formativas, é necessário esforço institucional para criar espaços e cenários em que as questões referentes ao trabalho docente sejam amplamente discutidas, refletidas e que colaborativamente sejam identificadas as necessidades formativas. Esse movimento poderá contribuir para que o coletivo de professores tenha consciência das exigências formativas da profissão docente.

No intuito de investigar as compreensões dos docentes quanto as suas necessidades formativas, solicitamos aos professores do CECEN que se manifestassem a respeito desse tema (Apêndice A). As respostas indicam proximidade na compreensão dos docentes, ao indicarem, de maneira geral, que necessidades formativas são: aperfeiçoamento, estudo, atualização, formação contínua.

Para estabelecer as necessidades formativas, os professores enumeraram algumas dificuldades e/ou desafios que encontram ao exercerem a docência. Muitas dificuldades surgem no cotidiano e, às vezes, é difícil entendê-las. Fica evidente, então, que necessidades formativas são reconhecidas como fragilidades, os hiatos de conhecimentos dos professores relativos à sua área de atuação, que refletem no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Rodrigues e Esteves (1993, p. 20) afirmam que: “analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, [...]”.

Assim, só será possível interceder no processo formativo desses professores, se estiverem propensos a reconhecer e aceitar suas dificuldades, como também, quando estiverem conscientes de que suas necessidades formativas são efetivamente reais. Portanto, a criação de espaços profícuos de debates e reflexões críticas poderá contribuir para a conscientização dos professores, principalmente, quanto à importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional docente.

3.6 O olhar sobre os (des) caminhos da formação do docente universitário

A formação do professor universitário é, ainda, marcada por desconfianças, especialmente, quanto a sua razoabilidade. Há, no imaginário acadêmico, a compreensão de que para ser professor universitário basta a titulação, principalmente, porque como afirmamos anteriormente, essa prerrogativa é legitimada pela Lei nº 9.394/96. E como afirma Nóvoa (1997, p.25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Ao refletir sobre a prática docente, o professor terá oportunidade de aprofundar a compreensão não somente sobre sua prática, mas também a conhecer melhor a si mesmo, a melhor entender sua constituição identitária profissional. Ghedin (2006, p. 141) destaca que:

[...] conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. [...] Ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento.

Como os conhecimentos estão em constante processo de transformação e evolução, faz-se necessário pensar em processos contínuos de formação e profissionalização docente. Cunha (2000) defende uma prática docente de contínua reflexão, construída em seu próprio processo de aprendizagem, visto que este processo é complexo, inacabado, em aberto e está em constante progresso. Por conseguinte, passível de intervenção, pois quando se trata de formação e docência, existe uma perceptível conexão que as ligam definitivamente.

Sendo assim, a formação passa a ser entendida como processo de melhoria permanente do desenvolvimento individual e coletivo dos professores, exigindo uma postura reflexiva, responsável e dedicada, pois a partir de sua reflexão é que o professor constrói e aperfeiçoa a base epistemológica que dá suporte à sua prática pedagógica (GHEDIN, 2006). Cabe ressaltar que esse processo é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, sendo que a instituição é corresponsável, principalmente, no que se refere à melhoria das condições de trabalho, à valorização da carreira, à sistematização de ações crítico-colaborativas que oportunizem o desenvolvimento profissional de seus professores.

Os espaços formativos, pautados por práticas que promovam a atitude crítico-reflexiva, quanto aos dilemas da profissão, poderão contribuir para que o professor universitário desenvolva autonomia profissional e desconstrua atitudes profissionais que dificultam os processos emancipatórios deles e dos estudantes. Sendo assim, ao deixar de agir como detentor de um saber acabado, permitindo-se aprender continuamente; reconhecer que sua formação e atuação requerem cada vez mais a dimensão interdisciplinar; superar a visão de que é apenas um repassador de conhecimento (teorias, informações e fórmulas); entender que não existe dicotomia entre teoria e prática; e, compartilhar os saberes e fazeres de sua

prática pedagógica são posicionamentos que contribuem para uma docência mais ética e mais humanizada, que poderá produzir transformações.

Para Santos (2000, p. 55),

No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se inter cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais e sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino e organização do trabalho escolar.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), a educação e a prática docente são formas de intervir e mudar a realidade social. Sendo assim, é condição essencial a formação permanente do professor universitário, para que ele seja, realmente, responsável por mudanças na área em que atua. Dessa forma, a qualidade da docência perpassa, em preparar mais e melhor esses profissionais, “[...], pois o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 39), cabendo assim, à IES se responsabilizar pela formação permanente dos seus docentes, como parte do seu planejamento estratégico para ampliar a qualidade de ensino na instituição, visto que, a formação dos docentes do ensino superior é um campo das políticas institucionais que requer atenção especial. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009). Nesse sentido, Imbernón (2010b, p.75) afirma que:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Portanto, a formação permanente evidencia-se como um dos aspectos do desenvolvimento da identidade profissional docente, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, que acontece ao longo da atuação docente. Por isso, a formação cíclica torna-se relevante, na medida em que cria oportunidades formativas contínuas, na trajetória docente desses professores, no sentido de oportunizar vivências formativas contribuem para maior e melhor entendimento dos problemas inerentes à profissão, como também, provocará reflexões acerca das práticas desenvolvidas no seu espaço-institucional.

A análise de necessidades formativas passa, então, a fazer parte das ações daqueles que veem na formação permanente uma maneira oportuna, efetiva e profícua de auxiliar na

superação das fragilidades de formação dos professores e a promover o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, contribuindo assim, para que o processo de formação esteja fundamentado na reflexão sobre sua prática docente, o que potencialmente permitirá que exerçam um processo constante de autoavaliação.

Day (2001) ao se referir sobre os desafios técnico ou prático reflexivo da ação docente sustenta a ideia de que, o bom professor é tecnicamente competente, quando reflete de forma sistêmica sobre os objetivos, processos, conteúdos e resultados do seu trabalho docente. Contudo, o professor como intelectual, pesquisador de sua própria prática desenvolve saberes e “pode produzir conhecimentos a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador da sua própria prática”. (PIMENTA, 2006, p.43).

A reflexão ao ser sustentada pelo pensamento crítico contribuirá para que o professor analise criticamente o seu trabalho. Sendo assim, os dados produzidos em sua autoavaliação, podem ser coletados a partir dos resultados da avaliação de disciplina, relatórios da CPA, portfólios elaborados pelo próprio professor, grupo focal, dentre outros, constituindo-se, portanto, em relevante instrumento para sua reflexão-ação.

O que torna relevante o processo de autoavaliação é a oportunidade que o professor tem de compreender a sua própria prática pedagógica e as reverberações resultantes dela. E o mais importante, ainda, a reflexão sobre os dados obtidos, por meio de uma análise individual e/ou coletiva dos resultados das avaliações a ele informados.

A compreensão dos resultados contribui para descortinar os problemas e necessidades de formação que podem contribuir para (re) construir e transformar os modos de ver, pensar e agir sobre as próprias necessidades formativas e, conscientes do processo em que estão inseridos, os docentes poderão, apreender os sentidos de sua atuação. Contudo, as necessidades expressas e sentidas pelo próprio docente, não devem ser a única fonte para a detecção das necessidades formativas, pois estas estão limitadas, muitas vezes, aos aspectos do ensino que o docente tem de sua área específica.

É no exercício da profissão que os docentes constroem a sua profissionalidade, tendo de cumprir as duas principais tarefas da sua função: ensinar e aprender a ensinar (MARCELO GARCIA, 2009). Então, reconhecer que existe necessidade de formação para exercer com responsabilidade sua função docente, é assumir que a construção de saberes pedagógicos contribuirão para reflexão do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, avançar em outros aspectos que certamente exercem influência sobre a ação docente.

A partir das informações extraídas da questão 16 (Apêndice A) a maioria expressiva dos professores pesquisados (85%) compreende seu agir profissional como um processo em desenvolvimento que precisa de *atualização, aprimoramento, conhecimentos, aperfeiçoamento, formação contínua* (expressão dos docentes), pois reconhecem existir fragilidades em sua formação quanto às suas habilidades para o trabalho prático com os alunos (Questão 17), enfrentando no exercício da docência alguns desafios que levam à necessidade, com determinada urgência, de ações de formação que abordem temas (Questão 19) como: metodologias do ensino, processos de avaliação, práticas de inclusão, relação professor-aluno, políticas educacionais, saberes pedagógicos, dentre outros (Gráfico 10).

Ao refletirmos sobre as singularidades e complexidades da docência universitária, é possível inferir que as ações formativas almejadas por estes professores, poderão contribuir significativamente para ampliar a compreensão do sentido da docência enquanto “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (NÓVOA, 1997. p. 25).

Na opinião de Rodrigues e Esteves (1993), para que a formação contínua contribua de modo a atingir seus objetivos, deve responder às necessidades docentes e considerar os componentes do projeto pessoal dos professores. As necessidades são condicionais, pois estão sempre relacionadas quer seja aos indivíduos ou aos contextos, podendo ser sentidas e/ou percebidas por um indivíduo ou por vários deles.

3.7 Um continuum entre necessidades formativas e necessidades de formação

Quando pensamos em formação para o professor universitário, entendemos que esta é um processo de constante e permanente aperfeiçoamento e qualificação profissional. Na IES lócus dessa pesquisa, constatamos que essa qualificação, no caso do professor em pleno exercício profissional, não está associada a processos contínuos de atualização profissional que contemplem, entre outros temas, os saberes pedagógicos, já que foram negligenciados na formação inicial (graduação) e na pós-graduação (PIMENTA; ALMEIDA, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; VEIGA, 2010;) dos professores do CECEN.

Para Pimenta e Almeida (2011, p. 24-25), o professor universitário é “aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar”. Daí, entendermos que a formação em docência pressupõe a organização de um processo permanente e sistemático de ações que proporcione o desenvolvimento do docente,

pois como afirma Veiga (2010, p.18) a docência é “uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída” em conformidade com a realidade vivida e vivenciada no espaço institucional-profissional.

Sendo assim, primar pela FORCI é investir na qualificação profissional dos professores e no desenvolvimento científico e tecnológico da UEMA, visto que, estes profissionais são responsáveis por produzir e socializar novos saberes, portanto, é essencial que se apropriem de informações atuais, com o objetivo de acompanhar as mudanças do seu campo de atuação (ROSEMBERG, 2002), mas também, é imprescindível que esse processo formativo, forneça elementos que ajudem esses professores a compreenderem a dimensão pedagógica da sua função e se assumirem como profissionais de ensino.

Em Dias (2010, p. 75), encontramos palavras que confirmam o valor da FORCI quando afirma que “a docência, bem como a profissão para a qual preparamos o estudante, está imersa numa realidade social em constante mutação, o que exige permanente atualização”.

Isto posto, voltamos ao nosso problema inicial: como a avaliação de disciplina em contextos de avaliações institucionais exigidos por política nacional pode contribuir para o processo de desenvolvimento dos profissionais docentes do ensino superior?

A resposta para esta questão foi possível a partir da análise qualitativa dos dados extraídos dos questionários e grupo focal, com itens relativos à formação na graduação e pós-graduação, autoavaliação, necessidade formativa, saberes e práticas, entre outros, declarados por 50 professores do CECEN (22,42%) e 5 professores no grupo focal. Analisamos as informações e declarações de 55 docentes de diversas áreas de conhecimento, como Matemática, Química, Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia, Medicina Veterinária, Física, Música, Letras, Agronomia e História.

Ficou evidenciado que os professores pesquisados (85%) têm consciência das suas fragilidades, aspirações, desejos e dificuldades no que diz respeito a seu exercício docente, desencadeando diferentes interesses formativos nestes profissionais, que vão desde cursos relacionados a saberes pedagógicos, como cursos relacionados à área específica de atuação destes professores (Gráfico 10 e Questão 18 do questionário).

A partir dos dados encontrados, depreendemos que a análise de necessidades formativas dos professores poderá contribuir para tornar melhor e aperfeiçoar a formação cíclica, visando “[...] uma construção cientificamente mais sólida e socialmente mais útil, do edifício da formação contínua [...]”. (RODRIGUES; ESTEVES 1993, p. 8).

Quando tratamos de formação de professores do ensino superior, torna-se necessário prever e planejar uma formação que seja atualizada e útil, originada do diagnóstico resultante de análise de necessidades formativas, visto que esta é uma “[...] estratégia fundamental a seguir na formação profissional dos professores [...]” (RODRIGUES, 1991:476), uma vez que é “[...] importante ajudar o professor a definir e a concretizar o seu projecto profissional, em directa articulação com as condições reais de trabalho [...]” (RODRIGUES, 1991:476), visando assim, contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Refletindo sobre a formação em exercício de professores no ensino superior, sobre necessidade formativa dos professores da UEMA e as informações obtidas por meio da pesquisa que realizamos com os professores do CECEN, constatamos que os docentes pesquisados precisam ser assistidos por uma política institucional de formação permanente. Nessa perspectiva, um Programa Formativo deve ser instituído no contexto da atividade profissional dos professores.

Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 108), “constatada e reconhecida a importância do desenvolvimento profissional da profissão docente para os professores que atuam na universidade, vários caminhos vêm sendo experimentados nas últimas décadas”. As autoras reconhecem que mesmo pontuais, existem experiências de profissionalização continuada para docentes neste nível de ensino, e, segundo estas mesmas autoras: “é fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação”. (p. 109).

Fica evidenciada a relevância de políticas institucionais que se voltem para a formação permanente do professor universitário, que permita a reflexão dos docentes em sua prática e sobre a sua prática.

O Programa Formativo deve iniciar a partir da análise de vários instrumentos, que tenham ou não, inicialmente, o propósito de formação. No caso da UEMA, sugerimos que seja iniciado com os relatórios da CPA, pois é um instrumento que toda a instituição tem acesso. Além do mais, todos os Departamentos recebem os resultados das avaliações das disciplinas que oferecem.

A análise desse relatório deve fornecer informações que subsidiarão a DAAE, divisão que acompanha os docentes a “apropriar-se de um saber que lhe permitirá definir objetivos mais pertinentes para a formação, dentro dos limites institucionais [...]”. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 21).

Para Leite et. al. (2012, p. 56), a formação do professor como um intelectual “dar-se-á por um processo continuado de intervenções a acontecer de forma sistêmica, articulada e continuada dentro da própria instituição”, devendo, sempre, priorizar a dimensão pedagógica com vistas a:

- ✓ Proporcionar reflexões que primem pela prática pedagógica;
- ✓ Incentivar a troca de experiências entre os professores;
- ✓ Favorecer diálogos que incluam elementos inerentes à atividade docente;
- ✓ Envolver nos espaços de formação professores de diversas áreas e de diversos centros para, juntos, refletirem sobre o papel que tem a universidade para a sociedade maranhense, no caso.

Em todas as ações de formação é importante ter claro as palavras de Estepa²⁰ et. al. (2005, p.3, tradução nossa) em relação ao perfil desejado de um professor universitário:

[...] flexível, aberto à mudança, capaz de analisar seu ensino, crítico consigo mesmo, com um amplo domínio de destrezas cognitivas e relacionais, capaz de trabalhar em equipe e de investigar inclusive sobre sua própria forma de ensinar.

E, ainda, de acordo com Demo (2004, p. 89), mais do que nunca, o professor assume um papel indispensável para mudanças e inovações em nossa sociedade, para o que:

[...] precisa formar-se adequadamente na origem e manter-se atualizado de maneira permanente. [...] Este professor tem em suas mãos a instrumentação mais sensível de mudança, se souber trabalhar bem o lado disruptivo do conhecimento. Sua missão é inventar um povo que saiba pensar.

Sendo assim, instituir um plano de FORCI, significa institucionalizar uma política permanente de formação, visando à melhoria de qualificação do corpo docente. O Programa Formativo se justifica pela necessidade de promover a melhoria da qualidade das funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão, por meio da atualização profissional do docente, visando o aprofundamento e/ou aperfeiçoamento de seus conhecimentos científicos, tecnológicos e profissionais.

²⁰ [...] flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales, capaz de trabajar en equipo y de investigar incluso sobre su propia forma de enseñar.

A coordenação desse Programa Formativo deverá ficar sob a responsabilidade da DAAE, no caso da UEMA, que conduzirá todas as atividades de FORCI, elaborará relatórios periódicos sobre o funcionamento do programa e, proporá de acordo com a análise das necessidades formativas identificadas, as ações que de fato atendam as expectativas individuais, coletivas e institucionais.

Portanto, é necessário que a análise de necessidades seja considerada como condição a todo e qualquer plano de FORCI, visto que, a necessidade de formação do docente se origina a partir da sua subjetividade sobre o que é necessidade, é analisada objetivamente a partir de uma definição de necessidade, para finalmente ser sistematizada em termos de necessidades de formação e ser executada numa ação formativa.

A FORCI se coloca como possibilidade de encontrar caminhos que possam resultar em mudanças e contribuir na ressignificação da ação docente, dentro de uma perspectiva reflexiva e fundamentada teoricamente, capaz de desenvolver e transformar a prática pedagógica dos docentes do CECEN.

Por fim, entendemos que qualquer processo de formação reivindica a necessidade de uma profunda reflexão pessoal sobre a sua própria experiência, bem como, o reconhecimento das limitações existentes na própria prática pedagógica e, assim, assumir sua necessidade de formação.

4 O PERCURSO INVESTIGATIVO

A presente seção tem por finalidade explicitar os procedimentos metodológicos que fundamentam a presente pesquisa. Serão demonstrados os caminhos trilhados para explicar as questões que nos acompanharam ao longo do quadro teórico referencial, construído a partir das demandas apresentadas pela natureza de nosso objeto de pesquisa: Análise de necessidades formativas dos professores universitários. As transformações que ocorrem hoje no Ensino Superior e nas IES, vêm promovendo significativas mudanças na profissão docente e produzem necessidades formativas diversas. Desta forma, apresentamos no primeiro momento a opção pela abordagem qualitativa. Na segunda parte é explicitado o processo da pesquisa e análise dos dados; além dos resultados alcançados no intuito de ampliar a compreensão sobre as necessidades de formação dos professores investigados.

4.1 Princípios teóricos e metodológicos

A ação investigativa se constitui num momento singular para aperfeiçoar o olhar sobre uma determinada realidade, bem como, para aprofundar teoricamente estudos acerca de uma temática proposta, que no nosso caso, visa contribuir para aprofundar reflexões e elaborar compreensões sobre as necessidades formativas de professores universitários, considerando as marcas da trajetória histórica e do tempo-espço no qual a pesquisa está inserida. Segundo Bujes (2007, p.14),

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação.

Assim, a pesquisa na área educacional, como em qualquer outra área social, não se realiza isolada da realidade, mas está presente nas atividades do profissional das ciências humanas e, portanto, necessita ser analisada sob diferentes ângulos, pois se constitui em instrumento de produção do conhecimento.

No intuito de compreendermos o nosso objeto de estudo e, considerando a temática e o problema da pesquisa, bem como os objetivos propostos, optamos pela abordagem qualitativa, por entendermos que seja a mais apropriada ao nosso estudo, por privilegiar

os significados, experiências e sentimentos dos sujeitos investigados, além de favorecer a inserção da investigadora no contexto a ser pesquisado.

A responsabilidade para identificar a melhor forma de investigar os docentes-sujeitos desta pesquisa, que organizam suas experiências e vivenciam suas atividades docentes situados num espaço social, geográfico e culturalmente específico da Região Nordeste no estado do Maranhão, nos proporcionou leituras e diálogos com vários autores, com a intenção de realizar um trabalho que contribuísse com reflexões de cunho formativo, em relação a estes docentes. E concordando com Gonzaga (2006, p. 66), acreditamos que “[...] não há receita para a eficácia de uma boa produção em pesquisa científica, mas sim determinação, diálogos constantes com teóricos, relacionando-os a uma prática contínua e reflexiva”.

Assim, nos apoiamos em Carvalho (2007, p.29) reforçando que a abordagem escolhida para este estudo é qualitativa, pois,

[...] não é possível estudar a racionalidade pedagógica de forma fragmentada tendo em vista que seus componentes se apresentam complexos no contexto diário. Ao invés disso, fornece uma visão holística do fenômeno investigado, levando em conta a relação de reciprocidade entre seus componentes diante da totalidade da situação.

A abordagem qualitativa nos ajudou a delinear, com mais profundidade, a realidade estudada, pois está centrada no ambiente natural de trabalho dos sujeitos pesquisados, cujos dados coletados serão explicitados e suas análises crítico-reflexivas nos possibilitarão apresentar essa realidade mais próxima do real, visto que, o tema escolhido para este estudo, não é algo que possa ser quantificado, já que reúne interpretações e propósitos que não podem ser “reduzidos à operacionalização de variáveis”. (DIAS, 2010, p.81).

Na área educacional cada fenômeno é tratado de acordo com sua complexidade, por isso entendemos, que a tradução das ações dos sujeitos da pesquisa deve ocorrer por meio da interpretação do processo que se encontra sempre em movimento, pois de acordo com Santos Filho (2002, p. 43), “[...] entre as partes e o todo, não há ponto absoluto de partida nem de chegada. Assim, a compreensão de uma ação particular requer a compreensão do significado contexto no qual ela se dá e esta compreensão depende daquela ação em particular”.

Para atingir o objetivo de uma pesquisa é necessário que se tenha um ponto de partida indicando um ponto de chegada, cabendo ao pesquisador se instrumentalizar da melhor forma possível para seguir um percurso que o ajude a se manter atento às descobertas que apareçam no percurso.

Sendo assim, a fim de caracterizar as necessidades formativas dos professores universitários da UEMA, optamos pelo método de triangulação, pois de acordo com Minayo e Minayo-Gómez (2003, p. 136), “[...] nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho as questões que a realidade social coloca.” E, acrescentam ainda que, “[...] a triangulação metodológica pode “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados”. (p.136).

De acordo com Duarte, a origem da triangulação deve ser procurada em outras ciências que não seja as ciências sociais e humanas, como a navegação e a topografia. Para a autora a triangulação é frequentemente entendida como um método para fixar uma posição, determinando a posição de um ponto C, por meio da observação de dois pontos, A e B, mas que nas Ciências Sociais e humanas, o termo é utilizado de uma forma menos literal (DUARTE, 2009).

A autora nos informa, ainda, que o termo “triangulação” começa a ser construído na área da psicologia por Campbell e Fiske no ano de 1959, que sugeriram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos em uma investigação, utilizando diferentes técnicas quantitativas. Estes psicólogos defendiam a ideia de que “estas matrizes deveriam funcionar como forma de determinar o grau de convergência e como indicador da validade dos resultados de investigação.” (DUARTE, 2009, p. 11).

Em 1970, Denzin demonstra que a combinação de métodos diferentes pode ser usada para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais passando, então, a utilizá-los. Com isso, ele amplia e espalha o conceito de triangulação (DUARTE, 2009). A triangulação é segundo Stake (2015, p. 246-247),

[...] um procedimento que combina diferentes métodos de coleta e de análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado.

Assim, o pesquisador, ao articular mais de uma prática de coleta e de interpretação de dados, o fará com rigor teórico-metodológico, considerando que essa perspectiva “prevê os diversos ângulos de análise, as diversas necessidades de recortes e ângulos para que a visão não seja limitada e o resultado não seja restrito a uma perspectiva”. (TUZZO; BRAGA, 2016, p.141).

Existem diferentes tipos e usos de triangulação conforme Stake (2015, p. 247), baseado em Densin (2005), que procuraram sistematizá-la como método de pesquisa, distinguindo-as em triangulação de dados, de investigadores, da teoria e a triangulação metodológica.

- ✓ A **triangulação de dados** consiste em usar diferentes fontes de dados, sem usar métodos distintos;
- ✓ A **triangulação de investigadores** refere-se ao uso de diferentes observadores ou entrevistadores que recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenômeno, para procedera comparação dos resultados;
- ✓ A **triangulação da teoria** os dados são abordados usando-se perspectivas teóricas e hipóteses múltiplas para interpretação e verificação de sua utilidade e capacidade;
- ✓ A **triangulação metodológica** utiliza múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação.

Stake (2015), ainda, acrescenta mais dois tipos e usos de triangulação que foram desenvolvidas após essas quatro que são a triangulação interdisciplinar criada por Janesick (1994) e a triangulação com analistas múltiplos, criada por Patton (2002). A primeira consiste em juntar a teoria e a prática de diferentes disciplinas para trabalhar com o problema de pesquisa e a segunda, que consiste na revisão por meio dos participantes de pesquisa, pelo público e por *experts*.

Desta forma, referenciada nas características especificadas, optamos por analisar o nosso objeto de estudo na perspectiva da triangulação, pretendendo constituir diferentes perspectivas no fenômeno estudado. Para isso, a pesquisa utilizou inicialmente da triangulação de dados, pois teve momentos diferentes de coleta (leitura e análise dos relatórios da CPA, aplicação de questionário e grupo focal) e populações distintas (professores do CECEN e membros da CPA), seguida da triangulação metodológica, uma vez que se preocupou em relacionar os dados obtidos entre si, por métodos diferentes e, posteriormente, relacioná-los à teoria.

4.1.1 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Para contribuir com nossa discussão e, por este estudo se tratar de uma investigação exploratória e interpretativa, de caráter qualitativo, mas, que também considera a dimensão quantitativa dos dados, trataremos agora das estratégias utilizadas para a triangulação metodológica. Essa alternativa nos permitiu construir a análise, pautada pela necessária

coerência e coesão exigidas pela natureza de nosso objeto de estudo, a análise de necessidades formativas do professor universitário do CECEN/UEMA.

De acordo com Gil (1999, p.43), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Sendo assim, a pesquisa exploratória tem como finalidades proporcionar maior proximidade com o problema, com a finalidade de torná-lo mais evidente. A grande maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas diretamente envolvidas no contexto do problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 1999).

A investigação interpretativa tem como “objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”. (GIL, 1999, p. 168). Esse tipo de investigação tem como característica a orientação para a depuração dos pontos de vista do indivíduo observado. Mas é um estudo que, também, se aproxima de um estudo exploratório, por estarmos tratando de um tema pouco explicitado que é necessidade formativa de docentes universitários.

Portanto, compreendemos que os procedimentos de uma pesquisa devem ser vistos como parte de um todo e, para demonstrar que o processo da pesquisa acompanha todo o seu desenvolvimento, passaremos a explicitar como imergimos na realidade pesquisada, a fim de interpretá-la, compreendê-la e, assim, apresentar alternativas para contribuir no processo de análise de necessidades formativas do professor da UEMA.

Para conhecermos melhor o objeto pesquisado e, desta forma, poder nos aproximar do campo investigado passamos a selecionar material já elaborado sobre nosso objeto, constituído principalmente de livros, teses e artigos científicos. No caso deste estudo, como informado anteriormente, tivemos a preocupação de eleger textos científicos armazenados no Banco de Publicações de Teses e Dissertações da CAPES e do SCIELO. Este procedimento nos ajudou a evidenciar com maior ênfase o campo estudado e, por sua vez, o próprio objeto. Também, foi nesta fase que nos apropriamos do conteúdo dos relatórios da CPA/UEMA, com a intenção de identificar as ações sugeridas aos docentes por este documento. De maneira geral, este procedimento é marcado pela análise e síntese dos dados disponíveis nos documentos pesquisados, tendo em vista, produzir compreensões a respeito das interfaces possíveis entre os relatórios da CPA, as necessidades formativas dos docentes e o desenvolvimento profissional.

O segundo procedimento escolhido foi o questionário (Apêndice A), visando aproximação da realidade pesquisada de forma objetiva e generalizável ao conjunto de professores do CECEN. De maneira geral, o questionário é uma técnica que serve para coletar informações e, se for usado de forma correta, é um poderoso instrumento na obtenção de dados, garantindo o anonimato e, sendo de fácil manejo na padronização dos dados. Por isso, sua elaboração deve ter a preocupação em transportar os objetivos da investigação em perguntas claras que estimulem respostas mais próximas do real possível.

Para nos permitir melhor compreensão do nosso objeto, utilizamos por último a técnica do grupo focal (Apêndice D), que tem a intenção de construir dados sobre um tema e, assim, poder extrair atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituirão num novo conhecimento. Neste tipo de procedimento, uma de suas maiores vantagens está “na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos”. (LERVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 116).

Por fim, acreditamos que estes procedimentos se complementam entre si, pois nos permitiram maior aproximação com a realidade pesquisada, equilibrando e complementando as informações extraídas em cada um desses instrumentos e, desta forma configurando-se na triangulação metodológica.

4.2 O questionário de pesquisa

A escolha em usar o questionário se justifica pela possibilidade de alcançar um número maior de professores e, conseqüentemente, maior representatividade das respostas às questões que nortearam o estudo, num espaço de tempo mais curto. Um ponto importante a ser considerado na aplicação do questionário, é que o pesquisador não esteja presente no momento do preenchimento pelo investigado (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

O questionário, segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

A construção do questionário, bem como sua validação e forma de aplicação, seguiu os critérios de pesquisa científica para a área de ciências humanas. Com a aplicação do questionário de perguntas abertas e fechadas objetivamos traçar o perfil dos sujeitos da

pesquisa, buscando conhecimentos sobre os dados relativos à vida acadêmica e profissional dos docentes-sujeitos.

Para assegurar o êxito deste instrumento, foi aplicado um teste-piloto com 4 professores, visando observar a reação dos respondentes, a compreensão das instruções e das perguntas, a necessidade de elaboração de novas perguntas, a retirada de outras, o tempo de coleta dos dados, entre outros aspectos e, assim, fazer possíveis ajustes, se necessário, no questionário. Foi verificada a consistência do questionário que foi aplicado aos docentes do CECEN. O questionário foi composto por 24 questões, elaboradas em consonância com o problema de pesquisa.

Para aplicação do questionário, entramos em contato com todos os departamentos do CECEN para sabermos quais seriam as datas das reuniões departamentais. Nestas reuniões poderíamos encontrar maior número de professores. Ciente destas datas foi possível participar de três reuniões. A primeira foi no Curso de Ciências Biológicas, no dia 11 de dezembro, a segunda foi no Curso de Matemática no dia 14 de dezembro e a terceira no Curso de Pedagogia no dia 19 dezembro. Em todas as reuniões foi nos dado um espaço para que pudéssemos explicar o objetivo da pesquisa e, em seguida fazer o convite aos professores para preencherem o questionário.

Após a explicação, foi estipulado o período de uma semana para devolutiva do instrumento preenchido. Todos os presentes se comprometeram em devolver os questionários em no máximo uma semana. Fato este, que não aconteceu. Alguns professores ficaram com o instrumento por mais de um mês.

Os professores dos demais cursos foram convidados por telefone ou pessoalmente. Para eles, foi explicado o objetivo do questionário, e, também, tiveram em média um mês para devolução dos questionários preenchidos. Acreditamos que o motivo da demora na devolutiva, tenha sido por ser período de final de ano e férias da maioria dos professores.

Logo após o término da coleta dos dados, os questionários foram submetidos à análise e categorização. Foram descartados 11 questionários que estavam incompletos no preenchimento das cinco últimas questões. As informações obtidas foram tratadas qualiquantitativamente, sendo calculada a frequência das aparições das respostas em termos absolutos e relativos. Posteriormente, os dados levantados foram organizados em gráficos e quadros, visando a melhor compreensão. Os dados foram representados graficamente, através da utilização do programa Microsoft Office Excel (versão 2010).

4.2.1 Análise dos dados do questionário

Nossa pesquisa contou com uma amostra de 50 professores do CECEN (N= 22,42%), em um universo de 223 professores que estão lotados neste Centro. Temos consciência que os dados gerados pelo questionário “são provisórios, relativos ao conjunto e contexto em questão, todavia, da mesma forma e pelo mesmo motivo, devem ser reconhecidos como importante fonte de informação”. (MINAYO; ASSIS; SOUSA, 2006).

Iniciaremos a apresentação dos resultados e análise dos dados com o Quadro 5, que informa o universo e participação dos docentes dos cursos do CECEN, com o entendimento de que a análise não se resume apenas a leitura das informações estatísticas, mas implica a necessidade de compreendê-las e interpretá-las a luz da teoria estudada.

Tabela 3 – Demonstrativo do universo e participação dos docentes dos cursos do CECEN

Cursos	Universo	Participação	
		Número	%
Ciências Biológicas - Licenciatura	27	6	22,22
Física - Licenciatura	20	5	25,00
Geografia - Licenciatura	22	6	27,27
História - Licenciatura	19	1	5,26
Letras - Licenciatura	31	5	16,13
Matemática - Licenciatura	35	5	14,29
Música - Licenciatura	13	7	53,85
Pedagogia - Licenciatura	38	10	26,32
Química - Licenciatura	18	5	27,78
Total	223	50	22,42

Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode observar, o Quadro 5 mostra a distribuição do universo de professores que compõe os nove cursos do CECEN, assim como, a participação destes professores na presente pesquisa. Apenas três cursos tiveram uma representatividade abaixo de 20%, com destaque especial para o curso de História.

Temos a convicção de que o trabalho do professor é uma das molas propulsoras de uma IES e, “tem se mostrado uma figura importante e determinante no êxito ou fracasso do processo educativo” (NASSIF; HANASHIRO, 2001, p. 100-101), pois sobre eles recaem,

continuam as autoras, “uma grande responsabilidade quanto aos resultados esperados, sobretudo, no que diz respeito à formação de profissionais que atuam no mercado de trabalho”.

Desta forma, para criarmos possibilidades de ações transformadoras, torna-se imprescindível o envolvimento de um número significativo de professores, cujas ações e decisões permitiriam a intervenção emancipatória destes professores na transformação da realidade em que vivem. Compreendendo as dificuldades históricas que geraram essa cultura do não envolvimento, consideramos que a presente pesquisa poderá evidenciar um passo adiante para alterar essa situação.

No CECEN, no que se refere ao gênero, constatou-se uma predominância masculina no quadro docente, que, embora pequena, contraria a ideia de que a profissão de professor é predominantemente feminina. Não temos a pretensão, neste estudo, de discutir gênero, apenas identificar qual a predominância do sexo neste centro. O Gráfico 1 nos retrata essa informação. No geral, 52% dos professores são do sexo masculino e 48% são do sexo feminino. Esta informação prevaleceu na amostra pesquisada, quando demonstra que 58% são do sexo masculino e 42% são do sexo feminino.

Gráfico 1- Demonstrativo do gênero dos docentes dos cursos do CECEN

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda questão, representada pelo Gráfico 2, a seguir, refere-se à faixa etária dos professores participantes da pesquisa. As informações são que 62% têm idade entre 41 a 60 anos, 20% têm idade entre 31 e 40 anos, 16% têm mais de 60 anos e, apenas 2% têm idade até 30 anos. O que fica evidente é que 82% dos professores ou já estão se aposentando ou estão próximos à aposentadoria. Os dados demonstram que daqui a 10 anos, em média, mais da metade do corpo docente do CECEN será renovada.

Gráfico 2 - Demonstrativo da faixa etária dos docentes do CECEN

Fonte: Elaborado pela autora

A terceira questão, representada pelo Gráfico 3, a seguir, solicitou aos professores para informar o regime de trabalho em que atuam. O gráfico geral do Centro demonstra que 51,12% dos professores têm Tempo Integral e Dedicção Exclusiva – TIDE, que 38,12% têm tempo integral - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho e, apenas, 9,87% têm tempo parcial - 20 (vinte) horas semanais de trabalho. O CECEN tem no seu quadro geral 92% de professores a sua disposição em tempo integral.

Acreditamos que a dedicação exclusiva nas Universidades é considerada decisiva para o seu crescimento, como também, para a melhoria na qualidade do exercício de suas funções básicas de ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, torna-se fundamental ter professores qualificados e envolvidos com compromissos sociais e dedicados exclusivamente à Universidade.

Gráfico 3 - Demonstrativo do regime de Trabalho dos docentes do CECEN

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito à titulação, a UEMA tem como política criar condições para viabilizar a formação de seu corpo docente. É fato que a titulação tem impacto positivo na avaliação institucional e de seus cursos, além de conferir maiores *status* à instituição. No CECEN, até 10 anos atrás, poucos eram os docentes que tinham titulação de doutorado.

A exigência de titulação prevista em lei decorrente da exigência do “um terço” da LDB nº 9.394/1996 para que os docentes tenham titulação de mestres ou doutores é positiva e benéfica para a qualidade da educação superior no país. Entretanto, a lei necessita de adequações de forma a garantir que as instituições de ensino se sintam estimuladas em melhorar a qualidade de seu corpo docente, além de incentivar que os seus professores se desenvolvam continuamente em busca de aperfeiçoamento.

Os instrumentos de avaliação do MEC, também, exigem que os professores obtenham a titulação de mestres e doutores, sendo esse, um critério para autorização e/ou reconhecimento dos cursos superiores. Para Pachane (2005, p.14), “[...] é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática do ensino superior”, visto que, “o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações”. (CUNHA, 2009, p.84).

A UEMA investe no seu corpo docente fazendo convênios com várias IES, com o objetivo de elevar a qualidade do seu ensino pela ampliação de mestres e doutores do seu corpo docente em exercício. Hoje, percebemos que esse quadro está mudando, e que os professores têm aumentado sua titulação. O Gráfico 4 retrata esse crescimento.

Gráfico 4 - Demonstrativo da titulação dos docentes do CECEN

Fonte: Elaborado pela autora

Os Gráficos 3 e 4 nos demonstram o aumento crescente na titulação dos docentes, sendo que a UEMA vislumbra sua inserção entre as melhores universidades do país, segundo os critérios das agências oficiais, que levam em consideração a titulação dos docentes e o regime de trabalho, sendo indicado que as instituições possuam corpo docente qualificado e dedicado à instituição.

No que diz respeito à formação do professor universitário, há o entendimento, por força da tradição e validada pela legislação que o professor seja, cada vez mais, especialista em determinada área, por meio da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. Ser docente no ensino superior, no entanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo. Pensar dessa maneira acaba por gerar uma situação de conflito pedagógico para o docente. Tal situação, em geral, é sentida/experimentada silenciosamente pelo docente, refletindo profundamente na dinâmica da relação professor/aluno/instituição.

E como se referiu Cunha (1998), ao tratar da formação pedagógica dos bons professores, os resultados das experiências de formação pedagógica se apresentam de forma diversificada. Essa percepção e valorização da dimensão pedagógica são constatadas por 82% dos pesquisados quando se referiram à Graduação e 86% quando se referiram à Pós-Graduação, que os poucos momentos que vivenciaram o estágio supervisionado para docência e o conhecimento de metodologias de ensino, na Graduação, foram o que mais lhes proporcionaram aporte na formação.

No que diz respeito à Pós-Graduação, os pesquisados informaram que, o que lhes possibilitou melhor preparo para sua atuação docente como professor universitário, dentre outros foram: o referencial teórico que tratava da dinâmica do processo ensino-aprendizagem; algumas atividades direcionadas ao processo pedagógico, que possibilitaram compreender melhor o processo ensino-aprendizagem; as discussões propostas nos seminários de algumas disciplinas; o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino²¹ - PAE da Universidade de São Paulo, que ajudou bastante; Um Projeto²² de articulação da Universidade com os anos iniciais do ensino; estágio na graduação.

²¹ O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino- PAE/USP é regulamentado pela Portaria GR 3588, de 10 de maio de 2005, destina-se exclusivamente a alunos de Pós-Graduação matriculados na Universidade de São Paulo nos cursos de mestrado e doutorado. Seu principal objetivo é aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação e sua composição consiste em duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência.

²² O pesquisado não informou o nome do projeto e nem a IES que desenvolve.

O estágio foi citado por 20% dos pesquisados como atividade que contribuiu na formação para a docência. Contudo, não podemos perder de vista “que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. (PIMENTA; LIMA, 2006, p.6). Portanto, necessita ser problematizado para se tornar um espaço genuinamente formativo.

Constatamos que os professores pesquisados sentem e expressam a necessidade da formação pedagógica, mesmo que seus interesses possam não coincidir com uma boa preparação didático-pedagógica. Referente a essa questão, 52% dos docentes pesquisados afirmam que realizam cursos e/ou outras atividades formativas por conta própria, no intuito de compreender questões relativas à prática pedagógica em sala de aula. Estes docentes consideram que existe necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência, cientes de que é a partir da formação pedagógica que surge o comprometimento com as questões da docência e da educação superior.

Por outro lado, 48% dos docentes pesquisados, mesmo reconhecendo a relevância da função, ainda desconsideram a necessidade dessa formação e, acreditam que o conhecimento desenvolvido na formação inicial, na pós-graduação ou ao longo da carreira, é suficiente para assegurar o seu desempenho docente. Conforme Cunha (2006, p.262), “os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência”.

O Gráfico 5 evidencia a carência e o desejo desses professores em melhorar seu desempenho, pois o fato de participarem de cursos, por conta própria, que acreditam ajudar a melhorar suas práticas pedagógicas, é indicação suficiente de que querem melhorar sua atuação em sala de aula, que buscam alternativas diferentes de formação que nem sempre estão voltadas a realidade do ensino superior e, que a UEMA deveria proporcionar oportunidades de FORCI para que seus professores compreendam a dinâmica do exercício da profissão docente e, assim podemos “afirmar que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 3).

Gráfico 5 – Necessidade de formação pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Diante do que foi exposto e na busca de compreender a situação que caracteriza o quadro de formação dos professores universitários, percebemos que a formação didático-pedagógica, ainda, se mostra frágil no âmbito de sua institucionalização. Fica evidente pelo Gráfico 6, que os professores pesquisados, de maneira geral, percebem a importância da formação docente para atuar na universidade como uma preocupação que deve ser considerada numa perspectiva, que envolva a dimensão pedagógica do ensino.

Gráfico 6 – Processos formativos dos docentes

Fonte: Elaborado pela autora

Entendemos que exercer a docência no ensino superior, demanda processos formativos que comprometidos com a necessidade de promover discussões que envolvam reformulações na estrutura pedagógica e organizacional da universidade. Portanto, exige um projeto institucional elaborado conforme os anseios e aspirações da comunidade acadêmica, no qual sua missão seja explicitada de forma coerente com os anseios dessa comunidade e, que considere a avaliação institucional um subsídio desse projeto.

A avaliação institucional está diretamente vinculada ao planejamento institucional, pois somente por meio da visão global da instituição e da definição de seu papel institucional é que será possível se construir uma lógica emancipatória, norteadora das decisões coletivas. Distante dessa perspectiva, não será possível exercer a função que lhe é própria, ou seja, a formação para a cidadania, não poderá se constituir como espaço aberto à pluralidade social, e assim poder propiciar a legitimidade de instituição pública (ZAINKO, 2004).

Para Dias Sobrinho (2003), uma avaliação que visa à participação de todos, como pretende a avaliação institucional, parte da capacidade de olhar para si mesmo, com o intuito de conhecer os limites e potencialidades de cada setor e, de se desenvolver de modo responsável e consciente, pois desta forma possibilitará o aperfeiçoamento do papel exercido pelas IES enquanto instituição universitária autônoma e à serviço do desenvolvimento social.

Ao valorizar a totalidade da instituição, a avaliação institucional rompe com tudo que pode fragmentar as atividades acadêmicas, passando a articular o ensino, a pesquisa e a extensão para atender às perspectivas de aperfeiçoamento institucional e desenvolvimento social (DIAS SOBRINHO, 2005).

De maneira geral, as avaliações tendem a explorar resultados que servirão para confirmar determinadas hipóteses ou para constatar/descobrir causas que dificultam o desenvolvimento dos processos educativos. Assim, acreditamos que a avaliação institucional tem um valor de verificação e de replanejamento indispensável à IES, pois, a partir dos resultados, poderão ser definidos novos objetivos e metas para se alcançar a tão necessária qualidade da educação.

Os professores do CECEN, ao serem indagados sobre a avaliação institucional, foram quase unânimes, 96 % dos pesquisados, em afirmar que esta avaliação é indispensável para o desenvolvimento da UEMA e, como enfatiza Dias Sobrinho (1994, p.122) é um processo que requer a adesão coletiva, e, por esse motivo, deve ser:

[...] sistemática e sistematizadora. Deve referir-se metódica e coerentemente ao conjunto, organizada no tempo e articulada no tecido institucional. Mas

também dever ser uma prática que contribua para dar consciência aos sentidos da instituição, que organize as múltiplas formas de se compreender a universidade e a ajude a desenvolver em conformidade a seus princípios e programas.

Desta forma, os professores, ao considerarem a importância da avaliação institucional promovida pela UEMA demonstram estarem conscientes de que o processo avaliativo é um importante dispositivo que promove reflexões, tendo em vista a tomada de decisões tanto para quem avalia, como para quem é avaliado. O Gráfico 7 apresenta a opinião desses docentes, que de maneira geral, disseram que avaliação institucional:

- ✓ Possibilita verificar onde a UEMA está bem e onde está mal para poder corrigir e avançar em suas ações;
- ✓ Traz elementos para reorganizar os planos e as práticas pedagógicas;
- ✓ Retroalimenta o processo pedagógico e redefine políticas de âmbito geral;
- ✓ Fortalece aspectos que sejam ou estejam pendentes na nossa prática;
- ✓ Contribui para o conhecimento do desempenho da IES, aliado aos objetivos, propostos por ela;
- ✓ Identifica os pontos que precisamos reforçar e os que podemos permutar;
- ✓ Permite tomar decisões conscientes;
- ✓ Contribui nas decisões da política institucional, no planejamento e, de uma forma geral para a gestão universitária (informação verbal)²³

Percebemos, então, que estes professores entendem que a avaliação passa a abranger todos os aspectos da vida universitária tendo como pressuposto a interação entre planejamento institucional e avaliação, enquanto elementos orientadores da tomada de decisão.

Gráfico 7- Relevância dada a Avaliação Institucional

Fonte: Elaborado pela autora

²³ Informações retiradas do questionário aplicado aos docentes do CECEN, no período de dezembro de 2017 a fevereiro de 2018.

A construção da Autoavaliação Institucional é um processo de responsabilidade coletiva que requer o comprometimento de todos os integrantes da comunidade acadêmica e da própria sociedade, tendo em vista que todos são, ao mesmo tempo, responsáveis e favorecidos pelos resultados desse instrumento norteador de ações, que possam conduzir à excelência educacional ofertada pela UEMA à sociedade maranhense.

A Autoavaliação coordenada pela CPA é orientada pelas diretrizes e pelo roteiro de Autoavaliação Institucional da CONAES. A Autoavaliação tem como objetivo examinar sistematicamente as atividades cumpridas pela instituição e respectivos objetivos, identificando problemas e deficiências e suas causas, com vistas ao desenvolvimento da consciência pedagógica, do corpo docente e discente, assim como do corpo técnico da instituição.

Por ser um instrumento de construção e, também, de fortalecimento de uma cultura de avaliação da instituição, a autoavaliação necessita ser inserida na rotina do trabalho administrativo e pedagógico da UEMA, de modo a se transformar em uma ação contínua, permanente e democrática.

Todos têm o dever de promover ações avaliativas que possam garantir melhorias aos processos. Dias Sobrinho (2003, p. 181) propõe que “a avaliação deve sem dúvida produzir conhecimentos objetivos e constatações acerca de uma realidade”, neste aspecto, a autoavaliação tem que ser vista por toda a comunidade acadêmica como essência do processo avaliativo, como instrumento para a melhoria das ações institucionais, pois os dados coletados apresentam características peculiares, particulares e específicas que servem de diagnóstico para sugestão de ações e tomada de decisão. Em outras palavras, queremos dizer que, somente quem vivência e participa voluntariamente de um processo avaliativo tem a melhor percepção e pode identificar as informações mais pertinentes e representativas da realidade institucional.

A Comissão Própria de Avaliação UEMA tem uma importante função no processo de desenvolvimento institucional e precisa investir na consolidação e fortalecimento de ações de sensibilização à comunidade acadêmica para a importância da avaliação, assim como, tem o dever de promover ações avaliativas que possam garantir, dentre outras melhorias: a) Estabelecer as questões que devem nortear a construção e análise do Relatório de Autoavaliação; b) Desenvolver ações de aproximação dos Centros visando atuar em conjunto nos planos de melhoria; c) Propor reflexões e análises sobre os resultados das avaliações, potencializando o uso dos resultados para ações contínuas de melhoria da formação permanente dos docentes.

Entendemos que as análises e as avaliações promovidas pela CPA e sistematizadas em seus relatórios de Autoavaliação, têm como finalidade a elaboração de propostas passíveis de serem incorporadas ao planejamento institucional, em forma de metas no PDI, ou em forma de ações necessárias ao alcance destas metas.

O Gráfico 8 demonstra que 60%, dos professores pesquisados já tiveram acesso a alguns relatórios da CPA e 12% já tiveram acesso a todos os relatórios. Esse resultado de 72% demonstra que aos poucos os professores estão se apropriando melhor do significado da Autoavaliação e, que podemos, sim, criar uma cultura de autoavaliação na UEMA.

Gráfico 8 - Acesso aos relatórios da CPA/UEMA

Fonte: Elaborado pela autora

Acreditamos que, no contexto de uma universidade, a apresentação de propostas deve ser submetida à comunidade acadêmica, pois as ações de melhoria a serem implementadas pela instituição dependem de sua própria compreensão e de seu autoconhecimento. Assim, perguntamos aos pesquisados, se os relatórios elaborados pela CPA poderiam incluir propostas de necessidades formativas aos docentes. Diante desse questionamento, 80% dos professores pesquisados afirmaram que sim, o que indica que consideram a possibilidade de que suas necessidades formativas possam ser enxergadas pelo relatório da CPA, tendo em vista ações daí decorrentes, como por exemplo, a consolidação de políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional.

As necessidades formativas são entendidas como um estado discrepante entre a forma como se apresenta a realidade (o que é) e o estado ideal (como deveria ser/estar) (RODRIGUES e ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006), sendo prudente que as propostas apresentadas nos relatórios da CPA, derivadas de situações de análise de necessidades,

ponderem “avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la” (SAVIANI, 1993, p.22), pois, a distância existente entre o real e o ideal nem sempre significa a verdadeira necessidade.

Lembrando que as necessidades se modificam contínua e regularmente e demandam esforços para serem entendidas, torna-se imprescindível planejamento e intervenções objetivas quando se infere ou se avalia a existência de necessidades no campo da docência. No entanto, vale ressaltar que as intervenções, decorrentes da análise de necessidades formativas dos docentes, somente produzirá transformações se houver consentimento por parte dos envolvidos, ou seja, se for planejada, discutida e assumida coletivamente, em uma perspectiva crítico-colaborativa.

Os relatórios divulgados pela CPA fornecem informações com o objetivo de auxiliar a UEMA a se conhecer e, assim, refletir sobre seus compromissos político-pedagógicos e suas práticas, agindo de forma orientada para a construção de uma educação superior de qualidade, justa e democrática. O Gráfico 9 demonstra que os professores acreditam que a CPA possa impulsionar e ajudar nos processos de formação e desenvolvimento profissional dos docentes da UEMA.

Gráfico 9 – Percepção dos docentes sobre necessidades formativas

Fonte: Elaborado pela autora

A percepção dos docentes sobre necessidades formativas está demonstrada nas expressões que, espontaneamente, foram elencadas quando pesquisados, a saber:

- ✓ Necessidade de formação, necessidade de aperfeiçoamento, necessidade de organização;
- ✓ Avaliação, diagnóstico, desenvolvimento profissional;
- ✓ Buscar informações pedagógicas, querer saber mais, inovações pedagógicas;
- ✓ Formação contínua, política de formação, ensino-aprendizagem;
- ✓ Aprimoramento, estudo, atualização;

- ✓ Estratégias, compartilhamento, conhecimento;
- ✓ Atualização, novas técnicas, formação contínua, sempre;
- ✓ Atualização, interesse, metodologias ativas;
- ✓ Aperfeiçoamento, compromisso ético, técnico e político;
- ✓ Transformação na política educacional, reflexão sobre as demandas da sociedade (informação verbal)²⁴.

Os registros indicam que os professores têm consciência da necessidade de formação específica para a docência e, ainda, revela o compromisso inerente à profissão docente quanto às dimensões ética e política, relacionadas ao contexto no qual se insere o trabalho docente. Com estas expressões, entendemos que, para compreendermos a formação de professores para o ensino superior universitário, tem-se que analisar, primeiramente, como ocorreu a trajetória formativa para o exercício da docência. Sendo assim, ao problematizar essa realidade será possível propor alternativas de formação que corresponda às reais necessidades desses professores e, assim, contribuir no seu processo de desenvolvimento profissional docente. E como já foi discutido, torna-se necessário considerar que os processos formativos devem ser assumidos na perspectiva de corresponsabilidade entre os professores e a instituição, no sentido de assegurar condições concretas e incentivos que viabilizem a construção de uma cultura de formação permanente.

A necessidade de formação é uma questão irrefutável, contudo, é essencial que a formação docente esteja “aninhada numa perspectiva de desenvolvimento profissional”, tal como propõe Almeida (2012, p. 18), sem perder de vista a maneira como esses professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos seus pares.

Assim, os dados da presente pesquisa, confirmam que a docência universitária é uma atividade complexa, que exige formação diferenciada no que diz respeito à singularidade da necessidade formativa de cada professor e, por isso, requer ações formativas que amplie o sentido da docência e contribua para a sua formação permanente. E como afirma Cunha (2010, p.83), “ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras”.

Os docentes pesquisados demonstram que a complexidade da atividade docente reclama a construção permanente e cíclica de inúmeros saberes, pois o seu desenvolvimento profissional envolve suas experiências, suas crenças e seus interesses. Sendo assim, o desenvolvimento profissional docente poderá ocorrer tanto na dimensão coletiva como

²⁴ Informações retiradas do questionário aplicado aos docentes do CECEN, no período de dezembro de 2017 a fevereiro de 2018.

individual, pois advém de vivências que são iniciadas e explicitadas no contexto de sua atuação docente, que deverá ser problematizado e refletido no sentido de aprofundar compreensões sobre os problemas recorrentes da docência.

Segundo Nóvoa (1997, p.25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional”. No entanto, acrescemos ao postulado do referido autor, que esse processo somente poderá ocorrer se houver compromisso institucional no sentido de assegurar as condições necessárias para a consolidação de projetos institucionais de formação contínua. Dessa forma, dilui-se a responsabilidade entre os professores e a instituição, pois caso contrário, ao desconsiderarmos as condições necessárias do ponto de vista institucional, os professores poderiam ser culpabilizados pela ausência de formação.

O Gráfico 10 confirma que as necessidades podem ser identificadas e, também, satisfeitas a qualquer momento, se adotarmos a FORCI, pois estas giram em torno de si mesmas e como afirmam Rodrigues e Esteves (1993, p. 44) “tem lugar ao longo da carreira profissional” e, representa a dinamicidade e complexidade que é a formação permanente do professor universitário na busca de superar desafios que os ajudem a refletir sobre sua própria prática pedagógica.

Gráfico 10 - Demonstrativos de temas necessários à formação

Fonte: Elaborado pela autora

Pensar num programa formativo de professores universitários em serviço à luz das novas demandas provocadas por um sistema avaliativo é de fundamental importância, mas por onde começar? Essas novas demandas emergem de necessidades formativas e exigem a busca

de referências que possam nortear o processo permanente de formação docente, no contexto dos Programas de Desenvolvimento Profissional, que assumam os coletivos de professores face aos novos desafios educacionais postos para a atualidade.

As necessidades surgem das relações complexas determinadas pelos interesses conscientes ou não do docente em descrever e compreender suas necessidades como algo desejável que falta na sua prática pedagógica, num dado momento, e que precisam ser satisfeitas. Estas necessidades são individuais e/ou coletivas, o que permite dirigir a formação do docente nesse sentido.

Como as necessidades docentes têm sua origem na prática, torna-se necessário pesquisá-las no cotidiano de sala de aula, ou seja, a necessidade de formar determinados conhecimentos, habilidades e saberes, não pode ser de responsabilidade só dos docentes, mas também das instituições onde estes desenvolvem suas atividades.

A determinação das necessidades dos docentes para programas formativos deve levar em conta o fato de que, algumas vezes, a necessidade não se evidencia em razão do desconhecimento que os próprios professores possuem a respeito da natureza de novas exigências para o seu trabalho profissional. Por isso, faz-se necessário construir por outro olhar, que não seja apenas o individual, novos interesses que possibilitem questionar a própria prática e, assim dar origem e/ou pôr à vista ‘novas’ necessidades para o aperfeiçoamento do trabalho profissional.

Daí a importância de utilizarmos procedimentos variados que permitam diagnosticar ou caracterizar novas necessidades para o docente. A realização de pesquisa que proporcione elementos para uma análise das necessidades reais dos docentes, implica na possibilidade de identificar um ponto de partida que possa servir de orientação e obter a maior quantidade de informação possível que permita preparar as condições para a determinação dos objetivos para um Programa Formativo. Um ponto inicial é o que propomos na questão 19 (Vide Apêndice A). Podemos identificar algumas necessidades formativas, e a partir daí reagrupá-las em conjuntos específicos e, assim, definir um plano formativo que possa assegurar novas referências teórico-metodológicas para os docentes.

Dos docentes que foram pesquisados, 27 indicaram “Metodologias de Ensino” como necessidade formativa, ou seja, foi o tema de maior evidência. Esse dado é relevante, pois indica que, provavelmente, o entendimento de metodologias de ensino esteja diretamente relacionado à perspectiva da racionalidade técnica, ou seja, um saber-fazer superficial, desprovido de reflexão crítica. É comum, pela ausência de compreensão do campo científico da educação, de forma geral e da didática, de modo específico, que os professores

compreendam que a formação deva ser pautada na resolução dos problemas mais imediatos, ou seja, que um conjunto de técnicas de ensino, ou “receitas” possam rapidamente resolver seus problemas pedagógicos.

Diante desse contexto, torna-se, então, indispensável saber o que pensam os docentes da UEMA em relação ao exercício da função docente e das concepções que orientam suas práticas pedagógicas. Os professores de uma instituição são um dos principais agentes de mudanças no ensino. O compromisso do professor com os temas educacionais é uma questão sobre a qual o docente deveria estar em constante processo de reflexão. Para Almeida (2012, p. 69), “A docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação”.

Nessa perspectiva, os professores precisam ir além do ensinar, e assim, possam dar conta da complexidade que envolve a prática docente. Independente da área que atua, o docente tem que adotar um espaço para discussão e reflexão sobre a ação docente que é desencadeada em sala de aula ou fora dela.

Em uma das questões, relacionadas diretamente à compreensão que possuem sobre o que é ser professor, as respostas apontaram para uma perspectiva mais inovadora, relacionada à necessidade de estimular o desenvolvimento dos estudantes, ser mediador, valorizar o processo de ensino-aprendizagem, e não somente os resultados, priorizar atitudes crítico-reflexivas nos contextos formativos, contribuir para a formação da consciência cidadã. Somente uma das respostas denota a concepção alinhada à perspectiva tecnicista, quando afirma que ser professor “é transmitir conhecimentos”. A seguir as respostas transcritas na íntegra:

- ✓ Saber estimular uma atitude crítico-reflexiva no seu aluno. Ser mediador do processo ensino-aprendizagem;
- ✓ Não há uma resposta ‘redonda’. É se profissionalizar, se autoavaliar, buscar compreender a profissão e o aluno, mediar situações, conhecimento, apontar caminhos, provocar a investigação, o pensar...
- ✓ Transmitir conhecimento e orientar na formação de pessoas;
- ✓ Formar cidadãos que saibam atuar na sociedade de forma a enfrentar as situações-problemas na sociedade em que vive, além de compreender e, ser capaz de desenvolver condições adequadas ao processo ensino-aprendizagem;
- ✓ Não ser um mero transmissor de informações, mas um gerenciador do conhecimento, valorizando a experiência e o conhecimento internalizado de seu aluno, na busca de sua formação como pessoa capaz de pensar, criar e vivenciar o novo, assim como, da formação de sua cidadania.

- ✓ Entender o que deve ser feito e o caminho a ser percorrido e não necessariamente o resultado²⁵.

Para responder a todas essas demandas os professores do ensino superior precisam, em seu conjunto, dominar alguns elementos pedagógicos que deverão permear a sua prática docente e, dessa forma criar espaços próprios para refletirem sobre suas experiências, pois como reconhece Rodrigues (2006, p. 165):

Um bom professor é aquele que apresenta competência de explicar o conteúdo de forma clara e objetiva e é caracterizado por um alto nível de conhecimento, habilidade de organizar o conteúdo, capacidade de motivar os alunos, competência para avaliar e repensar sua prática, focada na aprendizagem do aluno.

Outra questão foi assim formulada: “O aluno aprendeu bem quando ele...”. A composição das respostas indica a compreensão dos docentes quanto à necessidade de instigar os estudantes para a construção de seus conhecimentos, conforme registros a seguir:

- ✓ Demonstra interesse e rendimento nas atividades dentro e fora da sala de aula;
- ✓ Entendeu o que deve ser feito e o caminho a ser percorrido e não necessariamente o resultado;
- ✓ Consegue produzir, escrever ou oralizar de forma fundamentada;
- ✓ Tem a consciência crítica do saber a partir de suas vivências (contextualizar) e experiências;
- ✓ Consegue dar sentido ao que aprendeu, fazendo links com o que já tem com o conhecimento cotidiano e associando ao conhecimento científico aprendido;
- ✓ No diálogo em sala de aula constrói pensamento com coerência, coesão e fundamentação;
- ✓ Demonstra segurança nas respostas e colocações sobre a temática;
- ✓ Supera o mestre. É inquieto e questionador;
- ✓ Tem e consegue elaborar respostas a partir do seu senso crítico, baseado naquilo que aprendeu;
- ✓ Discute o assunto com segurança e consegue relacionar com os mais diversos assuntos;
- ✓ Reelabora o conhecimento adquirido e resolve situações problemas, refletindo sobre elas;
- ✓ Se apropriou do conhecimento teórico-prático que lhe permita atuar socialmente, no sentido de contribuir para diminuir as desigualdades sociais²⁶

Essas respostas demonstram que ser docente é exercer uma atividade profissional que deve estar de acordo com uma prática pedagógica crítica, comprometida com a ética e a

²⁵ Informações obtidas por meio do questionário.

²⁶ Informações obtidas por meio do questionário.

política. Consciente dessas exigências, o docente terá condições de desenvolver um trabalho que promova autonomia e criatividade nos estudantes. Isso só será possível, se o docente compreender que o ensino é um processo ao mesmo tempo social e pessoal, individual e coletivo.

A aprendizagem é a razão de ser da relação professor-aluno e, conforme Zabala (1998), o professor tem como objetivo de sua atividade promover a aprendizagem e, para que conseguir esse resultado deve concentrar seus esforços em promover a construção da autonomia intelectual dos seus alunos. Para Zabala (1998, p. 90-91) o professor tem que levar em conta que é necessário,

[...] tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula. O acompanhamento e uma intervenção diferenciada, coerentes com o que desvelam, tornam necessária a observação do que vai acontecendo.

Zuin (2008) chama a atenção sobre a relação professor-aluno na universidade, que muitas vezes é marcada por sentimentos ambíguos que vão desde a identificação via idolatria à total aversão das práticas docentes, quando motivadas pela soberba intelectual do docente, colaborando para que o estudante se mantenha numa posição passiva no seu processo formativo.

Por isso, é importante estarmos atentos que uma das complexidades do ensino é a relação com o educando, pois, diferente do que acontece com outros profissionais “o trabalho do professor depende da colaboração do ‘aluno’. [...] Ninguém ensina quem não quer aprender”. (NÓVOA, 2002, p. 23).

Outro questionamento relaciona-se à atuação docente, assim apresentado: “Hoje atuo melhor como professor (a), principalmente, porque...”

- ✓ Preocupo-me com o profissional que vai atuar no mercado de trabalho;
- ✓ Procuo sempre estar atenta às dificuldades de aprendizagem dos alunos, às estratégias que não deram certo e a novas possibilidades de ensino;
- ✓ Sempre faço autocrítica;
- ✓ Procuo estabelecer uma relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios da disciplina, considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar;
- ✓ Procuo me atualizar sempre e agir profissionalmente conforme a necessidade do momento;
- ✓ Adquiri maturidade para entender que ser professor é, sobretudo, fazer das dificuldades um desafio para seguir em frente;

- ✓ Tenho consciência do meu papel social e da relevância que a educação e a formação apresentam para alterar a ordem desigual, historicamente, da sociedade;
- ✓ Tenho uma formação que me possibilitou conhecer novos saberes;
- ✓ Compreendi a complexidade do ato de educar;
- ✓ Tenho maior maturidade e planejo melhor minhas atividades;
- ✓ Consigo enxergar melhor as necessidades minhas e de meus alunos;
- ✓ Convivo com outros professores que colaboram com nossas atividades;
- ✓ Não parei de estudar, de aprender e de me permitir entender que estamos sempre aprendendo²⁷.

As respostas evidenciam a necessidade de fortalecer o processo de construção do percurso profissional desses professores e, o que Pimenta (2006, p. 20) denomina como saber da experiência, confirma a ideia de que na construção da prática pedagógica não se exclui a experiência profissional, pois,

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

No exercício da atividade docente não há receitas prontas para serem implementadas, o que existe são teorias, opiniões, juízos, política, convicções, concepções, conceitos, ideias trabalhadas em intencionalidades objetivadas no plano de curso do professor, nas suas ações em sala de aula e em outras atividades do currículo, para a formação do estudante.

A questão anterior vincula-se à ideia de compreender o que os professores reconhecem como atitudes profissionais que contribuem para a docência. Foi assim formulada a questão: “Meus ‘pontos fortes’ ou principais habilidades são...”

- ✓ Flexibilidade, comprometimento, responsabilidade, busco ter uma atitude humana para com meus alunos;
- ✓ Comprometimento com a UEMA e com o curso que atuo;
- ✓ Meu conhecimento prático, o saber fazer, que é muito importante na minha área de canto, onde os conceitos são bastante abstratos e difíceis de explicar;
- ✓ Saber que lido com seres humanos – paciência;
- ✓ Contextualizar o conhecimento mostrando a real importância deles aplicado na vida para melhoria da sociedade;
- ✓ Dedicação; organização; paciência; fundamentação teórica;
- ✓ Relacionamento pessoal e interpessoal; comunicação; domínio científico;
- ✓ Pesquisas; saber escutar as necessidades do aluno em relação ao seu aprendizado;

²⁷ Informações obtidas por meio do questionário.

- ✓ Na sala de aula proporcionar ao meu alunado formas diferenciadas de construção de conhecimento;
- ✓ O compromisso e a atuação profissional competente e consciente na direção de formar para a prática social cidadã;
- ✓ Estar sempre aberta a novas aprendizagens. Estimulando o pensamento crítico por parte dos alunos, a questionarem sobre temas atuais.²⁸

Ao exercer a atividade docente, particularmente no nível da educação superior, o professor deve ter em mente que a docência é um processo construído ao longo da carreira, em um “movimento de autonomia docente” (ISAIA; BOLZAN, 2010, p.15), por meio do amadurecimento pessoal e profissional e, como consequência a docência é compreendida como uma prática complexa que reivindica leituras culturais, políticas e pedagógicas a respeito dos objetos de ensino, dos contextos e dos sujeitos envolvidos (ALMEIDA, 2012), reivindicando um ‘enfoque hermenêutico e reflexivo’, no qual “[...] o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 185).

Por isso, o professor, a atividade de ensinar demanda a elaboração de conhecimento teórico-prático que transcende o campo da sua especificidade. Em vista disso, foi possível registrar: “Da minha atuação como professor (a) espero...”

- ✓ Conseguir transmitir conhecimento e aprender também com os alunos;
- ✓ Espero continuar contribuindo com um ensino de qualidade para que os alunos estejam aptos para alcançar seus sonhos;
- ✓ Estar em busca do melhor para meu aluno ensino/pesquisa/extensão;
- ✓ Ser envolvente, cativante, ser referencial aos discentes;
- ✓ Ser referência e fazer parte da formação dos alunos, contribuindo para a construção de um cidadão e um bom profissional;
- ✓ Contribuir com a formação de novos professores;
- ✓ Contribuir para a formação pessoal e profissional dos meus alunos;
- ✓ Espero contribuir para formar gerações que dialoguem na busca e construção de mecanismos de ação transformadora;
- ✓ Preparar um profissional que desenvolva o trabalho com muito compromisso;
- ✓ Capacidade para detectar as necessidades dos meus discentes, coerência para atuar em sintonia com outros docentes;
- ✓ Contribuir para a mudança da realidade social do estado do Maranhão;
- ✓ Espero que o profissional que coloco no mercado de trabalho seja capaz de contribuir com a melhoria da sociedade;
- ✓ Ter a possibilidade de estar sempre renovando o meu fazer pedagógico.²⁹

²⁸ Informações obtidas por meio do questionário.

²⁹ Informações obtidas por meio do questionário.

As respostas apresentadas evidenciam a consciência dos professores quanto aos compromissos sociais da profissão docente. Ao afirmarem que, como professores, esperam “contribuir com o ensino de qualidade”; “formar um bom cidadão”; “formar bons profissionais”; “formar para ações transformadoras”, reconhecem a importância do trabalho pedagógico ético e responsável para a formação dos estudantes, não somente do ponto de vista da profissão, mas também na dimensão humana e cidadã.

No âmbito pedagógico, este questionamento evidencia a relevância de se ter um setor pedagógico na UEMA que reflita e organize ações sobre as questões de formação dos professores. Para isso, é fundamental que os professores sintam necessidade de aprofundar e ampliar suas competências profissionais e pessoais, levando em consideração que uma proposta de formação é primordial que haja o envolvimento do coletivo do corpo docente, com o apoio institucional, pois, como evidencia Esteves (2010, p. 57), “[...] se o professor não se vir e for visto como aquele que planifica, coordena, facilita, modera, monitoriza e aconselha, mais do que como aquele que transmite, nenhuma inovação significativa ocorrerá a este nível”.

O que os docentes assumem e deixaram transparecer em relação a sua atuação como professor, nos permitiu perceber um pouco de sua prática a sua trajetória, de suas crenças e convicções. Isso sugere que, se não houver mudança de concepção, de postura, de entendimento dos processos educacionais que é proporcionado pela reflexão, não haverá mudanças na prática desses professores.

Foi possível perceber a importância da FORCI para colaborar na (des) construção, (re) articulação e (re) significação da docência para que estes profissionais se sintam parte do processo de ensino-aprendizagem, pois a atividade docente está vinculada a objetivos de formação humana, a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação do professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Tais depoimentos assinalam que a mudança não é algo fácil, e que não depende somente da vontade do professor, evidenciando que a formação contínua é importante, pois...

- ✓ O mundo muda constantemente. A formação contínua pode auxiliar o professor a ter conhecimento sobre as mudanças na política e até mesmo nas práticas pedagógicas;
- ✓ O professor precisa estar conectado as mudanças sociais e aprender a utilizá-las durante as aulas;
- ✓ A descoberta de novos conhecimentos aumenta o repertório pedagógico do professor;
- ✓ Todo processo educacional não é estaque em todo momento precisamos está nos atualizando;
- ✓ O conhecimento não descansa, o mundo é dinâmico, quem pára fica pra trás;

- ✓ Em um mundo em transformação o saber docente de ontem requer as adequações para o hoje;
- ✓ A formação é algo infinito. Sempre será necessário (re)aprender;
- ✓ É permanente os desafios da atividade docente;
- ✓ Faz-nos refletir sobre a prática docente, nos mantém atualizada e melhora o processo ensino-aprendizagem;
- ✓ O professor precisa de formação contínua para se manter atualizado nas mudanças e assim desenvolver seu trabalho de forma mais dinâmica;
- ✓ Porque há uma rotatividade no conhecimento e por isso a necessidade de atualização;
- ✓ Não só importante, mas também, relevante e necessária para acompanhar as transformações e para responder às demandas postas por uma sociedade em permanente transformação;
- ✓ É um processo importante de permanente aperfeiçoamento de saberes necessários à atividade docente, ao longo da sua vida profissional;
- ✓ Toda profissão necessita acompanhar as mudanças que ocorrem na sua área de trabalho e se adequar as discussões e decisões que são implantadas visando à melhoria do fazer acadêmico;
- ✓ Somos sempre estudantes e aprendizes.
- ✓ É atualização constante de conhecimento, uma necessidade do professor³⁰.

O momento atual reclama por professores qualificados que possam contribuir teórica, prática e eticamente nos espaços educacionais, mas para que isso aconteça há necessidade desse professor estar instrumentado a desenvolver sua práxis em conformidade com as exigências sociais.

Em determinadas situações, torna-se difícil para o professor compreender a importância da necessidade de formação, pois não concebe que, “a profissão docente é uma profissão em construção” (FERREIRA, 2006, p. 56), e, por isso, a importância da formação cíclica para o professor universitário, com vistas a contribuir com o desempenho de uma prática competente, reflexiva, crítica, investigativa, inovadora e criativa frente às demandas de formação do estudante.

Os registros referentes aos questionamentos evidenciam que os docentes pesquisados compreendem as condições que favorecem a prática da análise de necessidades formativas, quando demonstram que o saber específico sobre determinada área, não é condição suficiente para o exercício do magistério superior. Indicam que a docência universitária está sendo gerada por mudanças significativas, que são estimuladas pelas transformações sociais.

Pimenta (1999, p. 19) destaca que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas

³⁰ Informações obtidas por meio do questionário.

culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Em função disto, é possível desenvolver novos cenários que contribuam para a construção identitária dos professores e para a profissionalização docente. E, para a dinamização desse processo, a FORCI poderá trazer contribuições para os professores, pois se constituirá em um processo permanente de formação pedagógica, por meio de estratégias e práticas que considerem as diversas necessidades formativas dos docentes.

A FORCI, então, poderá contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do seu espaço de trabalho, ajudando-o no processo de reflexão e investigação da própria prática educativa, evidenciando que a formação do docente, precisa ser construída de forma colaborativa e sistêmica (CUNHA, 2010).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p.89), o desenvolvimento profissional dos professores se propõe a valorizar “a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir”.

Entendemos que a formação de professores universitários, constitui-se um dos elementos fundamentais para a qualidade da educação superior, e, que seu desenvolvimento profissional, acontece no decorrer da carreira, exigindo reflexão profunda e rigorosa sobre como concebem suas práticas e, como vivenciam o seu processo formativo no seu espaço de trabalho e ao longo de sua vida.

Após a leitura e análise inicial dos resultados dos questionários foram estabelecidos critérios para a realização da próxima etapa da coleta de dados que foi realizada através do grupo focal.

4.3 O Grupo Focal

A intenção de adentrar na realidade de necessidades formativas dos docentes do CECEN, nos conduziu a optar por desenvolver a técnica do grupo focal com os membros docentes da CPA, com o objetivo de investigar se há compreensão quanto à dimensão dos problemas referentes às necessidades formativas dos professores da UEMA, nos relatórios apresentados por esta comissão.

O nosso interesse, apenas, com os docentes-membros da CPA, justifica-se por serem estes, como professores, também vivenciam todas as mazelas da profissão, principalmente quanto à ação direta das mudanças nas políticas públicas educacionais. Portanto, o espaço que ocupam como membros da CPA, indica que podem ter um olhar mais atento sobre os desafios do cotidiano da instituição, relacionados ao desenvolvimento profissional dos docentes manifestados nos relatórios. O principal saber sobre as ações é a experiência do fato, o que inclui naturalmente, uma movimentação interativa entre os sujeitos envolvidos na situação (CARDAMO, 2017).

O grupo focal tem por característica principal o estabelecimento de uma relação dialogada entre os participantes e o pesquisador, com o propósito de extrair dados a partir da discussão focada em uma temática específica e direcionada. Essa técnica se sustenta na propensão que tem o ser humano de formar opiniões e comportamentos ao relacionar-se com outros indivíduos.

O grupo focal tem suas raízes históricas em Robert King Merton (1941), mas é só a partir da década de 1980 que se tornou uma importante estratégia de pesquisa por parte dos cientistas sociais. É considerada uma técnica qualitativa de recolha de dados, com a finalidade de obter respostas de um grupo de indivíduos escolhidos antecipadamente para extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que darão existência a um novo conhecimento (GALEGO; GOMES, 2005).

Para Cardamo (2017, p. 223-224) o grupo focal é

[...] uma técnica de pesquisa qualitativa concebida para gerar uma discussão focalizada dentro de um grupo sobre um tema proposto [...] aos participantes, [e] fornece, portanto, um conjunto variado de informações expressas no entrelaçamento dos discursos dos participantes e nas relações que, ao lado e por meio desses discursos, tomam forma.

Desta forma, o nosso interesse central foi utilizar essa técnica para coleta de dados com o objetivo de compreender o posicionamento do grupo que compõe a CPA, por meio de informações qualitativas sobre o entendimento frente às mudanças da política educacional da UEMA, no que se refere à formação docente. Assim, a intenção foi, a partir da interação grupal, produzirmos dados e descobertas que seriam menos acessíveis por meio de outras técnicas.

Os docentes-membros da CPA (5) foram convidados a participar do grupo focal na última reunião da comissão do ano de 2017, realizada no dia 20 de dezembro. Nesta reunião, explicamos a todos os membros presentes o objetivo da técnica e, por que tínhamos interesse

em realizar o procedimento, apenas com os docentes do grupo. Marcamos o encontro para o dia 08 de janeiro de 2018, que não ocorreu devido à ausência justificada de dois membros.

Com relação ao número de participantes, nos grupos focais, encontramos uma variação de 6 a 15 participantes conforme Pizzol (2004), Galego e Gomes, (2005) e Cardano, (2017), por exemplo. Contudo, decidimos realizar com o número de cinco, uma vez ser esse o total dos membros da CPA. Apesar de um membro a menos do indicado na bibliografia consultada, entendemos que poderíamos assegurar a participação dinâmica de todos e a discussão satisfatória do tema proposto.

O segundo encontro não pôde ser realizado na data planejada devido ao temporal e à falta de energia na cidade. Devido às complicações das agendas dos participantes, foi possível realizá-lo no dia 06 de março de 2018, às 17: 00h, na sala de reunião da Pró-Reitoria de Graduação, com a participação dos cinco componentes da CPA.

Após confirmação dos participantes, o grupo se reuniu, pontualmente, no local designado para o encontro. Ao chegar cada participante recebia um questionário (Apêndice B) com o objetivo de registrar alguns dados que não faziam parte do roteiro do grupo focal. Também receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C) que foi lido e assinado por todos. Em seguida foi explicado o funcionamento da técnica.

A atividade foi gravada em áudio, para posterior transcrição e comparação com as anotações feitas pelo observador convidado. Convidamos a Profa. Kedma Garcez, professora assistente do Curso de Geografia, para observar o encontro com o grupo focal com o objetivo de anotar as “[...] palavras com as quais cada um dos participantes abre o próprio turno de interlocução; isso ao início da discussão e mais adiante no meio do percurso”. (CARDANO, 2017, p.255), assim como, analisar as interações presentes durante o processo grupal. O roteiro elaborado e apresentado em *powerpoint* serviu de orientação e estimulou a discussão no decorrer do trabalho.

Todos os docentes participantes possuem o título de doutor (a) e, obtiveram seus títulos em IES pública. Todos têm mais de 25 anos na UEMA, com exceção de um, que tem 13 anos de casa. Para estes docentes os pontos positivos do trabalho desenvolvido pela CPA/UEMA são:

- ✓ O conhecimento da instituição, comunidade acadêmica e sociedade;
- ✓ Realização de ações assentadas no conhecimento da realidade;
- ✓ Acompanhamento das atividades e do processo de formação;
- ✓ Discussão junto aos diversos setores da instituição;
- ✓ Oportunizar toda comunidade a se manifestar;
- ✓ Mobilização/conscientização;
- ✓ Seriedade;

- ✓ Transparência;
- ✓ Diagnóstico institucional;
- ✓ Conhecimento, compromisso e planejamento;
- ✓ Autoconhecimento da instituição;
- ✓ Planejar a partir de um diagnóstico;
- ✓ Fortalece os processos internos de melhoria da educação oferecida pela UEMA³¹.

Estes pontos nos demonstram que a CPA deve primar pelo permanente aprimoramento e a sua progressiva adequação às demandas acadêmicas e sociais, melhorando seus serviços, estabelecendo metas e verificando se as decisões adotadas estão conduzindo a UEMA em direção à melhoria do seu processo educacional.

Para o grupo, as principais contribuições que a Autoavaliação pode oferecer para a UEMA são:

- ✓ Diagnosticar os principais pontos positivos e negativos existentes na instituição para propor soluções e/ou recomendações;
- ✓ Melhorar o planejamento das ações nos setores administrativos para melhorar as ações do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem;
- ✓ Possibilitar o conhecimento interno da instituição, permitindo planejar ações a partir do seu próprio conhecimento;
- ✓ O autoconhecimento e a possibilidade de traçar rumos que nortearão as atividades da instituição na busca da excelência³².

Com esse entendimento observamos que os membros da CPA têm a clareza quanto a finalidade da autoavaliação institucional é apresentar um conjunto de informações devidamente organizadas de forma a auxiliar no processo de decisões, com o propósito de implementar e/ou incrementar ações educativas com vista, à melhoria da qualidade do ensino da UEMA.

O perfil do grupo pode ser considerado homogêneo, visto que os participantes têm conhecimento/experiência sobre o tema tratado; o estabelecimento foi assegurado uma vez que os todos compõem a CPA. A condução do grupo foi guiada, pois seguiu um roteiro (Apêndice D) proposto pelo moderador.

Cardamo (2017) nos diz que as perguntas usadas em um grupo focal, também, podem assumir a forma de narrações breves, de histórias, a partir das quais se propõe comentários, opiniões, assim como, fotografias, desenhos e filmes podem ser profícuos para iniciar discussões. Os últimos são conhecidos como fotoestímulo.

³¹ Informações obtidas por meio do questionário.

³² Informações obtidas por meio do questionário.

O grupo focal foi orientado por um roteiro com sete questões que continha no início uma figura de Vilma Gomez, extraída do texto de Melo Teixeira (2009), cujo objetivo era estimular a participação dos docentes. De acordo com Cardamo (2017, p.242) “[...] a mais completa realização com a introdução de argumentos, opiniões, pontos de vista, se não extremos, ao menos não convencionais na discussão”. A Figura 4 a seguir iniciou a discussão do grupo focal.

Figura 4- Ilustração temática sobre a construção do conhecimento

Fonte: Extraído do texto Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes (TEIXEIRA, 2009).

Foram muito proveitosos os argumentos extraídos a partir da figura que iniciou a discussão, pois levou o grupo a perceber logo de início, a necessidade de se realizar uma avaliação multifocal, valorizando a descrição de contextos e privilegiando a análise e interpretação dos dados coletados. Um dos pesquisados se posicionou, conforme a reprodução a seguir:

MEMBRO 5- [...] Que nesse diagnóstico sejam desenvolvidas ações, que esse todo se recomponha, porque ele está fragmentado, ele está separado em partes. E, acho que é nosso papel enquanto pertencentes da CPA é fazer essa avaliação, e, mostrar esse diagnóstico, e dizer a partir desse diagnóstico, o que a universidade vai fazer, o que ela está fazendo, o que ela está organizando para esse todo ficar com unidade. Ativa padrões de qualidade, porque do jeito que essa imagem está aí ela precisa ser recomposta, e eu faço essa analogia com o que nós estamos fazendo, aqui, na nossa universidade, tentando colocar as coisas nos seus devidos lugares, se é que tem devidos lugares, mas nos lugares mais próximos dos lugares que a gente alcance um resultado melhor. O nosso objetivo maior aqui é avaliar para melhorar, se pudesse reduzir isso aí numa frase, nós

*estamos avaliando para melhorar, nós queremos nossa instituição melhor, moral da história é essa (informação verbal)*³³.

O Membro 5 entende que a autoavaliação é um importante instrumento para que a UEMA perceba os seus limites e perspectiva e, que a CPA é responsável por escolher estratégias adequadas ao contexto uemiano, com vistas a busca de melhorias e como indicador de ações transformadoras.

A função de avaliar deve ser a procura do autoconhecimento, que oportunize criar uma cultura de autoavaliação e de reflexão-ação-reflexão de uma IES. Segundo Dias Sobrinho (2000, p. 107-108):

[...] embora seja mais fácil separar para conhecer, e ainda que seja necessário fragmentar no processo de conhecimento, na avaliação institucional é preciso ir além e buscar a significação de conjunto e em conjunto. [...] É insuficiente levantar os dados, torná-los visíveis; mais do que isso, é preciso selecioná-los pelos critérios de pertinência e relevância, interpretá-los, refletir sobre sua significação, buscando sempre a compreensão de conjunto.

A avaliação das instituições é feita na perspectiva de identificar seu perfil e a qualidade de sua atuação, considerando suas atividades, cursos, programas, projetos e setores. E como diz Dias Sobrinho (2003) a avaliação Institucional é entendida como uma ponte que permite construir um projeto acadêmico baseado na gestão democrática e na autonomia, para fornecer resultados que ampliem o autoconhecimento institucional e, assim, possa identificar pontos de apoio para implementar políticas educacionais que possibilitem a regulação do sistema de educação superior. Dessa forma, as ações desenvolvidas pela CPA se configuram como sendo o ponto de partida dos processos que constituem o sistema avaliativo da educação superior.

4.3.1 Procedimentos de análises do grupo focal

Para o registro das informações colhidas no grupo focal, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, que tem sido muito usada nas ciências humanas e sociais, principalmente, em pesquisas de cunho qualitativo (TRIVIÑOS, 1990; MINAYO; 1994). É uma técnica que analisa, sobretudo, as formas de comunicação verbal e não verbal, que se desenvolvem nas relações entre os indivíduos pesquisados.

³³ Entrevista concedida por MEMBRO 5. **Grupo focal**. [mar. 2018]. Moderadora: Dolores Cristina Sousa. São Luís, 2018. 1 arquivo.mp3 (117 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

Segundo com Bardin (1977, p.38), o enfoque qualitativo da análise de conteúdo encontra pressuposto na “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...], inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Entendemos que a utilização da técnica de análise de conteúdo seria a mais adequada para atingir os objetivos propostos, uma vez que, além de estar voltada para uma compreensão de mensagens, propõe ir além dos seus significados imediatos ou de meras características linguísticas. De acordo com Franco (2012, p. 13), a análise de conteúdos se estabelece

[...] nos pressupostos de uma concepção crítica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Passamos, então, a leituras do material coletado e transcrito do grupo focal. Depois de várias leituras iniciamos a organização o material bruto para dar-lhe forma. Nesse momento, foi importante esclarecer, compreender e interpretar os conteúdos ali expostos.

A análise e interpretação das informações obtidas a partir da transcrição dos depoimentos obtidos por meio do grupo focal exige um processo de elaboração cuidadoso. Examinamos detalhadamente o plano de análise que foi realizado em três fases: a primeira, a segunda e a terceira categorização das entrevistas. Ao organizar o conteúdo dos depoimentos, foi possível identificar as categorias e elaborar interpretações sobre nosso objeto de pesquisa.

Para analisar as informações, dois passos foram imprescindíveis: a elaboração de uma unidade de análise que se divide em unidade de registro (palavra, tema, personagem e item) e unidade de contexto. Neste trabalho, optamos por usar o **tema** como unidade de registro, podendo ser uma simples sentença, parágrafo ou conjunto deles. Ou seja, organizamos o material em categorias temáticas que abrangessem os objetivos do estudo. Para Bardin (1977, p.103), a codificação

[...] corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices, [...].

Assim, na primeira fase as categorias foram identificadas e relacionadas após a transcrição do material obtido no grupo focal. Essa decisão abriu a possibilidade de introduzir

aspectos novos e relevantes, que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa. As primeiras categorias estão baseadas no roteiro utilizado no grupo focal conforme segue:

- ✓ Percepção
- ✓ Expectativas sobre o professor do ensino superior
- ✓ Necessidades formativas
- ✓ Influência dos docentes na autoavaliação

Após este primeiro momento, voltamos a fazer mais uma leitura minuciosa do material transcrito, verificando a coerência, eliminando pausas e expressões desnecessárias que pudessem dificultar a compreensão das falas dos professores. A partir daí, buscamos complementar os dados registrados no áudio com as anotações feitas durante o encontro com o grupo focal.

Ao concluir a primeira fase, buscamos visualizar as afirmações feitas no momento da discussão. Procuramos dar forma aos depoimentos e obter uma visão mais integrada do que foi abordado no grupo focal. A partir daí foram feitas algumas interpretações e inferências dos significados que cada professor deu às questões abordadas.

Na segunda fase da categorização, retornamos aos dados analisados a fim de explorá-los sob outro prisma, a percepção dos membros da CPA para reconhecerem os desafios existentes no processo de formação dos professores. Nesta fase, buscamos como referencial teórico as concepções de Dias Sobrinho (1996), Cappelletti (1997), Chauí (1999), Wanderley (2005), Göergen (2006), Imbernón (2010) e Severino (2013), articulando as ideias sobre formação de professores, apresentadas na Seção 3.

Tornou-se, então, imprescindível a criação de uma nova categoria que agregasse o que foi visto num primeiro momento e, que servisse para organizar o conteúdo registrado a partir do grupo focal e o referencial selecionado. Assim, as quatro primeiras categorias foram condensadas nas duas que seguem:

- ✓ **Impressão e sensibilidade dos professores-membros da CPA para realizarem ações voltadas para necessidades formativas dos docentes** referindo-se às ações que possam contribuir e interferir no processo formativo e,
- ✓ **Posição e entendimento sobre Autoavaliação institucional:** referindo-se às concepções que fundamentam e conduzem os olhares da CPA.

Os dados foram ordenados segundo essas novas categorias, abrangendo todas as falas e buscando articulá-las às concepções e fundamentação em que estes professores se enquadram, a partir do que manifestaram.

Por fim, buscou-se a partir da fundamentação teórica que encaminhou este trabalho, alinhar as categorias trabalhadas, numa tentativa de traduzir os sentidos e significados fornecidos pelo grupo focal.

5 DIÁLOGO COM OS DADOS: das necessidades formativas ao desenvolvimento profissional docente

A presente seção consiste numa análise interpretativa da visão dos professores pesquisados sobre a sua própria necessidade de formação e atuação. Para tanto, nossas análises retornam as ideias apresentadas e defendidas no terceiro capítulo deste trabalho, que evidenciam que as necessidades de formação têm sua origem na realidade vivida, apontando necessidade de ações sistemáticas e institucionais, no que tange à formação pedagógica dos docentes, sem perder de vista a autonomia, o protagonismo, bem como o contínuo de demandas necessárias ao desenvolvimento profissional docente.

5.1 Primeira categorização

A seguir são apresentados os dados analisados na primeira categoria temática³⁴ que denominamos de *Percepção*. Chauí (1999) conceitua a percepção como sendo sempre uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e, tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte do mundo do sujeito e de suas vivências.

Essa categoria foi construída a partir de uma figura, similar a um quebra-cabeça (Figura 3), que foi apresentada ao grupo. O grupo ao analisar a figura chegou à conclusão que a imagem poderia representar a universidade, pois esta tem a função de produzir e disseminar conhecimentos. Nesta categoria houve o entendimento, por parte dos membros da CPA, que no mundo atual, nenhuma instituição, incluindo a universidade, pode estar alheia ao meio no qual está inserida.

O compromisso social é a forma geralmente atribuída à responsabilidade social da universidade, que de acordo com Wanderley (2005, p. 168), “[...] se fizermos uma leitura dos estatutos, princípios e objetivos norteadores de cada instituição, ela normalmente comparece de forma explícita sob a expressão compromisso social”.

Sendo assim, as necessidades formativas dos professores devem ser para a universidade seu principal foco de interesse, acompanhamento e intervenção, visando à

³⁴ Procuramos organizar as falas dos professores da forma mais completa possível. Para obter uma visão ampla dos temas discutidos, foram feitos recortes por meio de reticências entre colchetes, sem, contudo, prejudicar a compreensão e originalidade das falas. Já nas pausas das falas ou expressões incompletas foram utilizadas as reticências.

melhoria da ação docente, tendo em vista o contexto social mais amplo que envolve tanto a criação de uma sociedade mais justa e igualitária, quanto à realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão (GÖERGEN, 2006).

Apontamos a urgência de se desenvolver políticas voltadas para a formação do docente universitário envolvendo professores e instituição na busca de uma educação de qualidade e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Para ilustrar a percepção geral dos professores sobre essa primeira temática, duas falas foram selecionadas:

Imaginemos então [que] essa imagem poderia ser a universidade. Essa universidade, que é um todo, e, que nós, estamos fazendo um trabalho de avaliação para identificar as nossas fortalezas e as nossas fraquezas, e que essas partes que estão soltas, são os obstáculos, as dificuldades, aquilo que não está funcionando, que precisamos fazer essa avaliação para recolocar ou colocar essas partes dentro desses espaços, pra esse todo estar organizado, essa universidade se encontrar, melhorar, desenvolver um plano de trabalho a partir de um diagnóstico (MEMBRO-5).

[...] dadas às características das exigências de um professor do ensino superior, a formação é praticamente uma obrigação, faz parte do nosso plano de carreira. Se a gente não avançar nessa formação a gente não consegue pleitear bolsas ou captar recursos. Portanto, se um docente entra na instituição e não busca formação, de alguma forma ele vai estar negligenciando alguma das expectativas da sociedade, ou dos alunos, porque ele vai ter dificuldades para exercer seu papel dentro da instituição se ele não buscar constantemente estar aprendendo, adquirindo novos conhecimentos, até mesmo formais, como cursos de mestrado, doutorado[...] (MEMBRO-3)

A análise do depoimento do Membro 3 sugere que há, por parte dele, uma responsabilização direta ao professor quanto aos problemas enfrentados na universidade. Ou seja, ao afirmar: “se um docente entra na instituição e não busca formação”, o Membro 3 atribui totalmente a responsabilidade ao professor, desconsiderando as condições concretas e os condicionantes que interferem diretamente nesse processo.

Os problemas formativos dos professores em questão, não é um problema que se limita apenas aos docentes da UEMA. Como já tratamos anteriormente, o problema tem início na própria legislação que precisa ser mais enfática a respeito da normatização quanto à exigência de formação dos docentes de nível superior, pois até o momento fica a critério e responsabilidade institucional proporcionar ou não formação contínua aos seus professores. Portanto, não há como responsabilizar os professores por suas fragilidades formativas, pois essa é uma questão mais ampla e complexa e não se reduz a encontrar culpados, mas sim, em explicitar a importância de criar políticas institucionais que viabilizem uma Pedagogia Universitária, pautada na valorização e profissionalização do magistério superior. Contudo,

esse quadro começa a se modificar por iniciativa de muitos professores universitários que se mostram preocupados com sua prática e com a necessidade de possuírem formação específica para a docência que contemple os aspectos pedagógicos da profissão. O princípio norteador da formação contínua, segundo Anastasiou e Alves (2012, p.63),

[...] pressupõe responsabilidade a ser construída coletivamente, pelo professor e pela instituição, em parceria deliberada e consciente na definição de um projeto institucional com vistas à superação da fragmentação curricular numa nova aventura de ensinar e de aprender, isto é, formar formando-se.

A segunda categoria temática denominada de *Expectativas sobre o professor do ensino superior* indica que os professores entrevistados demonstram ter consciência de suas fragilidades formativas. Enfatizam, também, que a atuação dos professores do ensino superior, na atualidade, não se restringe à graduação, mas incorpora também atividades de gestão, pós-graduação e pesquisa, havendo então a possibilidade de diversidade de ambientes de estudo, mas que, por outro lado, sobrecarregam o docente.

Assim, os processos formativos, ao estarem diretamente relacionados aos compromissos do ensino superior, por meio do tratamento investigativo no processo ensino-aprendizagem e, com a competência teórico-prática na fundamentação do conhecimento, poderão contribuir para emancipação humana de professores e estudantes.

Severino (2013, p.48-49) assim se expressa, ao falar da intervenção docente:

O que se espera do ensino superior é que os docentes, munidos das ferramentas do conhecimento e sabendo usá-las com competência, criatividade e crítica, contribuam eficazmente para tornar os futuros profissionais dos diversos campos, igualmente capazes de construir o conhecimento, habilitados a atuar tecnicamente no mundo da produção e dotados de uma nova consciência social, expressão de sua solidariedade humana e aval de seu compromisso de praticar e de disseminar a cidadania.

De maneira geral, os professores acreditam que o respeito às particularidades do docente é manifestado quando suas necessidades e os seus interesses são atendidos. Para exemplificar a percepção geral dos professores sobre essa segunda categoria, três falas foram selecionadas:

[...] não podemos esquecer que o professor, além do ensino, da pesquisa, da extensão, também, em muitos casos, deve assumir cargos de gestão. Então, não é somente o ensino, o conhecimento e a sala de aula, ou a pesquisa, também é gestão, porque todos nós em algum momento ou outro, dificilmente um professor do ensino superior não passa algum

período da sua vida profissional por um cargo de gestão, e, acredito, que todos esses momentos, [...] a questão da ética, a questão de ter um diferencial como ser humano para tratar, lidar com pessoas o tempo todo, então ele tem que ter esse trato diferenciado, ele tem que ter essa abertura [...] (MEMBRO-3).

[...] o professor de ensino superior não deve ser só um mero repassador de conhecimento, mas acima de tudo, ele tem que ter compromisso com a função que ele está exercendo. Às vezes a gente vê muito professor acomodado, que não faz nenhum tipo de esforço, porque acha que a universidade [é] que tem que colocar tudo em suas mãos, se não tiver ali tudo para ele a coisa não anda. Então, fica botando culpa no sistema, porque não tem, porque não pode. [...] eu acho que a questão da ética, do compromisso, da vivência, da experiência é essencial, e o compromisso também. Tem que saber que ele está ali, ele é responsável pela formação das pessoas [...] (MEMBRO -2).

[...] uma coisa que eu espero que todos os professores façam é ensinar nossos alunos a pensar, talvez seja a coisa mais difícil que a gente tem... aluno de qualquer área - da veterinária, da engenharia -... antes de exercitar qualquer coisa ele tem que aprender a pensar. Só que pra isso, penso que os professores, os nossos professores... Estamos tratando de três coisas que eu considero básicas: o conhecimento da sua área, que é o domínio do conteúdo, que é essa coisa de conhecer minimamente a sua área pra trabalhar; que ele tivesse um compromisso político-social do papel social que tem a universidade, da função social que tem a universidade, da importância que tem o conhecimento para o desenvolvimento do Estado, do País, para aquelas pessoas, [que] ele tivesse esse compromisso enquanto professor; que ele também tivesse um compromisso humano de relacionamento, de capacidade de envolver os alunos nessas atividades de pesquisa, de compreender o outro, de ser compreendido, essa talvez, hoje, seja uma das coisas mais difíceis, que é valorizada em todo campo de trabalho, é a questão do relacionamento humano (MEMBRO-4).

O primeiro depoimento aponta que novas funções têm sido atribuídas à profissão, fazendo com que o exercício profissional do professor de ensino superior se torne ainda mais complexo. É constatado que além do ensino, da pesquisa e da extensão, o professor passou, também, a exercer a gestão universitária, o que incide em sobrecarga de funções e intensificação do trabalho docente.

A função administrativa e as demais atividades exercidas pelo professor universitário requerem desenvolvimento de saberes específicos, portanto, indicam diferentes necessidades formativas, a serem consideradas no planejamento de processos de formação contínua.

A segunda e a terceira falas chamam a atenção para o compromisso que deve ter o professor com sua função, e, ainda, indicam a necessidade de superação de concepções conservadoras que ainda pautam o trabalho pedagógico na universidade, centrado na figura do professor. Ao evidenciar que o professor “não deve ser somente um mero repassador de conhecimento” (Membro 2, informação verbal), o professor demonstra compreender a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas, considerando princípios fundantes que devem pautar os processos de ensino-aprendizagem, como o diálogo, o incentivo ao

questionamento, à argumentação e ao pensamento crítico. Sendo assim, importa atentarmos que compromisso e comprometimento são coisas distintas. O compromisso é o que fazer, denota obrigação, responsabilidade, enquanto que o comprometimento é muito mais abrangente, pois requer além dessas categorias o envolvimento, o engajamento, e a participação.

Diante dessas considerações, cada vez mais, encontramos um panorama que aponta para a necessidade de formação pedagógica dos professores de ensino superior. Nessa perspectiva, Isaia (2006, p. 80) afirma que:

[...] 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, a fim de favorecerem o desenvolvimento institucional e profissional de todos aqueles que labutam nesse nível de ensino.

A terceira categoria temática *Necessidades de formação*, demonstra que na prática qualquer mudança de postura, inclusive profissional, não acontece de forma espontânea. Ela requer tempo, maturidade, investimentos pessoal e profissional.

O desenvolvimento profissional é um processo reflexivo e contínuo que tem como ponto central as necessidades formativas do professor. Subentende-se uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversificados, em que o professor assume um papel fundamental, e, com efeito, as suas potencialidades passam a ser valorizadas.

Entendemos que uma proposta formativa se constitui e se efetiva a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos, e, que uma necessidade influencia e é influenciada por diversos fatores que entremeiam a atividade profissional e, também, que um mesmo sujeito pode ter mais de uma necessidade sobre sua atividade docente. Quando reconhecemos a existência de necessidades formativas, estamos prevendo condições para a efetivação de processos formativos que consideram o professor como sujeito do conhecimento e protagonista de sua prática educativa (IMBERNÓN, 2010).

Imbernón (2010b, p.47) expõe a relação existente entre necessidades formativas e desenvolvimento profissional quando afirma que:

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, da pesquisa e da gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências de necessidades atuais e futuras do professor como

membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

O depoimento em seguida reflete essa temática:

Eu sinto necessidade porque, se participo de grupo de pesquisa, se participo de eventos, se desenvolvo um estudo, eu estou sempre aprendendo e necessidade de aprender mais. Não posso me contentar com aquilo que eu aprendi, e, que aquilo, é suficiente para eu desenvolver minha profissão o tempo todo[...]. Até porque como o movimento é muito rápido de novos conhecimentos, na medida em que eu não acompanho, que não faço minimamente essa interação, já estou ficando para trás, já estou sendo desatualizada, [...], por isso a gente precisa comprar livros novos, acompanhando o que está sendo desenvolvido em outras universidades, em outros estados, em outros países. É uma necessidade permanente isso (MEMBRO-4).

O referido professor demonstra ter consciência de que a docência é uma profissão que exige formação permanente, dada sua complexidade. Reconhece que o conhecimento tem sido cada vez mais, produzido de forma rápida, exigindo do professor constante atualização. E, ainda ao afirmar que “não posso me contentar com aquilo que eu aprendi” (Membro 4) indica que compreende a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional como processos permanentes.

A última temática denominada *Influência dos docentes na Autoavaliação* vem destacar que avaliar uma instituição em sua totalidade implica em construir uma nova realidade conceitual. Para Cappelletti (1997, p. 97), “essa ação deve ser transformadora pela participação de todos os envolvidos no processo educativo, em busca de um discurso próprio, da capacidade de autogestão, da criatividade cultural, da capacidade de invenção”.

O êxito alcançado ou não pela Autoavaliação, não se constitui apenas em instrumento de recolhimento de informações a ser apresentado a instâncias superiores, mas em um processo de tomada de consciência, individual e coletiva, que proporciona a instituição fazer sua autocrítica, com o objetivo de melhorar sua realidade, associada à sua missão e, ainda, em construir coletivamente propostas que contribuam para a superação dos problemas.

O que pensar, então, do propósito da avaliação? Para Dias Sobrinho (1996b, p. 72), “implica um fundamentado conhecimento daquilo sobre o que interrogamos e atribuição de significado aos fatos, dados e informações que colhemos. Para além dos fatos, e a partir deles, a produção dos juízos de valor. Avaliar é uma ação que não admite neutralidade”.

As falas a seguir ilustram essa temática:

Eu também acho que influencia, porque embora como aqui na UEMA, a autoavaliação não se detém a esses pormenores de disciplina, essas questões mais ligadas à pedagogia,

mas eu acho que se os professores [...] trabalharem metodologias de uma forma geral que motivem o aluno, que insiram o aluno dentro do contexto do ensino-aprendizagem, termina influenciando. Se a maioria atuar nesse sentido, influenciará do ponto de vista positivo. Se a maioria for professores apáticos, só ali dando conteúdo, não vai influenciar. Mas se os professores como um todo desenvolverem suas disciplinas, voltadas para prática e fazer uma coisa mais dinamizada, os alunos vão avaliar, influenciar de forma positiva esse aspecto da Autoavaliação (MEMBRO-2).

[...] acredito que se o professor em sala de aula divulga, por exemplo, uma biblioteca virtual, se ele divulga que os alunos têm acesso a bolsas de iniciação científica, se é uma pessoa que de fato está inteirado das possibilidades, se usufrui dos recursos que a universidade disponibiliza, na autoavaliação, [...], também pode ter um impacto positivo, porque nós avaliamos atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Então, evidentemente, o papel do professor em sala vai influenciar no nosso questionário [...] (MEMBRO- 1).

Influenciar no resultado ele influencia, negativamente em alguns aspectos citados pelo MEMBRO5, e positivamente quando o professor faz uso desses espaços... de maneira consciente, pois [...], a complexidade da autoavaliação eu diria que é imensurável (MEMBRO 1).

Os depoimentos indicam a importância da autoavaliação como possibilidade de, ao refletir sobre o trabalho pedagógico, os professores possam ressignificar suas práticas, tendo em vista a busca de alternativas que superem concepções conservadoras de ensino-aprendizagem.

Nesta primeira fase da análise, empreendemos esforços para aprofundar a análise e construir interpretações necessárias ao trabalho diante dos dados coletados. Trata-se, portanto, de uma entre as possíveis interpretações que se pode conferir ao material empírico.

5. 2 Segunda Categorização

Conforme exposto, a segunda categorização busca entender como se colocam os desafios referentes a necessidades formativas para os docentes componentes da CPA. Desta forma, reagrupou-se o conteúdo transcrito em dois grupos.

O primeiro grupo de categoria, identificado por *Impressão e sensibilidade dos professores-membros da CPA para realizarem ações voltadas para necessidades formativas dos docentes*, destaca como os professores participantes do grupo focal se posicionam em relação às ações que possam contribuir e interferir no processo formativo dos professores da UEMA. Os depoimentos a seguir contemplam esse aspecto:

Seria melhorar, o planejamento das atividades da instituição, que aí vai ser dentro de tudo aquilo que foi respondido lá dentro dos eixos, se você tiver a avaliação você pode fazer o planejamento da instituição em todos os aspectos (MEMBRO- 5). É a matéria-prima, o planejamento, é a base para tomar decisão (MEMBRO-3).

O [...] trabalho todinho que a gente faz, mesmo falando dos aspectos macro, tudo é para se reverter em qualidade do ensino. De todos os aspectos, podemos ter melhores laboratórios, podemos ter os técnicos, podemos ter uma estrutura curricular que atenda, para impactar na qualidade do ensino e da instituição. Então acho que a autoavaliação, quando nós a concluímos, finalizamos, formalizamos e entregamos esse relatório, e que analisamos os problemas, aquilo que está prejudicando determinadas ações, e aquilo que está sendo valorizado como positivo, acho que quando a gente apresenta esse relatório, que a instituição toma providência em alguns aspectos, que não dá, já foi colocado aqui questão de recurso, mas quando ela prioriza determinadas ações é visando essa qualidade do ensino, então o impacto é na qualidade do ensino, a questão dos laboratórios, a questão da pesquisa, a questão do próprio ensino, tudo, vai se revertendo nessa...(MEMBRO-4).

Esses relatórios têm que ser trabalhados. Tem que pegar esses relatórios e trabalhar em cima deles, e ver o que é possível fazer a curto, médio e longo prazo...(MEMBRO-2).

O grande desafio, também, dos trabalhos da autoavaliação é a utilização dos seus resultados, principalmente, demonstrar para a comunidade. Acredito que a partir dessa situação é que nós vamos fazendo com que toda comunidade não se sinta obrigada a fazer a autoavaliação, mas exija o processo de autoavaliação (MEMBRO-1).

É necessário planejamento. As vozes dos professores são unânimes em afirmar isso, visto que, uma instituição se transforma quando é capaz de perceber e organizar a experiência e as expectativas sobre o futuro, quando tem clareza dos enunciados sobre demandas e insatisfações à espera de atenção, pois, como esclarece Soto (2003, p.199):

É objetivo do planejamento conhecer o grau de complexidade das situações, identificando, por vezes, o “estresse” que o adiamento dos problemas já causou, configurar uma organização de equipes capazes de reconhecer os desafios e torná-los seus, desenvolver espaços de aprendizado e propostas adequadas e estabelecer realizações no tempo e representá-las em um projeto[...].

Nesse sentido, a autoavaliação não deve se limitar apenas a simples coleta de dados, mas deve constituir-se em um dos processos pelos quais a universidade se apropria para analisar, planejar e/ou (re) organizar suas ações, na medida em que pode interferir nos resultados obtidos, e, assim, se fazer presente nas atividades de ensinar e aprender, visto que, a “universidade é compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano”. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 15).

O PDI 2016-2020/UEMA estabelece que:

A autoavaliação ou avaliação interna, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação, é um processo constante que objetiva visualizar as fragilidades e potencialidades da instituição no intuito de produzir conhecimentos que direcionem uma permanente atitude de tomada de decisão sobre a qualidade dos serviços prestados. Compete ainda ao processo de autoavaliação identificar os meios e recursos necessários para tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, bem como a possibilidade de geração de relatório consubstanciado contendo dados, informações e análises que culminem no planejamento e execução das ações visando à melhoria das atividades acadêmicas e de gestão da instituição.(UEMA, 2016).

Nesse contexto, o processo avaliativo não deve ser visto como algo isolado, mas como um ato pedagógico desenvolvido dentro do planejamento da instituição, que visa através de ações propositivas, incentivar a participação da comunidade universitária, neste processo, pois como afirma Veiga (2003, p. 279):

[...] a inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas da trilha que a instituição irá seguir. Dessa forma caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe organizadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático, participativo da educação [...].

Todavia, é imprescindível o amadurecimento de uma cultura de avaliação por parte da comunidade universitária, pois a avaliação não deve ser considerada uma tendência passageira, mas uma prática que deve somar esforços de todos, no sentido de identificar os aspectos mais vulneráveis e, que devem ser melhorados na instituição, pois a “[...] avaliação é, na verdade, uma questão mais complexa do que normalmente se imagina” (RISTOFF, 2003, p.19).

Sendo assim, a CPA tem a função de sugerir modificações e melhorias às instâncias apropriadas, bem como, requerer as soluções propostas e informar a comunidade o andamento das mesmas, evidenciando o processo contínuo e permanente de conhecimento por meio de suas autoavaliações. O Membro 2 ao afirmar “Esses relatórios têm que ser trabalhados” reconhece a importância das informações neles contidas, principalmente para reorientar o planejamento institucional.

Neste contexto, a CPA propõe gerar informações que auxiliem a instituição a cumprir o seu papel na garantia da qualidade no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, a partir da análise dos vários dados coletados pelas autoavaliações, de forma a

qualificá-los, e, assim, elaborar relatórios que são tomados como referência para programas e projetos desenvolvidos pela instituição.

O segundo grupo de categorias, denominado *Posição e entendimento sobre Autoavaliação Institucional*, refere-se às concepções que fundamentam e conduzem as análises elaboradas pela CPA. Assim, começaremos com a seguinte fala que demonstra esse posicionamento: *Na verdade, a complexidade da Autoavaliação, eu diria que é imensurável, pois a realidade revelada deve ser entendida em suas múltiplas e variadas situações por todos os atores do processo* (MEMBRO-1, informação verbal).

O processo de autoavaliação institucional oficializa a percepção que a comunidade universitária tem sobre a instituição e, como chama a atenção o Membro-1, envolve o gerenciamento de inúmeros dados, com finalidades múltiplas para a instituição. Essas finalidades, dentre outras, podem ser percebidas nas definições sobre avaliação institucional propostas pelos autores abaixo:

Avaliação implica um fundamentado conhecimento daquilo sobre o que interrogamos e atribuição de significado aos fatos, dados e informações que colhemos. Para além dos fatos, e a partir deles, a produção dos juízos de valor. Avaliar é uma ação que não admite neutralidade. Ultrapassa as descrições objetivas e as análises de coerência interna da realidade tomada como objeto. É um processo de forte conteúdo ético, pois indaga sobre valores e significados sociais. Atribuir significações e emitir juízos de valor, ou seja, avaliar, é reconhecer o mundo da produção humana e as diferenças, é responder às perguntas que fazemos a respeito de seus valores ou de suas qualidades (DIAS SOBRINHO, 1996a, p. 72).

A avaliação institucional e de políticas públicas torna-se mais relevante quando pode oferecer informações não apenas sobre impacto, mas sobre resultados ou consequências mais amplas e difusas das ações desenvolvidas. Nesse sentido, a avaliação deve abranger o processo de formulação e implementação das ações e os seus resultados. Torna-se, assim, instrumento fundamental para a tomada de decisão e para o aperfeiçoamento ou reformulação das ações desenvolvidas (BELLONI, 2000b, p.9).

[...] identificar, analisar e entender a realidade institucional utilizando-se de indicadores internos e externos, com ênfase nos indicadores internos, construídos de forma participativa e valorizando a análise histórica de outros momentos avaliativos vividos na instituição (SUANNO, 2002, p. 1).

[...] avaliação institucional é, ainda, um poderoso e imprescindível instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção. Além disso, revela a adequação e a qualidade do desempenho institucional, com base em critérios, gerando insumos para os processos de tomadas de decisões e implantação de resultados (MARBACK NETO, 2007, p. 171).

As referências teóricas citadas indicam a complexidade e a importância da autoavaliação como eixo estruturante das decisões institucionais. A autoavaliação institucional é uma ação dinâmica e complexa, que necessita de procedimentos metodológicos bem definidos, uma vez que faz o levantamento das necessidades institucionais e fornece informações importantes para o processo de tomada de decisões na IES, visto que, não é um fim em si mesma, é um expediente processual e metodológico que recebe sua maior razão de ser aos fins a que se destina (DEMO, 1996).

A autoavaliação requer conhecimentos técnicos para o seu planejamento e execução, mas não podemos perder de vista que ela é permeada por decisões políticas e, que seus resultados são empregados de acordo com a compreensão e compromissos da IES.

A autoavaliação da UEMA constitui-se em uma experiência social significativa, orientada para a formação de valores e potencialização do desenvolvimento humano e institucional, segundo seu projeto, e, está pautada nos princípios da ética, flexibilidade, participação, excelência, inovação e impessoalidade, com o objetivo de:

Desenvolver o processo de autoavaliação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA com foco no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, em conformidade com as dimensões da avaliação institucional, na perspectiva de subsidiar os realinhamentos necessários às diretrizes propostas pelas políticas institucionais e a consecução dos objetivos que lhe são próprios como universidade (UEMA, 2015, p.27).

Desta forma, as contribuições da CPA ao processo de Avaliação Institucional, devem estar evidenciadas no relatório final de avaliação interna, pois, é quando expressará o resultado do processo de discussão, de análise e interpretação dos dados advindos, principalmente, do processo de Autoavaliação. É fundamental a clareza na comunicação das informações e o caráter analítico e interpretativo dos resultados obtidos, a fim de apresentar sugestões para ações de natureza administrativa, pedagógica e técnico-científica a serem implementadas.

É esperado que o processo de autoavaliação institucional seja incorporado à dinâmica da gestão acadêmica e administrativa, da UEMA, pois só assim ela terá maiores oportunidades de refletir sobre o passado e repensar o seu futuro e, assim, “contribuir com o desenvolvimento institucional da UEMA, apontando as potencialidades e fragilidades da instituição”. (UEMA, 2015, p. 9).

Assim, a autoavaliação institucional se fortalecerá como uma ferramenta de contribuição para o contínuo processo de aperfeiçoamento do desempenho da UEMA, com informações que possam promover a melhoria do planejamento institucional e do Projeto Pedagógico Institucional, bem como, fornecer subsídios para a gestão superior.

Desta maneira, pode atender ao desejo de um dos membros da CPA quando coloca: “[...] *espero que a autoavaliação sirva de base para o planejamento institucional e que os seus resultados tragam respostas e informações necessárias, fazendo com que a avaliação e o planejamento caminhem juntos*” (MEMBRO-2, informação verbal). Esse depoimento explicita a expectativa que há, por parte dos membros da CPA, quanto às contribuições da autoavaliação para o planejamento institucional. Na medida em que os dados são rigorosamente analisados, poderão favorecer a criação de políticas institucionais dirigidas para a melhoria das condições de trabalho, para o fortalecimento dos processos formativos e, consequentemente, para a qualidade socialmente referenciada dos processos de ensino-aprendizagem.

5.3 Contribuições da CPA para os processos de autoavaliação docente

No processo de análise dos questionários, nos empenhamos para que a análise não se reduzisse apenas à leitura das informações estatísticas, mas compreendê-los para além de uma visão linear e reducionista. Buscamos privilegiar a análise plural, no intuito de construir interpretações e sínteses que permitam a compreensão de nosso objeto, considerando os condicionantes sociais, políticos e econômicos do contexto em se insere a universidade, a avaliação e a docência. E, como diz Pimenta (1996, p.79) “[...] não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”.

Na segunda etapa das análises optamos por descrever, com o auxílio da análise de conteúdo, os significados captados e percebidos no registro feito das falas obtidas através do grupo focal. Segundo Bardin (1977, p.101), “o analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

A atuação do pesquisador é assim tratada por Kipnis (2005, p.41):

O pesquisador qualitativo não pretende estabelecer afirmativas que relacionem fatores ou variáveis que devam ser medidas e testadas rigorosamente. Ele está interessado no processo que ocorre em determinado ambiente e, principalmente, em como os sujeitos envolvidos percebem e lhe dão significado particular.

Desta forma, empreendemos esforços no sentido de ultrapassar o que se delineava e estava posto no material recolhido, por meio dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, explorando de forma mais profunda as informações produzidas.

A questão norteadora deste trabalho foi assim enunciada: como a avaliação de disciplina em contextos de avaliações institucionais exigidos por política nacional pode contribuir para o processo de desenvolvimento dos profissionais docentes do ensino superior? Por meio da análise documental, das respostas aos questionários, assim como dos depoimentos obtidos no grupo focal, envidamos esforços para aprofundar a compreensão a respeito do processo de avaliação. Consideramos, assim, que sua finalidade maior é apreender uma dada realidade para transformá-la e, “não se esgota em nenhum relatório interno ou externo, nem em um único e isolado olhar. Deve ser dinâmica e prospectiva, contínua e aberta, como a realidade que ela quer compreender e transformar” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 128).

Destacamos que a missão da UEMA é “produzir e difundir conhecimento orientado para a cidadania e formação profissional, por meio do ensino, pesquisa e extensão, priorizando o desenvolvimento do Maranhão” (UEMA, 2016). A partir de sua missão, a UEMA, desempenha um papel relevante na formação científica, ética e cidadã da comunidade maranhense, que de acordo com Dias Sobrinho (2008b, p. 195),

Dentre todas as diversas tarefas que compete à educação superior desempenhar sobressai a de formar homens e mulheres para uma existência social mais digna, solidária, justa, material e espiritualmente mais elevada [...] cabe à educação superior desenvolver, afirmar, consolidar ou mesmo construir a cidadania.

Neste contexto, temos que considerar, também, os constantes desafios que a sociedade coloca a uma universidade que se compromete com o desenvolvimento de sua região de abrangência. A CPA, na função de coordenadora do processo de autoavaliação institucional, realiza um trabalho que contribui para promover a reflexão crítica sobre o caráter formativo do processo avaliativo desenvolvido na instituição. Ao identificar desafios e possibilidades para a evolução da instituição e de cada um dos seus integrantes, a CPA

contribui para favorecer a compreensão da comunidade universitária sobre as práticas institucionais.

Como destacado no Gráfico-7, os professores do CECEN manifestaram o quanto é importante à avaliação institucional, demonstrando que deve ocorrer priorizando o compromisso com o diálogo e com sua implementação, isto é, com o trabalho coletivo, pois uma prática de avaliação exige uma tomada de posição e, portanto, não pode ser neutra (SORDI, 1995).

Para a consolidação do processo de autoavaliação da UEMA, é imperativo que se amplie no meio acadêmico o conceito de avaliação, visto que a avaliação não é apenas um procedimento técnico, mas acima de tudo, é um processo organizado de critérios, posições políticas, ideologias e escolhas. Para Demo (2008, p.11),

[...] avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação emancipadora e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de concepção dialética da avaliação.

Neste contexto, a CPA/UEMA tem que investir mais na construção de uma gestão participativa e democrática, que envolva mais de perto os professores na construção do processo avaliativo. No tocante ao processo de autoavaliação institucional regido pela CPA, encontramos na opinião dos membros o seguinte:

Eu vejo que essa dificuldade que a universidade vai encontrando na adesão dos docentes à autoavaliação, ela se dá muito pela [...] Porque a maioria dos nossos docentes, no meu ponto de vista, falando da UEMA especificamente, não vivenciam a universidade, eles não conhecem a universidade, como é que funciona. [...] Eu acho que essa falta de vivenciar a universidade gera esse desinteresse todo (MEMBRO-2, informação verbal).

[...] o que a gente pode fazer é partir dos resultados daquilo que a gente consegue mostrar, que aqueles resultados tem uma ação que foi desenvolvida, a importância que tem a instituição conhecer a si, pra poder desenvolver os seus planos de trabalho, desenvolver lá no PDI suas ações; que todo plano de gestão, o gestor maior da instituição tem que tomar como referência um diagnóstico, esse diagnóstico é feito a partir de uma avaliação, que nesse caso é a Autoavaliação; temos que explicar o que é autoavaliação, porque a pessoa pensa assim: “Autoavaliação, não é eu me avaliar?” Não é. Autoavaliação da instituição é como você olha para a sua instituição, a instituição a que você pertence, não é a autoavaliação sua de professor. Lógico que em alguns aspectos você tem que olhar para você para responder. Então, acho que à medida que a gente fizer a divulgação, trabalhos mais diretos nos departamentos, um processo mesmo de divulgação e de retorno, acho que a gente pode ampliar[...] Acredito que possa (MEMBRO-3, informação verbal).

Ao longo desta análise foi possível identificar que a autoavaliação é tão complexa quanto à própria Avaliação Institucional, desafiando a CPA/UEMA, compreender e assumir o papel social que lhe cabe nesse processo, pois ao construir seus relatórios, não pode perder de vista que é uma ponte que estabelece as mais variadas conexões dentro do espaço institucional, que irão contribuir para a melhoria da instituição.

Desta forma, os membros que compõe esta comissão têm que ter a clareza do que seja uma Autoavaliação institucional. Nos fragmentos das falas acima, os membros demonstram que se orientam pelo paradigma emancipatório e formativo da avaliação, por exemplo: “[...] *a importância que tem a instituição conhecer a si, pra poder desenvolver os seus planos de trabalho, [...] suas ações, [...] tem que tomar como referência um diagnóstico, esse diagnóstico é feito a partir de uma avaliação, [...] é como você olha para a sua instituição, a instituição a que você pertence [...] (MEMBRO-3).* Todo o processo de Autoavaliação deve sempre ser acompanhado do fazer pensar e do saber agir, pois só assim, se poderá entender a realidade vivida e perceber o comprometimento de todos com essa ação.

É como declara Dias Sobrinho (2002, p.142):

A avaliação que propomos não está fixada em nenhum modelo ou pacote já definido [...] Trata-se, antes, de uma construção sempre em ato que implica Comunidade acadêmica e científica na qualidade de sujeito, não simplesmente objeto da avaliação, em que pesem suas divisões internas e a pluralidade de concepções e práticas. Estamos falando de uma avaliação que deve se tornar aos poucos um processo integrado aos demais processos formativos da Universidade [...].

As reflexões até aqui expostas, indicam as interfaces possíveis para analisar necessidades formativas a partir dos relatórios apresentados pela CPA/UEMA. Para isso a CPA precisa se envolver, efetivamente, na busca de ações para solidificar os resultados encontrados na autoavaliação e propor alternativas que visem o desenvolvimento profissional docente. Só uma avaliação comprometida com o futuro, a partir do autoconhecimento crítico da realidade, poderá imprimir direção às ações formativas de seus professores no contexto em que se situa.

A criação de um ambiente acadêmico apropriado à integração e ao desenvolvimento da comunidade universitária como um todo, não será suficiente se não for entendida por todos, como uma dimensão formativa e vivenciado de forma ativa. Tem-se que pensar a comunidade acadêmica como sujeitos ativos, críticos e reflexivos diante das exigências ou

necessidades individuais e/ou coletivas manifestadas neste ambiente, visando às transformações necessárias.

Silva (2015, p. 112) ao se referir ao professor universitário, é categórico ao afirmar que o mesmo, “não é um sujeito sem voz; pelo contrário, ele tem em seu trabalho um considerável espaço para construir sua prática docente e, ao mesmo tempo, refletir sobre ela, de modo a perceber e a expor as escolhas e injunções que se apresentaram ao longo de sua trajetória”.

A CPA/UEMA tem o entendimento de que é importante informar aspectos que precisam ser melhorados e desenvolver uma cultura de constante aprimoramento junto à comunidade acadêmica quando coloca em seus relatórios:

A maioria dos relatórios são documentos frios recheados de dados que nem sempre mostram a realidade institucional. Esta comissão fez questão de se afastar dessa máxima e buscar na frieza dos números, indicadores que possam auxiliar os gestores na tomada de futuras decisões que venham ao encontro do estabelecimento de políticas estruturantes em prol da consolidação da UEMA, como Instituição de Educação Superior. (UEMA, 2014, p. 4).

Pretende-se que o relatório final constitua documento analítico, crítico, objeto de reflexão interna, que considere a missão e a visão de futuro, e que possa gerar compromissos entre membros da comunidade acadêmica no sentido da construção de projetos coletivos (UEMA, 2013, p.4).

A avaliação das disciplinas apresenta como objetivo geral obter informações fundamentadas no componente curricular disciplina para tomada de decisões capazes de promover melhorias na qualidade do ensino e embasar as necessárias inovações na forma e conteúdo dos cursos (UEMA, 2013, p. 7).

Por fim, podemos inferir que os dados/resultados de um processo de autoavaliação institucional podem colaborar/influenciar em ações e melhorias de ensino por parte de docentes e gestores da instituição, pois o caráter formativo da autoavaliação contribui para que todos os envolvidos se coloquem em um processo de reflexão e autoconsciência institucional.

5.4 O protagonismo da CPA para melhoria da qualidade do ensino na UEMA

O relatório é o documento através do qual se faz o relato da forma como se realizou um determinado trabalho. O objetivo é comunicar (transmitir) ao leitor e registrar para memória futura a experiência acumulada na realização de um trabalho e os resultados obtidos.

(FONSECA, 2011). Um relatório deve respeitar, sempre, certos aspectos e normas indispensáveis para que o leitor possa entender os pontos essenciais que estão sendo tratados. Sem ser prolixo, ele deve conter o maior número possível de informações sobre o que foi feito, como foi feito e os resultados alcançados.

A análise empreendida nos relatórios da CPA, além de evidenciar pontos positivos acerca do processo avaliativo, também denunciam dificuldades e problemas inerentes ao processo de autoavaliação. Como assegura Dias Sobrinho (1995), o processo de Avaliação Institucional é um exercício com forte sentido pedagógico e tem como função apontar fragilidades.

Encontramos no Relatório CPA/UEMA (2012, p.8)), o seguinte:

O uso dos resultados da avaliação, após ampla discussão no seio da instituição, deve servir de subsídios para o processo de decisão, seja em âmbito individual, seja em âmbito institucional. Neste sentido, pretende-se que as informações apresentadas possam atender as expectativas de excelência de desempenho da comunidade acadêmica e de todo contexto social, no qual a UEMA se insere.

No relatório da CPA/UEMA de 2012, logo na sua apresentação, o documento declara que pretende informar aspectos que precisam ser melhorados e desenvolver uma cultura de constante aprimoramento e, que as informações contidas no relatório serão utilizadas como subsídio para o Planejamento Institucional, orientando ações futuras.

Desta forma, elencaremos algumas diretivas, procedimentos, entendimentos e/ou objetivos postos nos relatórios que ratificam que mesmo com limitações, a CPA/UEMA, vem dando contribuições para dar visibilidade ao trabalho e a dedicação das pessoas que participam e constroem a UEMA.

- ✓ A avaliação institucional representa uma ocasião ímpar para a identificação do nível de qualidade de atuação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA como formadora de recursos humanos e como propulsora do desenvolvimento do Estado. Deste modo, a avaliação levada a efeito em uma universidade que persegue uma crescente qualidade no cotidiano de suas ações, necessita ser encarada como um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e ao mesmo tempo fazendo com que se torne um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (UEMA, 2012, p. 9) .
- ✓ Os objetivos da avaliação são os de retratar o oferecimento das disciplinas buscando conhecer estratégias que possam levar a excelência na qualidade do ensino e ao mesmo tempo disponibilizar as informações para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral (UEMA, 2012, p. 8).

- ✓ [...] é prioritário promover a sensibilização prévia da comunidade, que estará permeando todo o processo de Avaliação Institucional (UEMA, 2012, p. 9).
- ✓ Caracteriza-se como um processo contínuo e aberto, mediante o qual todos os setores da universidade e as pessoas que os compõem participam de um repensar que inclui os objetivos, os modos de atuação e os resultados de suas atividades, em busca da melhoria da universidade como um todo (UEMA, 2013, p. 9).
- ✓ Faz-se necessário para o alcance do sucesso a arregimentação de todos os atores para a responsabilidade e comprometimento para com o prosseguimento do processo avaliativo (UEMA, 2013, 12).
- ✓ Faz-se necessário frisar que as análises aqui expressas não são conclusivas, mas apenas norteadoras para tomada de decisões futuras e que as mesmas sejam disseminadas nos diferentes estratos da organização institucional servindo de base na formulação de futuras políticas proativas no sentido de aprimorar a UEMA como instituição de educação superior (UEMA, 2014, p. 5).
- ✓ [...] o relatório listas algumas ideias que deverão ser debatidas no seio da academia envolvendo os diferentes atores de forma que haja um compromisso formal de toda a comunidade com foco na melhoria da qualidade do ensino ofertado (UEMA, 2014, p.11).
- ✓ [...] a possibilidade de geração de relatório consubstanciado contendo dados, informações e análises que culminem no planejamento e execução das ações visando à melhoria das atividades acadêmicas e de gestão da instituição (UEMA, 2015, p. 6).
- ✓ As análises conjuntas das dimensões envolvidas no processo de avaliação culminarão na síntese dos resultados avaliativos que serão organizados em três categorias: administrativa e organizacional, infraestrutura e pedagógica (UEMA, 2015, p. 6).
- ✓ A Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UEMA compreende que o planejamento de qualquer atividade é dinâmico, evolutivo, motivo por que as adaptações às mudanças são possíveis e indispensáveis (UEMA, 2016, p. 47).

A análise dessas informações destacadas de vários relatórios da CPA/UEMA nos permite constatar o esforço da gestão, no sentido de construir mecanismos adequados para organizar e conduzir processos de tomada de decisões, primando por desenvolver um planejamento que envolva todas as Pró-Reitorias.

Entendemos que as dificuldades encontradas em envolver todos no processo de Autoavaliação, sejam pela falta da cultura avaliativa na universidade. Acreditamos que a partir de ações planejadas de forma sistemática e gradativa não só pela CPA, mas também pela Pró-Reitoria de Planejamento - PROPLAN, além de outras Pró-Reitorias, se consiga construir uma cultura de autoavaliação formativa na instituição.

O planejamento deve ser uma ação coletiva realizado com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, visando à melhoria das práticas institucionais e pensado

numa visão emancipatória, ou seja, “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2001, p. 61).

Segundo Estrada (2001), o planejamento contínuo e sistematizado não tem sido uma prática das universidades até anos bem recentes. O que se constata é o esvaziamento do tema planejamento educacional, que assume um lugar secundário nas pesquisas educacionais, assim como nas discussões sobre sua relação com a política (FERNANDES; GENTILINI, 2014).

No último relatório da CPA/UEMA, disponível a comunidade, é demonstrado que existe uma preocupação da atual Comissão na utilização de planejamentos mais participativos, por parte da gestão maior, que envolva os diversos segmentos da UEMA de forma mais unitária. Ao citar no corpo do texto do seu relatório, por exemplo, autores como Sá e Pepe (2000) e Rizzatti; Rizzatti Jr. (2005), que tratam sobre planejamento estratégico como uma ferramenta de gestão, nos revela a importância do diálogo que devem ter as Pró-reitorias sobre o processo de autoavaliação.

As discussões no grupo focal, também, anunciaram que o planejamento é a base para oferecer melhorias na qualidade do ensino e, que o planejamento precisa ser entendido por todos, *“não como um processo estático, mas sim, um processo contínuo, dinâmico e que depende do compromisso e da dedicação de todos, devendo ser entendido como um processo permanente de todos os gestores”* (MEMBRO-4, informação verbal).

Para Gil (2010), o planejamento pode ser visto como um processo que envolve diagnóstico, planejamento, execução e avaliação. Assim, não só o planejamento, como também, os métodos avaliativos são pontos que devem ser (re) vistos e analisados constantemente, para assim gerar informações para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo.

Sendo assim, acreditamos que os relatórios elaborados pela CPA/UEMA são importantes fontes de reflexão sobre a autoavaliação e seus desdobramentos, visto que o processo de autoavaliação da UEMA passa por um momento importante de reconhecimento e consolidação. Por outro lado, é necessário que se estabeleça estratégias organizadas e sistemáticas que garantam, de modo permanente, a realização de ações que fortaleçam o processo de avaliação institucional.

Reconhecemos que os desafios, ainda, são muitos e esperamos que o Relatório de Autoavaliação subsidie reflexões e debates no meio acadêmico, ampliando as fontes e as formas de obtenção de dados e, que a autoavaliação continue sendo uma estratégia na busca de enfrentamento crítico dos problemas a serem enfrentados.

Ao finalizar as análises proporcionadas pelos dados colhidos através dos instrumentos de pesquisa utilizado neste trabalho, evidenciamos que a compreensão e o reconhecimento que os professores possuem acerca de sua formação cíclica, suas necessidades formativas, autoavaliação e as relações destas com sua dimensão subjetiva é expressiva, mas ainda não bem definidas por todos. Requer ser trabalhada, tratada em suas possíveis fragilidades e reforçada em suas fortalezas para facilitar o desenvolvimento da profissionalidade.

Sendo o professor historicamente situado, da mesma forma que as necessidades formativas que o afligem, apresentamos as seguintes proposições a serem consideradas pelos docentes da UEMA:

- ✓ Fortalecer sua identidade docente pela somatória dos aspectos de conhecimentos científicos, pedagógicos e dos saberes elaborado na experiência;
- ✓ Reconhecer que a análise de necessidades formativas poderá elucidar potencialidades e fraquezas;
- ✓ Pensar a formação cíclica como possibilidades de refletir sobre sua trajetória docente e avaliar qual a melhor atitude a tomar em relação às suas dificuldades profissionais;
- ✓ Discutir, de forma propositiva e coletiva, a política institucional de formação docente e,
- ✓ Colocar em andamento um exercício reflexivo que exija uma postura definida pela análise investigativa e crítica que o auxilie a compreender a sua ação docente.

Assim, concordamos com Barbier e Lesne (1986) citados por Rodrigue e Esteves (1993, p.24) quando afirmam que “Analisar necessidades... é produzir objectivos de mudança para os indivíduos, ou seja, produzir objectivos indutores de formação”. Nesta linha de entendimento, é preciso ressignificar as compreensões sobre a formação pedagógica do professor universitário, pois, muitas vezes, restringe-se apenas à dimensão técnica.

6 CONCLUSÕES e CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar a docência universitária é compreendê-la como atividade complexa do ponto de vista político, social e pedagógico, considerando que se trata de uma profissão que requer uma multiplicidade de saberes e atitudes que são construídas permanentemente em suas inter-relações e, qualquer iniciativa de intervenção deve acontecer de forma crítica, consciente e científica.

Neste estudo, desenvolvemos uma análise sobre necessidades formativas no contexto do trabalho de professores universitários, como profissionais críticos e reflexivos, que nos indicassem elementos para compreendermos como se manifestam as necessidades de formação nestes profissionais.

Tal fato decorreu da nossa preocupação com a racionalização dos processos formativos dos docentes da UEMA e o desejo de propor estratégias mais significativas e ativas que respondam, adequadamente, na intenção de encontrar procedimentos mais eficientes para a formação permanente desses docentes e, principalmente, dar resposta às necessidades de formação identificadas pelos próprios professores a partir da avaliação de disciplina.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as interfaces possíveis entre processos institucionais de avaliação de disciplinas e as necessidades formativas dos professores do ensino superior, do CECEN/UEMA.

Desse modo, faz-se urgente externar a concepção de que a atividade docente é uma procura constante pelo aperfeiçoamento formativo do agir profissional, reforçando a ideia de que é crucial os professores identificarem suas necessidades e buscarem formas para resolver os problemas que surgem no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

A dinâmica do estudo contribuiu para compreendermos que, para que haja melhoria da qualidade do ensino na graduação e na formação dos estudantes é necessário a UEMA assumir a responsabilidade de um projeto formativo que invista na formação permanente dos seus professores, no sentido de fazer rupturas com modelos formativos centrados na ideia de capacitação para aplicação de metodologias ou técnicas de ensino. Nesse sentido, a pesquisa indica que as ações formativas permanentes, pautadas em processos de reflexão crítica, contribuem para os processos de desenvolvimento profissional desses professores, incidindo diretamente na melhoria de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa evidenciou que para refletirmos sobre os dilemas que envolvem a formação permanente de professores universitários, e implementar ações que envolvam

projetos de formação, é fundamental incorporar uma postura aberta a reflexão e autorreflexão tanto pessoal como profissional. Assim, nossa pesquisa converge para a conclusão de que os docentes pesquisados não estão indiferentes às suas necessidades formativas e, que os processos avaliativos (na forma de autoavaliação, avaliação de disciplina, Avaliação Institucional) podem provocar um processo permanente de ação-reflexão-ação e precisam ser pensado e efetivado a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a totalidade concreta em que atuam esses docentes.

Acreditamos que uma Avaliação Institucional bem sucedida é consequência, principalmente, de um diálogo no âmbito interno da própria instituição, passando a ser um suporte que permite a interação e o acompanhamento de um processo ético, educativo e contínuo de mudanças, cuja função é dar suporte, orientar, fortalecer e corrigir os aspectos avaliados, caracterizando-se assim, como um importante instrumento de melhoria da qualidade do ensino, na medida em que permite pensar práticas avaliativas mais reflexivas e dialógicas, a partir das vozes simultâneas da comunidade acadêmica, bem como a introdução de mudanças na instituição.

No que se refere ao resultado de nosso trabalho, propriamente dito, consideramos que nos aproximamos de questões que atenderam ou foram ao encontro do nosso problema de pesquisa quando reconhecemos que o desafio que se apresenta, hoje, para a UEMA, será o de reconhecer que é preciso iniciar processos formativos que realmente possibilite sólida formação teórico-prática que fortaleça seus docentes com diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. Por isso, pretendemos que o processo de avaliação institucional da UEMA prossiga, seja ampliado e caminhe responsavelmente, assegurando a consolidação desse processo pela capacidade de analisar-se criticamente nos acertos e limitações.

O trabalho docente ocorre em contextos determinados, num mundo em constante mudança, onde os professores se deparam cotidianamente com diferentes desafios, para os quais a formação pedagógica passou ao largo na graduação e na pós-graduação. Cada vez mais, os professores convivem com uma multiplicidade de atividades, funções e responsabilidades, que implicam na intensificação do seu trabalho docente. Nessa perspectiva, a pesquisa buscou articular o referencial teórico e o empírico, com a finalidade de compreender a Docência Universitária em contexto de formação, e, ao identificar informações referentes às necessidades formativas, junto aos professores do CECEN, contribuir para incentivar políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente.

Com a finalidade de compreender como os docentes investigados reconhecem e interpretam as suas necessidades formativas, e, também, como compartilham essas

necessidades, buscamos identificar qual o entendimento desses docentes sobre necessidades formativas e quais suas principais dificuldades ao exercerem sua profissão. Esse movimento tornou possível destacar aspectos relevantes para responder a questão norteadora deste estudo: como a avaliação de disciplinas em contextos de avaliações institucionais exigidos por política nacional pode contribuir para o processo de desenvolvimento dos profissionais docentes do ensino superior?

A partir das reflexões suscitadas pelo diálogo com os dados obtidos junto aos professores que participaram da pesquisa, evidenciamos que estes identificam algumas fragilidades, que estão relacionadas, principalmente, à dimensão pedagógica. Assumiram que o acesso aos conhecimentos pedagógicos, específicos à ação docente na educação superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação foi quase que inexistente. No entanto, demonstram compreensão, mesmo que superficial, em relação às diversas necessidades formativas, apesar de reconhecerem a essencialidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica em um contexto de formação permanente, tendo em vista o fortalecimento da profissão e da profissionalização docente.

A interlocução com os professores pesquisados também nos permitiu perceber que os conceitos de avaliação, necessidade formativa e desenvolvimento profissional docente não são homogêneos, nem preestabelecidos; são multifacetados e baseados numa diversidade de fatores, históricos, sociais e culturais que terminam por influenciar o nível de interpretação que os professores fazem da sua própria prática pedagógica.

A análise indica que o processo de autoavaliação ao ser balizado na participação coletiva, contribuirá para que o professor compreenda a universidade, como afirma um dos membros da CPA/UEMA, o que implica em mudanças individuais e, também, nas relações que estabelece com o outro. A autoavaliação por si só não produz transformações, pois, sua fortaleza está nas relações e conexões que faz com o contexto no qual está inserida, o que demanda trabalhar os dados por ela produzidos em uma perspectiva formativa, além de viabilizar esforços no aperfeiçoamento de mecanismos que possibilitem imprimir, pela sensibilização da comunidade universitária, atitudes construtivas na concepção de avaliação como processo dinâmico para a melhoria da realidade.

Os professores pesquisados, em sua maioria, confirmam a importância da avaliação institucional, pois a compreendem como instrumento fundamental para construção do planejamento e organização da UEMA, e, ainda como requisito para a melhoria dos problemas encontrados, que afetam, diretamente, a qualidade do ensino. Contudo, faz-se necessário analisar e discutir, de modo mais aprofundado, as conclusões expressas nos

relatórios da CPA e, assim, propor, com base nos resultados da autoavaliação, medidas que visem ao aprimoramento das ações acadêmicas e administrativas da instituição. O resultado da autoavaliação não indica por si só a qualidade do ensino desenvolvido na UEMA, mas o potencial que possui para desenvolver bem a sua missão, que se resume em oferecer formação educacional de excelência à sociedade maranhense.

Os conhecimentos produzidos neste estudo, bem como a experiência vivida pela pesquisadora, nos permite sugerir que a CPA intensifique sua metodologia de sensibilização, junto aos docentes, para uma participação mais efetiva no processo de avaliação disciplina.

A avaliação de disciplina tem como finalidade lançar luzes na prática docente podendo converter-se em importante estratégia para melhorar o trabalho pedagógico, pois ao apreender seu significado o professor passará a considerá-la como um caminho para compreender os dilemas da prática pedagógica, além dos efeitos desencadeados por sua disciplina, na opinião dos estudantes.

Portanto, faz-se necessário construir e apoiar uma cultura avaliativa, que só será possível quando todos os membros da instituição tiverem em comum, questões que lhes interessam e, ainda que as informações expressas pelos relatórios sejam valorizadas como instrumento formativo. Nessa perspectiva, poderá promover melhorias no trabalho docente e nos processos de autorregulação, bem como, a compreensão da cultura e da vida institucional em sua pluralidade acadêmica e administrativa.

Posto isso, defendemos que a sistematização de ações formativas na universidade considere as conclusões expressas nos relatórios da CPA quanto às necessidades formativas em contexto, no sentido de possibilitar aos docentes refletirem criticamente sobre as suas práticas pedagógicas, tendo em vista potencializar o desenvolvimento profissional docente.

Quanto às necessidades formativas dos professores do CECEN, a análise dos dados obtidos junto aos participantes da pesquisa, evidencia que 85% dos docentes assumem enfrentar dificuldades e/ou desafios no exercício da docência. Esse dado aponta que as necessidades formativas se constituem em importante dimensão a ser considerada na elaboração de programas de desenvolvimento profissional docente. Por isso, as necessidades formativas, ao serem analisadas para além das dificuldades apresentadas e considerando os contextos específicos da atividade profissional docente, poderão se constituir em uma cultura institucional pautada no respeito às diferenças, no diálogo e nas aprendizagens emancipatórias dos professores.

Reiteramos que a formação cíclica é condição necessária para responder às necessidades de formação do professor universitário, pois tem como princípios estimular

processos formativos pautados na reflexão crítica dos problemas e desafios concretos postos pela prática cotidiana da docência. Por meio de ações de formação sistematizadas, com base nas raízes da realidade profissional, a referida proposta partirá da análise das necessidades objetivas construídas no interior das relações profissionais e no confronto com a própria profissão docente.

No que se refere aos processos formativos, ao serem diretamente vinculados às necessidades formativas, poderão contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, as necessidades formativas emergem do cotidiano no qual os professores exercem suas atividades e, por esse motivo, devem ser tratadas como força motriz dos processos formativos, uma vez que ao compreender a necessidade de melhorar sua prática profissional, o professor se conscientizará da relevância de se apropriar de novas ferramentas didático-científico-pedagógicas, que configuram a base de conhecimento da profissão docente.

A prática pedagógica, então, torna-se a confluência entre a análise de necessidades formativas, e a coordenação de programas permanentes de formação cíclica, tendo em vista sistematizar a formação do professor universitário. O desafio que se apresenta às universidades é consolidar projetos institucionais que tenham como finalidade criar condições concretas para viabilizar processos permanentes de formação docente, pautados na construção de conhecimentos profissionais que contribuam para a realização de práticas pedagógicas compromissadas com a formação humana, profissional, ética de seus estudantes.

Desse modo, reiteramos a necessidade de investimento da UEMA nesta temática, ressaltando que a formação didático-pedagógica ainda representa uma lacuna significativa na formação dos professores da Educação Superior, inclusive em nível de doutorado, e sugerimos que a FORCI seja abordada como política da instituição.

Apesar das dificuldades que são intrínsecas a esse processo, das contradições que nele se instalam e dos questionamentos que elas possam gerar, oportuniza, também, que a UEMA avalie a coerência de suas políticas, analisando os critérios adotados em relação às interfaces que se estabelecem entre necessidades formativas, avaliação e desenvolvimento profissional, legitimando sua atuação, apesar de reconhecermos que a presente pesquisa precisa ser ampliada a todos os Centros da UEMA.

Em uma síntese, destacamos a relevância de processos avaliativos de abordagem formativa, que evidenciem as necessidades de formação dos professores, como norteadoras de um projeto institucional de desenvolvimento profissional docente, como a Formação Cíclica, pautado na unidade teoria-prática e na ressignificação da prática pedagógica por meio da

pesquisa, como princípios formativos, alinhados a uma pedagogia universitária emancipatória, que estimule a autonomia docente.

Somos conscientes de que a análise proposta neste estudo corresponde apenas uma de muitas possíveis abordagens teóricas e empíricas ao contexto das necessidades formativas do professor universitário, da avaliação institucional e desenvolvimento profissional docente e, de um modo mais abrangente, das políticas educativas. Não consideramos definitiva a nossa proposta de análise e as considerações aqui expressas, pois somos cientes que estas são essencialmente circunstanciais por estarem sustentadas pela temporalidade e condicionadas pelos referenciais teóricos e empíricos utilizados. No entanto, possibilita afirmar que se trata de uma investigação que foi ao encontro das nossas expectativas, já que tornou possível evidenciar as lógicas que, direta ou indiretamente, estão subjacentes à implementação de um processo de formação permanente para docentes universitários.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. Avaliação do desempenho e formação docente: desafios, rupturas e possibilidades. In: SEVERINO, A. J; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 83-92.

AFONSO, A.J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. **O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996)**. 144. f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia universitária**: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: *Pedagogia universitária*. [S.l: s.n.], 2009.

ANASTASIOU, L. das G.C.; ALVES, L. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 147-172.

ANASTASIOU, L.G.C. **Avaliação, ensino e aprendizagem**: anotações para um começo de conversa. Univille, 2003. p. 1-33.

ARAGÃO, J. E. de O. S; BERTAGNA, R. H. Políticas públicas de avaliação do ensino superior: tateando um conceito de qualidade da educação. **Revista NUPEM**, v. 4, n. 7, ago/dez, 2012. p. 237-248.

_____. **Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. 2011. 147 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES, Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 01 de mar. de 2018.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>, acessado em 28 de setembro de 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, C. C. B. C; ROVARIS, N. A. Z. A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor. **Avaliação**. Campinas, vol.21, n.3, 2016. p.767-782.

BELLONI, I. Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. In: **Avaliação**. Campinas, SP, v.1, nº 2, dez, 2000a. p. 6-14.

_____. Função Social da Avaliação Institucional. In: SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000b.

BENEDITO, A. V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, jan./abr. 2013. p. 49-68.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série textos básicos; n. 119).

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Apreciação do Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Relatório MEC/CNE/CES**, 2013.

BRASIL. Reforma da Educação Superior: condições políticas, acadêmicas e estruturais. **Plano de desenvolvimento e gestão**. MEC, Brasília, 2 de agosto de 2004a.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação. Brasília. 2001.**

BRASIL Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 fev. 2015.

BRUYNE, P.; HERMAN, J; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. 251 p.

BUJES, M.I. E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 13-34.

CAMPELO, Maria Estela Costa H. **Alfabetizar crianças**: um ofício, múltiplos saberes. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2001.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação institucional: processo de autocrítica e transformação. **Estudos**: Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior. Por uma educação de qualidade para todos. Brasília: ABMES, ano 15, nº 21, outubro, 1997.

CARDAMO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa**: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARNEIRO, P. O. Ensino Superior no Brasil e o trabalho docente. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, 2013, p. 154-168.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

CARVALHO, A. D. F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores**: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. Tese (Doutorado em Educação), Programa em Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 1999.

CHIAVENATO, I. **Planejamento, recrutamento e seleção de pessoal**: como agregar talentos à empresa. São Paulo: Altas, 2004.

COELHO, Ildeu Moreira. Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: **Formação do Educador**. São Paulo: Editora UNESP. v. 1. 1996, p. 43.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Cortez, São Paulo, 2002.

COSTA, S. L. (Des) governo, (in) governabilidade ou (des) governança? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, mar./abr. 1997. p. 42-74.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**. Campinas, vol.19, n.3, 2014a. p.789-802.

CUNHA, Maria Isabel da. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, jul. 2014b. p. 453-462.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias etendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Aheadofprint, 2013. p. 1-17.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo, Junqueira e Marins, 2010a.

_____. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org). **Professor do ensino superior**: docência e formação. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2010b

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, jan./abr. 2009, p. 81-90.

_____. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: **ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 14. 2008. Porto Alegre. Anais. Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p. 465-476.

_____. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional**: saberes silenciados em questão institucional: saberes silenciados em questão *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2006, vol.11, n.32, p. 258-271.

_____. **O bom professor e sua prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DAVIS, C.; GROBAUM, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: DAVIS, Claudia. et al. **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p. 77-112.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto, 2001.

DELORS, J. (Coord.) **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993. (Polêmicas do nosso tempo).

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**: polêmicas do nosso tempo. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

_____. **Avaliação Sob o Olhar Propedêutico**. 2. ed. Campinas, SP: Papiros, 1996.

DEPRESBITERIS, Léa. Auto-avaliação das Instituições de Ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005. p. 7-24.

DIAS, Ana Maria. Leitura e (auto) Formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, I. P.; VIANA, C. M. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010, p. 71-100.

DIAS SOBRINHO, José. Políticas e conceitos de qualidade: dilemas e desafios. **Avaliação**, Campinas, vol.17, n.3, 2012. p. 601-618.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira(1995-2009): do provão ao sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, mar. 2010. p. 195-224.

_____. Avaliação Institucional: Notas para pensar o PAIUNG e o SINAES. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí. Ano 24,nº 81, Jan./Jun. 2009, p. 133-144.

_____. **Qualidade, avaliação:** do sinaes a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, nov. 2008a. p. 817-825.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 13, n.1, mar. 2008b. p. 193-207,

_____. Avaliação Institucional: instrumentode qualidade educativa. A experiência da UNICAMPI. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Orgs.) **Avaliação institucional: teoria e experiência**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. **Avaliação:** Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes. 2000.

_____. Concepções de universidade e de avaliação institucional. *Revista Avaliação*, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - **RAIES**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 29- 40, jun.1999.

_____. Avaliação institucional: marcos teóricos e campos políticos. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 1, jul. 1996a. p. 15-24.

_____. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa – interações e ênfases. **Revista Psicologia da Educação**. n. 2, PUC – SP, 1996b.

_____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação Institucional da Unicamp: processo, discussão e resultados**. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **Cies e-working paper**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. 2009. p. 1-24. Disponível em: [http:// www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf). Acesso em: 05/02/2018.

ESTEPA, P; MAYOR, C; HERNÁNDEZ, E; SÁNCHEZ, M; RODRÍGUEZ, J; ALTOPIEDI, M; JESÚS, Juan. Las necesidades formativas de docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, Sevilla, España, n. 6, p. 1-22, 2005.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIEE/Livpsiv, 2010. p. 45-61.

ESTRADA, R. J. S. **Os rumos do planejamento estratégico nas instituições públicas de ensino superior**. Salvador, BA: Anais do XXI Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 2001.

FÁVERO, M. de L. de A. O GT de política de Educação Superior: trajetória e perspectivas. Comunicação redigida a partir do texto de Maria de Lourdes de A. Fávero: “O GT Política de Ensino Superior: anotações na memória dos arquivos”. In: Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 18., 1995, Caxambu. **Histórico dos Grupos de Trabalho**. Caxambu, set. 1995. p. 67-73. Disponível em: <[http:// www.educacaoonline. pro.br/o_gt_da_politica.asp?f_id_artigo=167](http://www.educacaoonline.pro.br/o_gt_da_politica.asp?f_id_artigo=167)>sso em: 16 abr. 2015.

FERENC, A. V. F; BRANDÃO, A, C. P; BAÚNA, R. de C. de A. Condições de trabalho docente em uma universidade pública. **Rev.Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 14, jul.-dez. 2015. p. 358-384.

FERNANDES, F. S; GENTILINI, J. A. Planejamento, políticas públicas e educação. **Cadernos de Pesquisa**.v.44, n.153 jul./set. 2014. p. 486-492.

FERREIRA Júlio R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In:RODRIGUES, David,(Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, 2006.

FIORI, J.L. **Estado do Bem Estar Social: padrões e crises**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 1997.

FONSECA, Pedro. **Guia para a Redação de Relatórios**. Aveiros, odt, 2011.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de et.al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GALEGO, C; GOMES, A. A. Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, 2005. p.173-184.

GALINDO, C. J. Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.2011.

_____. **Necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental** 2007.197f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2007.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

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

GÖERGEN, Pedro. Universidade e Compromisso Social. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Universidade e Compromisso Social**. Brasília: INEP, 2006. p. 65-95.

GOMES, A. A. Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica. Presidente Prudente: **Intertemas**: Associação, 2001. p.1-23

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIM, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetivos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 65-92.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém ingresso na profissão. In: _____ (Org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** o papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006a.

_____. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIM, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro.(Orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetivos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 149-164.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 3.0. [CD-ROM]. 2009.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010b.

_____. **10 ideas clave:** la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó, 2007.

ISAIA, S. Verbetes. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 2, 2006a.

ISAIA, S. M. A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVIGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: Inep/ MEC, 2006b. p. 63-84.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Movimentos construtivos da docência / aprendizagem: tessituras formativas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Endipe, 2010.

_____.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **IV Congresso Internacional de Educação,** UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2004. p. 1-13.

KIPNIS, Bernardo. **Elementos de pesquisa e a prática do professor.** São Paulo: Editora Moderna, 2005.

KONZEN, Léo Zeno; ADAMS, Elias. Autoavaliação institucional: um estudo sobre a análise de dados da autoavaliação em perspectiva diacrônica. **Avaliação.** Campinas, vol.21, n.3, 2016. p.783-798.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITÃO de MELLO, M. T. Programas Oficiais para a formação de professores da educação básica. **Revista Educação e Sociedade,** n. 68. Campinas: CEDES, 1999. p. 45-60.

LEITE, Denise. et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente da universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 2012, p. 41-59.

LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais; tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 1, 2011. p. 105-120.

LERVOLINO, S. A; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev Esc Enf. USP**, v. 35, n.2, jun, 2001. p.115-21.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, D. da C. B. P; FARIA, J. G; TOSCHI, M. S. A produção do conhecimento na sociedade da informação: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. 55, jan./jun. 2014. p. 373-393.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 96, n.243, 2015. p.343-358.

LIMA, L. C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, dez., 2015. p. 1339-1352.

LUCARELLI, E. Paradojas de um rol: el asesor pedagógico en la universidad. In: LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MACEDO, A. Roquete de et. al. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio**: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.47, abr./jun. 2005. p. 127-148.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. **Psicologia Reflexão e Crítica**. vol. 20, n.1, 2007. p.74-80.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Articulação pós-graduação e graduação**: desafio para a educação superior. 2001. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação / Unicamp, Campinas, 2001.

MARBACK NETO, G. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária. Vila Velha, Es: Editora Hoper, 2007.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, Espanha: EUB, S. L., 1995.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. n.08, jan./abr. 2009. p. 7-22.

MARCELO GARCÍA, C; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿Como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2009.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. 3.ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MAUÉS, Olgaíses. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 41, jan. 2008, p. 21-31.

_____. **A política de educação superior para a formação e o trabalho docente**: a nova regulação educacional. 31ª Anped, GT-11, UFPA: Anais...2008.p. 1-16.

_____. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, 2009.p. 473-492.

MELO, Geovana Ferreira; VILELA, Naiara Sousa; Ações formativas no contexto universitário: saberes e identidade docente. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, jan./jun. 2017. p. 94-109.

MELO, G. F; KATO, M. N. de C. docência na educação superior: em foco as ciências agrárias. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v.42 n.1, jan./abr. 2016. p. 70-89.

MELO, Geovana Ferreira. **Tornar-se professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007.

MELO TEXEIRA, G. F. **Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes.** B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. p.29-37.

MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.), **O clássico e o novo:** tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2003. p. 117-142.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et. al. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23- 54.

MOKATE, Karen Marie. **Convirtiendo el “monstruo” en aliado:** la evaluación como herramienta de la gerencia social. INDES, nov, 2003. p.1-44.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** RJ:DP&A, 2006.

MOREIRA, J. F. de C. **As políticas de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina (1989-2009).** 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

MOROSINI, Marília Costa. (Org). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

_____. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.p. 11-20.

_____. Avaliação institucional e qualidade universitária. In: COSTA, M. J. J. (Org.) **Avaliação institucional:** desafio da universidade diante de um novo século. Belém: EFPA, 1997. p. 141-153.

MÜLLER, Ademir. **Avaliação Institucional da gestão escolar na escola pública: a democracia no processo decisório**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

MURIEL, R. Avaliação. In: **Capacitação de Avaliação Institucional**. Carta Consulta. Belo Horizonte, 5.ed., 2013.

MURILLO, P. E.; RUIZ, C. M.; HERNÁNDEZ, E. **Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios**. Revista Fuentes 6, 2005. p. 1-22.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M. A competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2001.p. 95-114.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teóricos-metodológicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004. p. 5-16.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **A Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. (Coord). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, Tradução Dom Quixote. 1997. 158 p.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa**. *Educ. Pesqui.* vol.43, n.1, 2016. p.66-80.

OLIVEIRA, Sidinei. R. de; PICCININI, Valmiria. C. Mercado de trabalho: múltiplos (des) entendimentos. **Revista de Administração Pública**. vol. 45 n.5 Rio de Janeiro Sept./Oct. 2011.p. 1517-1538.

OLIVEIRA S. A. Z. de Pieri; ALMEIDA M. de L.P. de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, Passo Fundo, jul./dez. 2009. p. 155-167.

OLIVEIRA, D. A. et al. Cambios em la organización del trabajo docente – consecuencias para los profesores – Publicação em Espanhol. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 9, n. 20, jan./mar. 2004. p. 183-197.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004. p. 1127-1144.

PAIVA, G. S. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro – RJ, v. 18, n. 66, jan./mar. 2010. p. 157-174.

PACHANE, Graziela Giusti. **Formação de professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica**. Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, Ano VII, n. 12, 2009. p. 25-42.

_____. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v.13, n.1, p.13-24, 2005.

_____. **A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: a experiência da Unicamp**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. 2003. 255f.

PIANA, Maria C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIASSA, Z. A. C. A. **Reforma do ensino superior e o impacto sobre a gestão universitária: o caso do setor privado**. São Paulo. PUC/SP. 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2765_1422.pdf. Acesso em 12 de abr. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. Apresentação da coleção. In: ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1.ed. São Paulo, Cortez, 2012.

_____. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes(Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

_____. Professor reflexivo: construindo a crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

_____; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, Nº 3 e 4, 2005/2006. p.5-24.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construir caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 267-278.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 22, n.2, 1996. p. 72-89.

PINTO, M. B. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, out./dez. 2014. p. 662-676.

PIRES, A; WARGAS, B. M. da S; PIRES, R. de S. A evolução do sistema de avaliação do ensino superior brasileiro e a influência do pensamento neoliberal. **AVALIES**, 2017. p. 1-10.

PIZZOL, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 42, n. 3, 2004. p.451- 468.

PRIGOL, E. L; BEHRENS, M. A. A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. p. 1-17.

REAL, G. C. M. Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2009. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, set./dez. 2009. p. 573-584.

RIBEIRO, E. A. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, jul. 2012. p. 299-316.

RISTOFF, Dilvo I. Algumas definições de avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n.1, mar. 2003. p. 19-30.

_____. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

RODRIGUES, M A. **Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores**. Universidade de Lisboa, Lisboa. 1999.

_____. **Necessidades de Formação: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário**. Universidade de Lisboa, Lisboa. 1991.

RODRIGUES, S. da Silva. Políticas de Avaliação Docente: tendências e estratégias. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, out./dez. 2012. p. 749-768.

RODRIGUES, A. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Coleção Ciências da Educação. Porto, 2006.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROSEMBERG, D. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Wak, 2002.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, 42).

SANTOS, Lucíola L. C. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.46-59.

SAUL, Ana Maria. A sistemática de auto-avaliação do programa de pós-graduação em Educação (currículo) da PUC/SP. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 26, jul-dez/2002. p. 97-109.

_____. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1993.

SCHNEIDER, M. P; ROSTIROLA, C. G. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE** - v. 31, n. 3, set./dez. 2015. p. 493 – 510.

SEVERINO, A. J. Da docência no ensino superior: condições e exigências. **Comunicações:** Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, v. 20, n. 1, jan./jun., 2013. p. 43-52.

_____. **O ensino superior brasileiro:** novas configurações e velhos desafios. Curitiba. Educar em Revista. n. 31, 2008.p. 73-89.

SILVA, Wilton C. L. A vida, a obra, o que falta, o que sobra: memorial acadêmico, direitos e obrigações da escrita. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n.15, maio/ago. 2015. p. 103 - 136.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Tomaz T. da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor :** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador : EDUFBA, 2010.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: WARDE, M.J. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.

SORDI, M. R. L. de. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. Série estudos. Campo grande, MS, n.33, jan/jun. 2012. p. 39-53.

_____.; LÜDKE, M.; Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, vol.14 n.2, July, 2009. p. 313-336.

_____. Alternativas propositivas no campo da avaliação: Por que não? In: Castanho, S. Castanho, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, São Paulo: Papirus. 2001.

_____. **A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação como instrumento qualificador da docência universitária**. VII CIDUI, s/d. p. 1-18.

SOTO, M. J. del C. M. Planejamento institucional: capacidade de conduzir ações. **São Paulo em perspectiva**, 17 (3-4), 2003. p.198-204.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, setembro 2003. p. 873-895.

STAKE, Robert E. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro v. 16 n. 2 abr/mai/jun. 2015. p. 241-273.

SUANNO, M. V. R. Auto-avaliação institucional: princípios e metodologia do grupo focal. In.: BELLO, J. L. de P. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2002.

TENÓRIO, R. M; ANDRADE, M. A. B. de. A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Orgs). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 31-56.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1990.

TUZZO, S. A; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 4, n.5, ago. 2016. p. 140-158.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Luís, 2016.

_____. **Projeto de Autoavaliação Institucional 2016-2020**. São Luís, 2015.

_____. **Autoavaliação-2014**. São Luís. 2014.

_____. **Relatório Parcial Autoavaliação – 2012**. São Luís, 2013.

_____. **Estatuto da Universidade Estadual do Maranhão**. São Luís, 1999.

VALE, A. A. do; MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior: análises a partir da Redeestrado. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS. v.1, n. 30, jul./dez. 2010. p. 183-201.

VALENTE, I; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, maio/ago. 2014. p. 327-342.

_____. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A; VIANA, C. M. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-28.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas, Papirus, 2009.

_____; XAVIER, O.S; SILVA, E. F. da; FERNANDES, R. C. de A. Formação pedagógica de docentes universitários no contexto da pós-graduação. **Anais do I Seminário de investigação sobre a problemática educacional em Portugal e no Brasil**. Porto, Universidade do Porto, jun/2007.

_____. Docência Universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. v. 5. INEP, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP. Papirus. 2005.

_____. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003, p. 267-281.

_____; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1988. 211 p.

VOSGERAU, D. S. R; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, jan./abr. 2014. p. 165-189.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Universidades e sociedades: consensos e dissensos. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v.26, n.81, mar. 2005., p. 156-177.

YANNOULA S. C; SOUZA, C. R. F. de; ASSIS, S. G. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**. Pelotas, 15(2): jul.-dez./2009. p. 57-67.

ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

ZAINKO, M. A. S. A avaliação institucional da educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.11, jan./abr. 2004. p.13-31.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>.

ZUIN, A. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos professores do CECEN

QUESTIONÁRIO

Caro (a) professor (a), este questionário constitui uma etapa importante no desenvolvimento da pesquisa de doutorado de Dolores Cristina Sousa, orientada pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. O objetivo da presente pesquisa é *analisar as interfaces possíveis entre processos institucionais de avaliação de disciplinas e as necessidades formativas dos professores do ensino superior, do CECEN/UEMA*.

Os dados coletados terão fins exclusivamente científicos, ficando as pesquisadoras, compromissadas a manter a fidedignidade dos mesmos, tratando-os de maneira confidencial e anônima.

Agradecemos imensamente a sua colaboração, sem a qual será impossível desenvolver esta pesquisa.

Dolores Cristina Sousa

Doutoranda- email: doloresousa@hotmail.com

BLOCO I - PERFIL DO DOCENTE

1) **Sexo:** () Masculino () Feminino

2) **Idade:**

() Até 30 anos

() de 31 a 40 anos

() de 41 a 60 anos

() mais de 60 anos

3) **Regime de trabalho**

() TIDE

() 40h

() 20h

() Contrato Temporário

4) Indique o intervalo de tempo de sua atuação profissional como docente na UEMA

() menos de 5 anos

() de 6 a 10 anos

() de 11 a 15 anos

() de 16 a 20 anos

() de 21 a 25 anos

() de 26 a 30 anos

5) Em qual (ais) curso(s) você atua?

6) Em qual Centro você está lotado?

7) Qual(ais) tipo(s) de universidade(s) você frequentou durante sua formação docente?

() pública federal

() pública estadual

() privada

() outro: _____

8) Registre os cursos e as instituições nas quais você concluiu sua formação na graduação e na pós – graduação

Graduação

Curso	Instituição	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura e Bacharelado
		()	()	()
		()	()	()
		()	()	()

- 9) Você avalia que o seu curso de graduação lhe proporcionou uma boa formação teórico-prática?

() sim () não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da formação em que o seu curso de graduação foi mais forte.

Pós-Graduação

Curso	Instituição	Especialização	Mestrado	Doutorado
		()	()	()
		()	()	()
		()	()	()
		()	()	()
		()	()	()
		()	()	()

- 10) Você considera que a sua formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, possibilitou um preparo para sua atuação como professor(a) universitário(a)?

() sim () não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da sua formação que merecem destaque em seu curso de pós-graduação. Caso tenha respondido “não”, aponte os principais problemas.

- 11) Você se lembra de alguma atividade desenvolvida no decorrer de seu curso de graduação e de pós-graduação que pudesse ter contribuído para sua formação como professor?

() sim () não

Se você respondeu sim, apresente-as:

BLOCO II – RELAÇÃO AVALIAÇÃO E ATIVIDADE DOCENTE

- 12) Sabendo que o processo avaliativo é elemento indissociável do trabalho pedagógico em uma instituição, você considera importante que a UEMA promova a avaliação institucional?

() Sim () Não

Justifique sua resposta:

- 13) Você já teve acesso aos Relatórios de autoavaliação elaborados pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA)?

() Sim, todos () Sim, alguns () Não, nenhum

- 14) Você considera que os Relatórios elaborados pela CPA podem sugerir necessidades de formação aos professores da UEMA?

() Sim () Não

- 15) Você tem se mantido informado sobre as políticas de avaliação da educação superior adotadas pelo MEC?

() Sim () Em parte () Não

- 16) Escreva abaixo 3 (três) palavras ou expressões que vêm espontaneamente à sua mente quando você escuta a expressão “**necessidade formativa**”.

1)	
2)	
3)	

17) Você tem enfrentado dificuldades ou desafios no exercício da docência universitária? Se sim, por favor, enumere-as.

18) Realiza(ou) cursos e outras atividades formativas por conta própria, visando compreender questões da prática pedagógica em sala de aula.

() Sim () Não

Se sua resposta foi “sim”, enumere os três últimos

1. _____ Ano _____

2. _____ Ano _____

3. _____ Ano _____

19) Indique **tema (s)** que você considera necessários serem tratados em ações de formação do professor do ensino superior e que melhor atenderia suas necessidades.

() Relação professor-aluno	() Relacionamento interpessoal
() Práticas de inclusão	() Saberes pedagógicos
() Elaboração de itens	() Metodologias de ensino
() Processos de avaliação	() Políticas educacionais
() Dificuldades de aprendizagem do aluno	
() Outros _____	

20) Complete as frases abaixo:

Ser professor é ...

Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele...

Hoje eu atuo melhor, como professor (a), principalmente porque...

21) Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professor(a)?

22) Comente, de forma breve, o que você espera de sua atuação como professor(a)

23) Você considera importante a formação contínua? Justifique sua resposta.

24) Você considera que a UEMA possa contribuir com sua formação?

() sim

() não

Se você respondeu “sim”, de que forma? Quais as suas sugestões?

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos participantes do Grupo Focal

QUESTIONÁRIO

Caro (a) professor (a), este questionário constitui uma etapa importante no desenvolvimento da pesquisa de doutorado de Dolores Cristina Sousa, orientada pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP.

Os dados coletados terão fins exclusivamente científicos, ficando as pesquisadoras, compromissadas a manter a fidedignidade dos mesmos, tratando-os de maneira confidencial e anônima.

Agradecemos imensamente a sua colaboração, sem a qual será impossível desenvolver esta pesquisa.

Dolores Cristina Sousa

Doutoranda- email: doloresousa@hotmail.com

- 1) **Sexo:** () Masculino () Feminino
- 2) **Idade:**

() Até 30 anos	() de 31 a 40 anos
() de 41 a 60 anos	() mais de 60 anos
- 3) **Regime de trabalho**

() TIDE	() 40h
() 20h	() Contrato Temporário
- 4) Sua **Graduação** () Bacharelado () Licenciatura
- 5) Sua **titulação** _____
- 6) Universidade que obteve essa titulação

() pública federal	() pública estadual
() privada	() outro: _____
- 7) Tempo que exerce o magistério _____
- 8) Tempo de sua atuação profissional como docente na UEMA _____
- 9) Quais contribuições a autoavaliação institucional pode oferecer para a UEMA?

- 10) Enumere 3 pontos positivos do trabalho desenvolvido pela CPA/UEMA.

1 _____

2 _____

3 _____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu _____ estou sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa de doutorado intitulada: **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente** da aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo-USP, Dolores Cristina Sousa, sob a orientação da Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta.

O objetivo da pesquisa é analisar as interfaces possíveis entre processos institucionais de avaliação de disciplinas e as necessidades formativas dos professores do ensino superior, do CECEN/UEMA.

No momento da aplicação do instrumento para a coleta de dados foram reforçadas as explicações sobre o objetivo e os procedimentos da pesquisa. Fui esclarecido (a) sobre a pesquisa, estando livre para recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento. Estou ciente que minha participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará quaisquer penalidades ou perda de benefícios.

Também estou ciente que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, mantendo o sigilo dos meus depoimentos, assegurando assim, minha privacidade.

Declaro ter sido orientado (a) quanto ao teor da pesquisa e que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e que me foi dado à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, ____ de _____ 2018.

Doutoranda - Dolores Cristina Sousa
Email: doloresousa@hotmail.com

Participante da pesquisa

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para o Grupo Focal

Para começarmos a refletir juntos sobre as contribuições dos Relatórios da Autoavaliação propomos a vocês observar a figura abaixo:

- 1) O que vocês pensam ao ver esta figura?
- 2) Na opinião de vocês o que se espera de um professor do ensino superior?
- 3) Enquanto professores vocês sentem necessidades de formação específica para exercerem suas atividades docentes?
- 4) Para vocês como o trabalho dos professores desenvolvidos em sala de aula podem influenciar no resultado da autoavaliação?
- 5) Na opinião de vocês como a CPA pode envolver os docentes na autoavaliação?
- 6) EIXO 4: Dimensão 5 - As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo. O que vocês consideram relevante sugerir no relatório da CPA?
- 7) Para vocês quais contribuições os Relatórios da Autoavaliação Institucional podem oferecer para a melhoria da qualidade do ensino na UEMA?

APÊNDICE E – Transcrição do Grupo Focal

MEDIADORA - O que vocês pensam ao ver esta figura?