

JOSÉ LUIZ FALOTICO CORRÊA

**ENSINO E PESQUISA NO CENTRO UNIVERSITÁRIO –
O CASO DA UNORP**

UFSCAR

SÃO CARLOS

2005

JOSÉ LUIZ FALOTICO CORRÊA

**ENSINO E PESQUISA NO CENTRO UNIVERSITÁRIO –
O CASO DA UNORP**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação (Fundamentos da Educação) do PPGE-UFSCar, sob orientação do professor Doutor Waldemar Marques.

UFSCAR

SÃO CARLOS

2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C824ep

Corrêa, José Luiz Falotico.

Ensino e pesquisa no centro universitário – o caso da
UNORP / José Luiz Falotico Corrêa. -- São Carlos : UFSCar,
2005.

240 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2005.

1. Ensino superior - pesquisa. 2. Centro universitário. 3.
Pesquisa educativa. 4. Excelência de ensino. I. Título.

CDD: 378.007 (20ª)

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha esposa,
Rosely, pelo apoio e estímulo;
aos filhos Maria Carolina, Luiz Gustavo,
Maria Augusta e ao neto Felipe ,pela
razão que deram à minha vida,
Dedico aos meus pais e meus sogros pela
imensa ajuda e orientação que recebi,
e aos professores que, de diferentes
maneiras, contribuíram para eu estar hoje
aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, Prof. Dr. Waldemar Marques, pelas suas indicações e considerações acerca deste trabalho.

Agradeço também aos professores doutores que aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora da defesa do meu mestrado.

Agradeço a uma amiga, companheira de trabalho e orientadora em muitos momentos dos últimos treze anos de minha vida, a Professora Maria Helena dos Santos Matos, com quem tenho tido o privilégio de conviver diariamente em meu trabalho e na minha vida.

Agradeço ao Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP, instituição que me acolheu e confiou em mim. Instituição que permitiu, através da autorização do Sr. Reitor, Prof. Dr. Osvaldir Francisco Castro e do Sr. Chanceler, Prof. Dr. Augusto Cezar Casseb, que pudesse realizar este trabalho, quer abrindo informações para a pesquisa, quer dando todo o apoio de que necessitei para a realização deste curso de pós-graduação.

Agradeço a minha esposa, figura fundamental em minha vida, aos meus filhos, genro e nora pelo apoio e pela compreensão nestes anos de curso. Ao meu grande amigo Domingos Miguel, figura que sempre tem estado ao meu lado, sem ele, a história de minha vida seria escrita de maneira diferente.

Agradeço às Professoras Valdete Belon Basaglia e Edilene Gasparini Fernandes pelas orientações e pelo trabalho realizado.

Agradeço ao Professor e amigo Professor Ademar Pereira dos Reis Filho que me estimulou e incentivou a participar do Processo de seleção para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, a fim de cursar o Mestrado na área de Fundamentos da Educação

Agradeço ainda aos meus colegas de trabalho da UNORP e aos amigos que conquistei convivendo esses anos ao lado dessa nova família.

RESUMO

O presente trabalho visa, com base em uma pesquisa exploratória e, utilizando a metodologia do Estudo de Caso, fazer um estudo sobre as atividades de ensino e pesquisa no Centro Universitário, em especial o Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP. Para a obtenção de dados que embasam a análise feita, buscou-se, com as pesquisas bibliográfica e documental, estabelecer o referencial teórico que sustenta nosso trabalho e nossas considerações. Após esse levantamento foram distribuídos questionários a cinquenta e cinco professores do Centro Universitário, objeto de nosso estudo. Nessas questões procurou-se levantar conceitos que pudessem embasar nossa análise, ou seja, o conceito de excelência de ensino, o da relação entre ensino e pesquisa e de metodologias adotadas em aula que podem ser consideradas atividades de pesquisa. Outro aspecto apresentado está relacionado a experiências trazidas pelo professor sobre sua vida escolar e/ou acadêmica; assim como faz parte do primeiro capítulo do trabalho uma trajetória de nossa vida escolar. Esses elementos sustentam as explicações feitas e levam-nos a compreender melhor que tipo de pesquisa se desenvolve no Centro Universitário e qual o lugar que ela ocupa no rol das atividades docentes e pedagógicas que formam os alunos dos diferentes cursos.

ABSTRACT

The present work aims to perform a study in the University Institution, specially at Centro Universitário do Norte Paulista – Unorp – about the teaching and researching activities based on an explanatory research using a Case Study methodology. In order to obtain the data that is based on the performance analysis, using the bibliography and documental research to establish the theoretical reference that supports our work and our considerations. After this survey questionnaires were handled to 55 teachers from the university institution, which is the object of our work. In these matters we aimed to raise concepts which would be the basis of our analysis, that is the teaching excellence concept, the relations between teaching and research and the methodologies adopted in the class which may be considered as research activities. Another aspect presented is related to the experiences brought by the teacher about his academic and personal life, as well as our school life course is part of the work's first chapter. These elements support the explanations presented and lead us to understand better what kind of research is conducted in the university institutions and which place it occupies in the role of pedagogical and teaching activities that are responsible to major the students from different courses

SUMÁRIO

LISTA DE APÊNDICES.....	10
LISTA DE ANEXOS.....	11
LISTA DE TABELAS.....	12
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR.....	27
CAPÍTULO 2 SOBRE A PESQUISA.....	40
CAPÍTULO 3 A FIGURA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO.....	65
CAPÍTULO 4 O CAMPO E O LEVANTAMENTO DOS DADOS.....	88
CAPÍTULO 5 A PESQUISA E A PRÁTICA DOCENTE SEGUNDO A VISÃO DOS PROFESSORES.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	134
BIBLIOGRAFIA.....	137
APÊNDICES.....	141
ANEXOS.....	209

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 : QUESTIONÁRIO.....	141
APÊNDICE 2 : TABULAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	145
APÊNDICE 3 : 1 ^A SÍNTESE DOS RESULTADOS TABULADOS.....	156
APÊNDICE 3.1 : 1 ^A SÍNTESE DOS RESULTADOS TABULADOS - EM RELAÇÃO À QUESTÃO 2.....	160
APÊNDICE 4 : 2 ^A SÍNTESE DA TABULAÇÃO.....	163
APÊNDICE 5 : 3 ^A . SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	171
APÊNDICE 6 : TABELAS.....	186
APÊNDICE 6.1 : CONCEITO DE EXCELÊNCIA DE ENSINO.....	186
APÊNDICE 6.2 : COMO OS PROFESSORES VÊM A PESQUISA.....	194
APÊNDICE 6.3 : METODOLOGIA UTILIZADA PELO PROFESSOR...	196
APÊNDICE 6.4 : RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA.....	199
APÊNDICE 6.5 : AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO.....	202
APÊNDICE 6.6 : EXPERIÊNCIAS TRAZIDAS DA VIDA ESCOLAR...	205

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 : PORTARIA 639 DE 13/5/97.....	209
ANEXO 2 : DECRETO Nº 2.306 DE 19/8/97.....	212
ANEXO 3 : PARECER CNE/CES Nº 618/99 DE 8/6/99.....	219
ANEXO 4 : PARECER CNE/CES 155/2002 DE 6/5/02.....	226
ANEXO 5 : RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18/2/02.....	231
ANEXO 6 : RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19/02/02.....	238
ANEXO 7 : DECRETO Nº 4.914 DE 11/12/2003.....	239

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TITULAÇÃO DOCENTE.....	78
TABELA 2 – CORPO DOCENTE – DISTRIBUIÇÃO DE AULAS.....	79
TABELA 3 – RESULTADOS DO ENC.....	80
TABELA 4 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO SESU/MEC.....	81
TABELA 5 – RECONHECIMENTOS DE CURSO.....	83
TABELA 6 – PORCENTAGEM DA TITULAÇÃO DOCENTE/2003.....	95
TABELA 7 – NÚMERO DE TITULADOS (PORCENTAGEM).....	96
TABELA 8 – PROFESSORES SELECIONADOS PARA A PESQUISA DE CAMPO.....	97
TABELA 9 – O QUE O PROFESSOR ENTENDE POR EXCELÊNCIA DE ENSINO.....	105
TABELA 10 – OPINIÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À PESQUISA E ENSINO.....	106
TABELA 11 – METODOLOGIA UTILIZADA EM SALA DE AULA (MACRO-CATEGORIAS).....	108
TABELA 12 – PESQUISA COMO PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (MACRO-CATEGORIAS).....	110
TABELA 13 – PESQUISA COMO PRÁTICA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA.....	111
TABELA 14 – FORMA DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO (MACRO-CATEGORIAS).....	112
TABELA 15 – EXPERIÊNCIAS TRAZIDAS DA VIDA ESCOLAR E ACADÊMICA.....	115
TABELA 16 – SÍNTESE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES QUE MARCARAM O DOCENTE.....	115
TABELA 17 – CONCEITO DE EXCELÊNCIA DE ENSINO (LICENCIATURA E BACHARELADO).....	186
TABELA 18 – CONCEITO DE EXCELÊNCIA DE ENSINO (MACRO-CATEGORIAS).....	189
TABELA 19 – COMO OS PROFESSORES VÊM A PESQUISA (LICENCIATURA E BACHARELADO).....	194

TABELA 20 – PORCENTAGEM DE OPINIÕES DE LICENCIADOS E BACHARÉIS A RESPEITO DE COMO OS PROFESSORES VÊM A PESQUISA.....	195
TABELA 21 – METODOLOGIA UTILIZADA EM SALA DE AULA.....	196
TABELA 22 – METODOLOGIA UTILIZADA (MACRO-CATEGORIAS).....	196
TABELA 23 – METODOLOGIA UTILIZADA EM SALA DE AULA (LICENCIATURA E BACHARELADO).....	197
TABELA 24 – PESQUISA COMO PRÁTICA DIDÁTICO PEDAGÓGICA.....	199
TABELA 25 – PESQUISA COMO PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (LICENCIATURA E BACHARELADO).....	200
TABELA 26 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS QUE O PROFESSOR QUALIFICA COMO PESQUISA (MACRO-CATEGORIAS)....	201
TABELA 27 – AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO (MACRO-CATEGORIAS).....	202
TABELA 28 – AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO (LICENCIATURA E BACHARELADO).....	204
TABELA 29 – EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E ACADÊMICAS QUE MARCARAM A FORMAÇÃO (LICENCIATURA E BACHARELADO).....	206
TABELA 30 – EXPERIÊNCIAS TRAZIDAS DA VIDA ESCOLAR/ACADÊMICA (MACRO-CATEGORIAS).....	206

Pensar a questão da pesquisa como instrumentalização da Prática Pedagógica remete-nos inicialmente à velha problemática da relação teoria-prática, inclusive a uma revisão do não menos antigo jargão: A teoria na prática é outra – representação máxima da dicotomia cujo exercício acaba determinando o aparecimento de dois tipos distintos de profissionais: os pesquisadores de um lado – reivindicando a soberania da teoria – e os professores do outro – idolatrando a prática – e entre eles, os alunos, a sala de aula... A representação máxima dessa luta inglória pelo poder passa a ser o currículo dos cursos de formação do educador, nos quais ambas as posições, historicamente, se alternam na busca da supremacia.

(Ivani Catarina Arantes Fazenda, 2001, p.77)

INTRODUÇÃO

Foi implantada no Brasil no cenário do Ensino Superior, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº.9394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996 e posteriores dispositivos legais, uma nova figura de Instituição de Ensino Superior: os Centros Universitários. Essa nova modalidade de IES goza de autonomia a que fazem jus as Universidades do país, porém está desobrigada do desenvolvimento de um programa institucional de pesquisa, aspecto esse, sempre, vinculado ao processo de ensino no âmbito da universidade.

Na legislação que trata dos Centros Universitários e os normatiza é mencionada, com certa ênfase, que cabe a essa modalidade de ensino superior a preocupação com a “Excelência de Ensino” (artigo 12 do Decreto nº 2306/97). Nesse sentido, o trabalho docente centra-se na transmissão do conhecimento e na capacitação do graduando. Essa preocupação tem sido perseguida por muitas das instituições de ensino superior, buscando orientar a formação para a vida profissional.

Em um ambiente educacional em que se apregoa e privilegia a excelência de ensino, como tal, podem se desenvolver certas crenças que levam a uma distorção do papel do

professor. Seria esse profissional o responsável pela simples transmissão dos conhecimentos, afastado completamente da pesquisa, sem se preocupar em geração do saber, voltado apenas para reproduzir uma instrução já preconizada e consagrada, sem levar os alunos a questionar, criticar e posicionar-se diante de certas constatações ou situações. Um professor preocupado com a mera transmissão de conhecimentos.

Uma outra preocupação nossa, no âmbito desse estudo, é procurar saber o que se entende por excelência de ensino, e como seria um professor imbuído dessa missão; que metodologia de ensino ele utiliza em suas aulas, que atividades desenvolve junto aos alunos. Busca-se, enfim, delimitar qual o seu papel frente ao ensino e frente à pesquisa no trabalho realizado por ele nessa nova modalidade de IES.

Talvez, nesse momento, devamos discutir e vislumbrar para o Centro Universitário não a pesquisa de base propagada nas grandes universidades, não a pesquisa científica, mas sim modalidades articuladas à pesquisa na sala de aula, incorporada como parte da atividade docente. Para que isso ocorra, é necessário um professor pesquisador interessado nas atividades praticadas, no âmbito de sua sala de aula, com a construção de um conhecimento pedagógico, fruto das atividades desempenhadas junto aos alunos e, portanto, fruto das construções individuais que cada aluno poderá e conseguirá fazer, tomando-se por base suas leituras, suas reflexões e seus posicionamentos.

Segundo as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (2001), a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo.

Nessa perspectiva, a pesquisa ,como princípio educativo,concorde DEMO (2001), tem seu lugar cada vez mais destacado na educação dos diferentes níveis e, aqui nesse trabalho, acreditamos que seja a possibilidade de se incrementar, de maneira satisfatória, o ensino numa instituição de ensino superior e, em especial, nos Centros Universitários.

Dada a configuração dessa nova modalidade de IES, do seu próprio desenvolvimento na oferta de cursos de graduação, quer nas licenciaturas, quer nos bacharelados, é mister que sejam discutidos aspectos inerentes ao seu funcionamento e ao próprio desenvolvimento das atividades docentes.

A preocupação com a excelência de ensino poderá, simplesmente, trazer, para dentro dessas instituições, a figura o “bom professor”, como sendo aquele que transmita os seus conhecimentos da maneira como os recebeu e se preocupe, apenas, em repetir fórmulas, papéis, modelos, conforme lhe foi ensinado no curso superior em que se graduou.

Para DEMO (2001), utilizando e valorizando o exercício da memória, ensinando imitativamente, sendo ele um instrutor ou um mero ensinador e, por estar consciente desse seu papel, acredita que assim estará construindo uma instituição e imprimindo a ela esse grau de excelência em relação ao ensino. Na verdade, sabemos que para ser considerado um “bom professor” seu perfil deve extrapolar a transmissão, a repetição e a imitação dos conhecimentos.

Devemos atentar para o que está acontecendo na sala de aula, pois, muitas vezes, o próprio professor, assim como o aluno, não se dão conta dos reais papéis que vêm cumprindo nas aulas.

Para NOSELLA (2000), é preciso que saibamos distinguir o ensino da aprendizagem. Com isso, o autor distingue dois tipos de relação ensino- aprendizagem. Um primeiro, gerado pela pesquisa, desenvolve nos alunos um caráter investigativo, indagador, questionador, e que acaba por imprimir à formação um perfil com essas características, projetando professor e

aluno para uma postura crítica frente aos fatos, levando-os a descobrir novos caminhos, novos rumos, preparando-os, a cada passo, para uma formação mais completa e autônoma. Um segundo tipo está fundamentado na autoridade e na revelação. Aqui o professor é visto como o dono do saber e aquele que traz “a boa nova”; o aluno, elemento passivo, dependente, apenas, recebe as informações que lhe são descortinadas, devendo absorvê-las, memorizando-as para que a qualquer tempo, normalmente em provas ou outras formas de avaliação, possa devolvê-las ao professor.

É preciso, portanto, que se pesquise para sabermos quais posicionamentos estão sendo adotados, no Centro Universitário, objeto deste estudo. Se o professor coloca-se como mero ensinador, ainda que imbuído da importância de seu papel como aquele que é o guardião do ensino e de sua excelência, ou é aquele profissional consciente de sua função e que, no âmbito de sua sala de aula e de suas aulas, preocupa-se em desenvolver atividades de ensino capazes de orientar o aluno frente aos referenciais teóricos adotados, a julgar, decidir e propor novos caminhos para aquele conhecimento que está sendo produzido em suas aulas; enfim, um professor que utilize a pesquisa como elemento e recurso didático para a sala de aula, como uma metodologia de trabalho, alinhavando os textos trabalhados, as atividades desenvolvidas, os trabalhos, as pesquisas, as discussões e debates promovidos, assim como atividades práticas e de estágio num conjunto de ações capaz de desenvolver os alunos e prepará-los para a atuação profissional.

Esta é uma pesquisa exploratória que busca, com base no levantamento de características e do delineamento do trabalho realizado pelos professores do Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP, estabelecer os aspectos que caracterizam o trabalho docente nos Centro Universitários, em relação ao ensino e à pesquisa. Além da análise documental e da pesquisa bibliográfica, desenvolveu uma investigação de campo por

meio da aplicação de questionários junto a uma amostra intencional de professores da instituição. Vejamos o que diz ANDRÉ (1995, p 30) sobre o estudo de caso:

Na área da administração, o estudo de caso tem servido para estudar o funcionamento de uma instituição e determinar focos de mudança ou de intervençãoO estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula.

Os dados foram obtidos nas respostas dadas pelos informantes em questionário aplicado, preenchido no período de março a maio de 2004. Tomou-se muita cautela para que os professores se sentissem à vontade, com liberdade para dar as respostas, de modo a garantir a fidelidade das mesmas e, assim, a qualidade dos dados. Para tanto, foi esclarecido que os mesmos não precisavam se identificar. A aplicação de questionário objetivou avaliar a visão que eles têm sobre o conceito de excelência de ensino, a relação ensino–pesquisa, a metodologia de ensino utilizada nas aulas e de que maneira os docentes vêem o desenvolvimento da pesquisa na condução de suas aulas e de sua orientação.

Os resultados apresentados nesse trabalho, bem como as discussões nele constantes têm como fonte: a legislação que embasou a criação e a implantação dos Centros Universitários no país; o Plano de Desenvolvimento Institucional do Centro Universitário do Norte Paulista-UNORP; o Regimento Interno e o Estatuto da referida instituição; os Projetos Pedagógicos dos cursos selecionados para o estudo, elaborados pelos coordenadores de curso e pelos colegiados de cada curso da Instituição, com a supervisão da Pró-Reitoria Acadêmica; planos de aula e avaliações aplicadas por professores a seus alunos.

Para o embasamento teórico, fez-se, ainda, uma pesquisa bibliográfica com o intuito de trazer para a nossa discussão um referencial que nos possibilitasse a análise, a crítica e a avaliação das idéias desenvolvidas nesse estudo.

O desenvolvimento da presente investigação trará à Instituição elementos e informações que, segundo a Pró-Reitoria Acadêmica, poderão ser apresentados a todos os coordenadores de curso e professores, possibilitando, assim, uma reflexão maior sobre as atividades que estão sendo praticadas na Instituição e, ainda, orientar melhor o desempenho dos docentes e a condução de suas aulas e dos próprios cursos. Além disso, permitirá um conhecimento mais sistemático por meio do estudo desse caso, do que se passa na realidade, ou seja, do lugar que a pesquisa ocupa nos Centros Universitários.

Parece ser quase um consenso, em nossas escolas, que a boa formação passa, obrigatoriamente, pela quantidade de conteúdos propostos e trabalhados nas distintas disciplinas pelos diferentes professores, e que estes, em sua grande maioria, acreditam que a mera transmissão, seguida da absorção pelos alunos dos variados conteúdos apresentados em sala de aula, redunde em uma formação completa, adequada e satisfatória.

Convém ressaltar que esse aspecto coaduna-se com o fato de que a principal missão dos Centros Universitários, que consta da legislação dos mesmos, é a “excelência de ensino ministrado”. Só que devido as características desses Centros Universitários, quer por sua recente criação, quer por tratar-se de instituições da iniciativa privada, em alguns casos acabam contratando, mediante sistema horista, o seu corpo docente; podendo, dessa forma ocorrer a desvinculação da pesquisa ao ensino.

Em virtude dessas considerações, queremos esclarecer que nos permitimos fazer essa afirmação, porque o artigo 3º da Portaria nº 639, de 13 de maio de 1997 estabelece as condições que determinam o conceito de excelência de ensino nos Centros Universitários de que trata o artigo 12 do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, excluindo a imposição da pesquisa para essa modalidade de instituição de ensino superior.

À conta disso, centramos nossa pesquisa em relação aos seguintes problemas:

- Qual o lugar da pesquisa científica nos Centros Universitários?

- Trata-se de pesquisa que usa a sala de aula como atividade de formação do profissional de um Centro Universitário?
- Trata-se de pesquisa científica ou pesquisa possível a alunos de curso noturno, que possa ser desenvolvida, apenas, na sala de aula, como metodologia para a própria geração de conhecimento?
- Esse tipo de pesquisa poderá fomentar no aluno valores e procedimentos resultantes desse espírito investigativo e indagador, podendo gerar novos conhecimentos?
- Será possível formar um profissional que passe a acreditar que as incursões de caráter investigativo lhe dão possibilidade de melhorar tanto a sua condição profissional, quanto a sua formação, levando-o não só a dominar o conhecimento, mas a questioná-lo como algo acabado e consagrado?
- Existe pesquisa educativa nas atividades de ensino dos Centros Universitários?

Convém esclarecer que esse estudo pretende analisar se existe pesquisa educativa nas atividades de ensino dos Centros Universitários e qual o lugar dela. Para tanto, é preciso fazer uma distinção entre a pesquisa educativa e a pesquisa científica.

Para DEMO (2001), há um tipo de docente que realiza uma pesquisa que acompanha o seu trabalho na sala de aula e, a todo instante, ele se preocupa em estabelecer relações entre a teoria apresentada e aspectos práticos, ou outros aspectos que possam enriquecer o aprendizado.

Nas Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior (2001), esse conceito vem apresentado em idéias que determinam atividades articuladas à pesquisa na sala de aula. É, portanto, uma pesquisa que se desenvolve, no âmbito do trabalho do professor, como elemento e recurso didático para a sala de aula.

Quanto à pesquisa científica, cabe-nos diferenciá-la da pesquisa educacional, acadêmica no capítulo em que trataremos da pesquisa.

Para estabelecer claramente nosso objetivo, procuramos, sobretudo, conhecer como os professores vêem a questão da qualidade de ensino e se a essa visão se agrega a pesquisa na docência; se sim, em que momento da atividade docente ela se estabelece e de que maneiras.

Esse estudo realiza uma análise dos procedimentos assumidos, em sala de aula, pelos professores dos diferentes cursos do Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP, em relação à forma como desenvolvem suas aulas nas diferentes disciplinas dos diferentes cursos. Caracterizando, assim, a metodologia adotada pelos mesmos, quanto ao modo como conduzem suas aulas e como desenvolvem seus programas de ensino.

Preocupamo-nos, especialmente, em traçar um perfil que pode apoiar-se ou não na pesquisa e na retro-alimentação dos aspectos de formação, estrutura e reconstrução do conhecimento, servindo, assim, de incentivo para outros Centros Universitários.

Deste modo, procuraremos enfatizar a importância do aperfeiçoamento das atividades de ensino, da pesquisa feita pelos professores, começando pela própria sala de aula e das atividades de extensão propostas.

Convém esclarecer que, essa questão será totalmente desenvolvida nos capítulos 2 e 3 desse trabalho. Por ora, apenas, um delineamento geral de nossa fundamentação será apresentado.

Procuramos fundamentar em autores que se dedicaram, especificamente, à formação e ao desempenho de professores, como Corinta Geraldi,(1998); Marli André (1997, 2001); Menga Ludke (1994, 2001 a, 2001 b); Paolo Nosella (2000); Waldemar Marques (2001), e, sobretudo, Pedro Demo (1998, 2001, 2002). Este reconhece que a pesquisa não deve só compor o trinômio Ensino-Pesquisa-Extensão, como se tem observado em nossas universidades e tem sido orientado pelo próprio MEC, porque, nesse sentido, é vista como um

princípio pedagógico que embasa a formação de um corpo de profissionais, que se direciona a programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. O autor acredita que deva ser trabalhado, nas universidades, um outro nível de pesquisa, associada ao ensino, buscando a relação teoria/prática, como elemento que deva aparecer em todo o trajeto educativo.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores do Ensino Básico (Parecer CNE/CP 009/2001), que tratam das características essenciais à atividade docente.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, abre a possibilidade de implantação de Centros Universitários nas Instituições de Ensino Superior do país, e, assim como, o decreto 2306 e a Portaria 639 estabelecem, fundamentalmente, as Diretrizes dos Centros Universitários.

Quanto à sua estrutura, essa dissertação está organizada em introdução, cinco capítulos, considerações finais, seguidos das referências, bibliografia, apêndices e anexos.

A introdução apresenta a figura do Centro Universitário que ocorreu no Brasil, a partir de 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, bem como a legislação posterior que o normatiza. Trata, ainda, do papel do professor frente ao ensino e à pesquisa, nessa nova modalidade de Instituição de Ensino Superior.

No capítulo um, foi traçada uma trajetória de minha vida, objetivando, com isso, uma melhor compreensão da escolha do tema e sua postura frente às discussões propostas.

Já o capítulo dois trata da pesquisa, procurando discutir os diferentes conceitos da mesma na Universidade, ou seja, definindo: o que é pesquisa; a pesquisa na sala de aula; a pesquisa no Centro Universitário. Pretende, também, estabelecer o referencial teórico e apresentar as idéias que definem e delineiam posições e opiniões que nortearão a nossa discussão dos dados levantados e apresentados ao final do trabalho.

O capítulo três apresenta e discute o Centro Universitário no país, destacando, desde a legislação que embasou sua criação, seus objetivos e finalidades. Nesse capítulo, insere-se o Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP, instituição onde se realizou o presente estudo, a legislação que respalda seu funcionamento, um breve histórico da instituição, seus cursos, seu quadro docente, sua Missão e seus fins, a titulação de seu corpo docente, bem como o resultado das avaliações do MEC e do ENC-Provão.

O capítulo quatro trata da pesquisa de campo propriamente dita, da amostra, dos critérios adotados, dos procedimentos metodológicos e do roteiro de pesquisa utilizado, de como os dados foram tabulados e dos resultados mais evidentes.

No capítulo cinco, os resultados obtidos na pesquisa são apresentados e propõe-se uma discussão apoiada nos mesmos, valendo-se do referencial teórico apresentado e dos propósitos e objetivos da presente investigação, assim como dos resultados alcançados.

Procura-se trazer para o corpo dos capítulos a visão dos professores sobre a relação ensino-pesquisa, expondo, desta forma, as contribuições que poderiam resultar dessas investigações tanto para o Centro Universitário, objeto desse estudo, como para outras instituições com as mesmas características, bem como, provavelmente, poderão influir para uma melhor compreensão do papel que os Centros Universitários vêm desempenhando no contexto maior do ensino superior no Brasil.

Finalmente, na última parte, propomos, tomando-se por base as idéias e resultados apresentados no corpo do trabalho, o lugar da pesquisa na prática docente. Expomos, a seguir, as considerações finais, buscando estabelecer os pontos a que chegamos nesse estudo sobre o papel e o lugar da pesquisa nos Centros Universitários, assim como, visamos delinear os novos rumos propostos pelo Ministério de Educação e Cultura no Decreto nº 4914 de 11 de dezembro de 2003 e no ante-projeto da reforma do ensino superior, apresentado ao Congresso

Nacional no final de 2004, a respeito do futuro proposto a essa modalidade de instituição de ensino superior.

Nos apêndices demonstramos os resultados das tabulações dos dados levantados, assegurados nas respostas dos questionários. Após a tabulação dos resultados, foram elaboradas três sínteses dos mesmos, sendo uma primeira organizada, de acordo com as 5 respostas mais frequentes; na segunda síntese, organizamos fundamentados em Macro-categorias, e uma terceira, em que foram distintas as respostas de licenciados e bacharéis. Após esses documentos, são inseridas tabelas que organizam os dados, apêndice 6. As tabelas de cada um dos apêndices são elaboradas, conforme as sínteses feitas.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

A fim de melhor entender as razões que levaram o autor desse trabalho a optar pelo tema, e a importância que a pesquisa possa ter na formação de professores, em específico, aqueles que lecionam em um Centro Universitário, achou-se pertinente traçar uma trajetória escolar do mesmo e de seu desempenho em relação à profissão da docência. Para tanto, em vez de apresentar datas, dados e meras informações que traçariam um currículo vitae desse pesquisador, surgiu a possibilidade de inserir um texto, quase que um diário, no que tange a sua escolaridade e a sua vida profissional. Desse modo, a seguir, o relato que servirá de base para entender a sua trajetória.

A VIDA NA ESCOLA (OU A ESCOLA NA VIDA)

Nasci em janeiro de 1953, filho de uma família de classe média da cidade de São Paulo; morei, já no meu nascimento, no Bairro da Moóca, mais precisamente, na Rua do Hipódromo. Filho de mãe que se dedicava aos serviços da casa, embora tivesse estudado até o 2º ano do curso de técnico de contabilidade, mas que ao dizer que pretendia trabalhar, foi impedida pelos pais de cursar a última série do curso. O pai, um representante comercial de uma empresa de produtos importados, havia cursado até o ginásio, sem conseguir concluí-lo por precisar trabalhar para ajudar a família.

Aos cinco anos, fui matriculado na escola primária; em 1958, iniciei a primeira série do curso primário, no Colégio Comercial Rui Barbosa, ou como também era conhecido, Ginásio Luciano Maia. Essa escola ficava na mesma rua em que eu morava, só que na outra

extremidade, cerca de um quilômetro de nossa residência. Minha mãe me levava todos os dias à escola e, após as aulas, buscava-me. Talvez houvesse outras mães na mesma situação, pensava ela, e haveria um revezamento. Isso não ocorreu. No entanto, logo soubemos que D.Cleusa, a professora, morava próximo à nossa casa e à de outros alunos; assim, todos os dias, cerca de dez alunos, íamos e voltávamos com ela, e as mães ficavam à espera na esquina da rua em que D.Cleusa residia.

Caminhávamos, portanto, quase dois quilômetros diários em companhia da mestra e nem sentíamos cansaço, pois, durante o trajeto, ela falava sobre o bairro, sobre as empresas, que já começavam a se instalar nas ruas pelas quais passávamos e citava algumas famílias que por ali moravam.

Era maravilhoso vê-la mostrando as plantas que enfeitavam alguns jardins ou árvores que, naquela época, ainda verdejavam a rua e sua paisagem! D.Cleusa era detalhista, visto que nos mostrava os troncos, os galhos, a diferença que havia entre as folhas de uma e de outras, enfim, era uma verdadeira aula de ciências na prática!

Quando atingíamos a metade do caminho, tínhamos que atravessar a linha do trem. Por incrível que pareça, todos os dias, esse era o ponto mais emocionante, porque “choviam” perguntas de todos os lados, desde a origem do trem, seu destino, os horários, a duração da viagem, de onde vinham os passageiros. Era uma verdadeira aventura! Diante de todos esses questionamentos e dos olhinhos brilhantes de tanta curiosidade, com muita paciência e carinho, ela respondia às perguntas e, ainda, complementava com suas observações e comentários.

Após a linha do trem, a paisagem já era mais comercial, ou seja, mais empresas, pequenas fábricas, algumas lojas e até um presídio, Presídio do Hipódromo, como ficou conhecido. Falando em hipódromo, vale lembrar que uma das primeiras explicações dadas pela professora foi o porquê da rua ter esse nome. Segundo ela, até meados de 1930, o Jôquei

Clube de São Paulo era bem próximo e, justamente, aquela rua, em que morávamos, dava acesso às corridas e, ainda, arrematou: hipo, queria dizer cavalo ; dromo, o lugar para correr, ambas vieram do grego.

D. Cleusa foi uma mestra singular, pois trazia o mundo real para dentro da sala de aula e estabelecia com seus exemplos, uma relação tão grande entre a sala de aula e o mundo que parecia ser uma coisa só. Em suas aulas de linguagem, tornou suave aquele caminho que outros alunos dizem ter encontrado tanta dificuldade e desinteresse.

Outro aspecto a ser lembrado é que as salas de aula eram compridas, havendo duas lousas separadas pela mesa da professora. De um lado e de outro, três fileiras de carteira, sendo que, à direita dela, sentavam-se os alunos da primeira série ; à sua esquerda, os alunos da segunda série. Numa outra sala, ficavam os alunos de terceira e quarta séries.

Hoje, falando dessa maneira, parece que esse aspecto contraria certos princípios da didática e pedagogia atuais; contudo, naquela ocasião, não viam os pais qualquer empecilho nessa distribuição. Quanto aos alunos, copiavam rapidamente o que estava escrito na lousa, ou resolviam os exercícios e tarefas o mais rápido possível, para ficarem livres a fim de prestarem atenção em algumas explicações dadas aos alunos da série subsequente.

Quando não conseguiam acompanhar o raciocínio de certas disciplinas, como história ou geografia, não viam a hora de irem para casa, tirando, assim, as dúvidas durante a caminhada, ou até mesmo, questionando os pais ou quem pudesse ajudá-los.

Esse conjunto de procedimentos foi bastante útil à minha formação, quer como aluno, quer como estudante e, até mesmo, como pessoa. Só percebi a importância dessa experiência muitos anos mais tarde, pois, já na faculdade, vinham-me essas cenas à memória, com um peso bastante significativo.

Ao término da terceira série, portanto, três anos consecutivos com D.Cleusa, meus familiares acharam melhor matricular-me num grupo escolar mantido pelo SESI.

Grande era a minha expectativa, quanto a essa escola. A primeira novidade: todo o material escolar seria fornecido gratuitamente. Eu ia ter material de qualidade, professoras bem formadas, tradição, uma boa formação.

Em março de 1961, começaram minhas aulas e qual não foi a minha surpresa, quando conheci Dona Norina, a professora, uma senhora já com mais idade, austera, sempre carrancuda, brava. Junto com D.Norina, já nos primeiros dias, conheci um novo componente da escola : o medo.

Ali a disciplina era mantida não com afeto e meiguice, mas com gritos e ameaças de castigo, de notas baixas e de expulsão. Aprendíamos também, porém sempre decorando, fazendo provas e chamadas orais e, acima de tudo, expondo-nos a situações vexatórias e desagradáveis. Na escola do SESI, com D.Norina, aprendemos outras coisas ainda, por exemplo, a prender um espirro ou a tosse, porque era falta de educação tossir ou espirrar em público; mas não era permitido sair da classe. Ir ao banheiro, durante o horário de aula, nem pensar! Nunca era autorizado! Aprendi, igualmente, a segurar e controlar a vontade de urinar; muitos que não conseguiam ou sentiam muito medo acabavam por fazer xixi na própria roupa, chegando até a molhar o chão, mas aí com muito mais medo de ser percebido pela professora. Nessa escola, conheci, portanto, meu segundo modelo de professora, talvez meu anti-modelo.

Com muitas dores de barriga, muito sacrifício e até com algumas idas a médicos e psicólogos consegui tirar meu diploma de curso primário. Que alegria poder ficar livre de D.Norina!

Mas uma coisa era inevitável, seria preciso um curso de admissão. Fui matriculado por meus pais no curso Ômega, uma espécie de cursinho pré-vestibular dos anos 60. Alunos de faculdades de engenharia, medicina e direito, fundamentalmente, montaram um curso de

admissão que se dizia inovador no preparo dos alunos para o ingresso no curso ginásial das escolas públicas da rede estadual.

O ritmo das aulas, nesse curso, era exaustivo e sua maior característica era o volume das lições e o tipo das tarefas que eles nos passavam. Por exemplo, uma das tarefas pedidas todas as sextas feiras pelo professor de Língua Portuguesa era que, no domingo, teríamos que ler o jornal O Estado de São Paulo, conhecido por todos, já naquela época, como Estadão, e apontarmos os erros de ortografia e outros gramaticais que encontrássemos; deveríamos quantificar os erros e, a seguir, relacioná-los em uma folha de papel própria. A correção do trabalho era feita pela quantidade de erros apontados e o que estivesse em desacordo com o resultado tirava “nota negativa”. Esse e outros procedimentos foram me sufocando até que resolvi “cabular” aulas e ,quando fui descoberto, levei uma grande surra, talvez, uma das maiores da minha vida, mas que, ao final, foi boa, pois pude dizer aos meus pais a razão de eu as estar cabulando. Com isso, fui transferido e matriculado no curso de admissão da primeira escola em que estudara da primeira à terceira série.

Fiz meu curso de admissão com D.Jacira, ex-professora de minha mãe. Ela sabia harmonizar a sua maneira tradicional de ensinar, usávamos tinteiro e a caneta com pena de ferro, segundo ela, todos deviam saber escrever com aquele tipo de caneta, pois as canetas-tinteiro modernas ou as esferográficas recém-lançadas não ajudavam a treinar uma boa letra. Ao lado desses aspectos mais tradicionais, a professora trazia para suas aulas, com muito carinho, algumas discussões sobre o comportamento das pessoas, os namoros, as transformações do corpo, as invenções da última década (inclusive a televisão, naquele momento, inacessível a muitos) e pedia que fizessemos entrevistas com nossos familiares sobre uma infinidade de assuntos. Vale lembrar que voltei a gostar da escola.

No ano seguinte, já na primeira série do curso ginásial, naquela mesma escola. Aqui, outra novidade, teríamos vários professores, um para cada disciplina. Comecei a lidar com

essa diversidade e a perceber que uns eram diferentes dos outros, havia aqueles de quem gostava mais e de outros, menos. Superei as dificuldades que me foram impostas pela nova série e, ao final do ano, meus pais conversaram comigo, explicando-me que seria mais conveniente para minha formação que eu estudasse em uma escola da rede pública estadual.

Prestei o exame de seleção para a segunda série e fui aprovado para ocupar uma das duas vagas disponíveis para transferência do Ginásio Estadual “Prof. Ascendino Reis”, no bairro do Tatuapé, que mais tarde viria a se chamar Instituto de Educação “Prof. Ascendino Reis”; nele estudei as três séries finais do curso ginásial e cursei as três séries do curso Clássico.

Começaram as aulas em março. O ritmo da escola era outro, os professores mais exigentes, mas essa era uma das condições para um bom preparo; a maioria deles de muito valor e bastante capacidade para ensinar. Alguns bastante exigentes, muitas atividades, muitas leituras, muita pesquisa na biblioteca, quer seja na da escola, quer na do bairro, às vezes, íamos à Biblioteca Mário de Andrade. Alguns dos professores lecionavam em outras escolas, outros lecionavam na Universidade de São Paulo, como o professor Higino, de matemática. No curso clássico, professora Vera, de história; professora Pillar, de filosofia. Em especial, lembro-me do professor Ariovaldo Petterlini, meu professor de latim do curso clássico, que, nas duas últimas séries, também foi o professor de língua portuguesa e de literatura. Houve outros, mas, principalmente, os professores do curso clássico foram fundamentais na própria escolha do curso que eu, mais tarde, iria ingressar e que, até hoje, é a base da minha formação, o curso de Letras e o exercício da docência; anos depois, cursei Pedagogia para complementar minha formação.

Hoje percebo nitidamente que muitas das minhas inquietações têm sua base na formação inicial que tive na escola, e, ao longo desses anos de escola, sempre buscava

estabelecer uma relação entre aquilo que ouvia do professor na sala de aula, e o mundo que estava lá fora.

Ainda no ginásio, lembro-me que, muitas vezes, ficava pensando o porquê de estar aprendendo ou tendo que estudar o corpo humano, seus ossos e seus órgãos; a geografia física, nome de rios, montanhas e acidentes geográficos; nomes e datas da história, certos episódios da história mundial ou do Brasil, ou seja, muitos daqueles conteúdos que nos eram ensinados nas diferentes disciplinas e, em seguida, perguntava aos professores por que estar estudando aquilo? Como seria usado? Onde? Em que situações poderia usar um teorema ou uma fórmula? E para minha alegria, de muitos eu obtive orientações que me satisfizeram e que serviram de base para eu, sempre, estar estabelecendo relações entre a teoria estudada e sua aplicação prática. É óbvio que isso só foi percebido bem mais tarde.

No ginásio, também encontrei aqueles professores que fomentavam o medo, o terror às notas, os castigos e repreensões, mas seria injusto de minha parte não destacar que a maioria deles possuía um grande domínio dos conteúdos que ministravam, sendo assim, foram importantes para a formação de minha base, meus alicerces e, sem dúvida alguma, um leque de conhecimentos, sem os quais, talvez, não tivesse, posteriormente, assentado outras informações.

No curso clássico, também ocorria o mesmo e, com maior intensidade, propiciava-nos discussões em que podíamos entender melhor o mundo e a nossa própria vida.

Isso tudo foi de fundamental importância na minha formação e, acredito que também, na de muitos dos alunos que puderam estudar dessa maneira.

Em 1971, prestei vestibular para ingressar no curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo e fui classificado, o que representou para mim a chance de poder estudar numa instituição que oferecia um dos melhores cursos de letras do país.

Muitos foram os professores que contribuíram para uma melhor formação nossa, seria, talvez, injustiça falar de um sem poder falar de outros, contudo alguns deles marcaram minha vida de maneira decisiva e, conseqüentemente, minha formação como professor.

Conheci os estudos da lingüística, que ora era introduzida no Brasil, por meio das aulas de vários professores, porém, nas discussões com a professora Eni P. Orlandi, pudemos estudar a língua, suas variações e suas aplicações, de tal forma que essas discussões chegaram às nuances da sociolingüística mediante as aulas com o professor Dr. Dino Preti.

Pelas mãos dos professores Drs. Antonio Cândido e Alfredo Bosi pude conhecer melhor e entender as obras de Manuel Bandeira e José de Alencar. Reencontrei meu professor de Clássico, professor Ariovaldo Peterlini, agora aperfeiçoando mais os estudos do Latim.

Foram tantas as oportunidades que tive na universidade, com esses e outros professores que reforcei, ainda mais, a minha preocupação em sempre procurar relacionar a teoria ensinada na sala de aula aos aspectos da sua aplicação, ao mundo real, ao nosso mundo.

O mesmo aconteceu no Curso de licenciatura, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde encontrei o professor Baruffi, em especial, jovem, cursava o seu mestrado e na Prática de Ensino da Língua Portuguesa, a todo momento, discutia a língua, seu uso, suas transformações e como isso deveria entrar na sala de aula e na vida dos alunos. Discutíamos o que observávamos nos nossos estágios e todas as atividades e pesquisas centravam-se na busca de novos caminhos ou novas respostas para os problemas da língua e a maneira como era estudada no ensino de 1º e 2º Graus.

Muitos dos professores que tive, paralelamente às atividades da aula e dos conteúdos estudados, desenvolviam atividades de pesquisa e trabalhos em que nos lançávamos na busca de soluções de problemas apresentados e dessa pesquisa surgiam, seminários, trabalhos, relatórios, painéis que eram discutidos com a classe e com outros professores.

Essas atividades, desde o meu primeiro ano do curso primário até a conclusão do curso superior, foram desenvolvidas por professores que, certamente, acreditavam em outras maneiras de obtenção do conhecimento, que não pela mera reprodução, repetição e memorização de nomes, listas, definições, fórmulas e questionários. Houve os que não procederam dessa forma e fizemos cópias, repetimos frases, verbos e palavras até a memorização, mas, sempre, atenuado pelas atividades desenvolvidas pelos “Professores” que se destacaram na minha vida.

Esses modelos foram observados por mim e, na minha profissão, busco segui-los e até imitá-los em alguns aspectos. Houve anti-modelos, como D.Norina, no entanto, sempre digo que também servem para me orientar, para me dizer, a cada momento, o que não devo fazer numa sala de aula, ou na vida de um aluno.

Enquanto cursava a faculdade, o segundo ano do curso de Letras, comecei a lecionar português, num curso de madureza ginásial e colegial, para alunos adultos, que não puderam estudar na faixa etária adequada, por vários fatores, mas que buscavam se preparar para o exame de madureza, organizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Eu já sabia, neste momento, que precisariam de certas “dicas” que, certamente, lhes seriam perguntadas nas provas, contudo, sempre que possível, buscava mostrar-lhes as razões de como aquele fato da língua ocorria, as diferenças entre o padrão culto da língua e o popular, as necessidades que temos de nos apossarmos de diferentes padrões de linguagem, procurava, desde aí, refletir com eles sobre a língua.

Trabalhei em diferentes escolas até 1977, só que em cursos preparatórios. Inicialmente, para madureza de 1º e 2º graus; depois, em cursinhos preparatórios para vestibular. Em 1977, comecei a dar aulas em escolas de 1º e 2º Graus, no ensino supletivo e no regular. Com as crianças e os adolescentes, procurei, em muitos momentos, lembrando-me dos professores que tanto bem me fizeram, conversar sobre os temas que estudávamos,

motivar-lhes a querer saber mais, buscar em revistas e jornais, ir às ruas lendo placas, trazendo para a sala de aula um mundo que se traduzia em palavras, frases e textos.

Acredito que posso não ter conseguido em todos os momentos meu intento, no entanto sempre me preocupei em não provocar reações de bloqueio ou raiva em relação à língua. Juntos nas aulas tentávamos ver o aspecto instrumental da linguagem e da língua, suas curiosidades, suas traições, portanto, procuramos, alunos e professor dominar de diferentes maneiras a língua, nunca a tendo como inimiga.

Dessa maneira, trabalhei até 1991 em escolas, sempre da rede particular de ensino, na cidade de São Paulo, para crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias, diferentes níveis sócio-econômicos, porém com a mesma necessidade de uma boa formação.

Em 1992, mudei-me para o interior, São José do Rio Preto, e desde essa data, trabalhando com alunos de 7ª. e 8ª. séries, em aulas de leitura e redação, até 1994. Com alunos do 2º Grau, hoje ensino médio, também, lecionando língua portuguesa – gramática e redação - até a presente data, procurando desenvolver o trabalho com os mesmos objetivos que pautaram minha vida profissional e, hoje, ainda mais preocupado com as diferentes linguagens que cercam os alunos e que preenchem suas conversas e suas vidas.

De 1994 a 2001, trabalhei em aulas de língua portuguesa e metodologia da pesquisa com alunos de cursos de graduação em Letras e com língua portuguesa instrumental nos cursos de Administração Geral, Comércio Exterior, Ciências Contábeis, Fonoaudiologia, Ciências Biológicas e Direito; nesses últimos, somente nos primeiros anos, todos eles das Faculdades que formavam a União das Faculdades do Norte Paulista e que passaram a fazer parte do Centro Universitário do Norte Paulista- UNORP.

Essa experiência foi de fundamental importância para ampliar a formação desse professor em relação a cursos e distintos perfis de graduandos. Outro aspecto a ser considerado foi o de, participando de reuniões dos cursos de natureza tão distintos e

discutindo os perfis de formação e os vários projetos pedagógicos de cada curso, poder delinear alguns parâmetros norteadores de uma conduta didático-pedagógica adequada.

Em 1995, matriculei-me na própria instituição em um curso de pós-graduação lato-senso em Didática do Ensino Superior, então, mais uma vez, em cada um dos módulos, pude discutir com os professores e com meus colegas de classe, agora profissionais de diferentes áreas, que vinham de variadas formações e de distintas experiências profissionais. Essas discussões foram extremamente proveitosas, já que tratamos do perfil de aluno que ingressava em nossas instituições, dos conteúdos, das diferentes metodologias, da utilização de novas tecnologias, portanto falamos muito sobre a escola, sobre o ensino superior e sobre a formação de nossos alunos, é claro, sempre tendo como base a formação dos professores.

Um outro aspecto é que, a partir de março de 1999, foi criado, na Instituição, um Núcleo de Apoio e Assessoria Pedagógica, órgão que passou a ser coordenado por este pesquisador e que era composto por outros cinco professores de diferentes cursos e diferentes formações. Esse Núcleo passou a trabalhar com os cursos da Instituição e em contato constante com os Professores-Coordenadores de curso, demais professores, pró-reitoria acadêmica e reitoria e, também passou a discutir diferentes procedimentos encontrados na sala-de-aula, detectando aspectos positivos e negativos dos cursos. Esse trabalho, ainda permitia contato constante com alunos, representantes de classe e, assim, a detecção de quaisquer problemas ou ocorrências que necessitassem de uma orientação.

Em fevereiro de 2001, fui transferido de setor, passando a ocupar o cargo de Assessor da Pró-Reitoria Acadêmica, posto que permitiu um contato ainda maior com o corpo docente, com os coordenadores de curso e com as ocorrências de sala-de-aula, no que diz respeito a aspectos didático- pedagógicos.

Com base nessa experiência foi possível o delineamento de alguns perfis de postura de professores em sala-de-aula, além de ter sido possível observar os resultados de diferentes práticas pedagógicas e determinados procedimentos de professores.

Desde fevereiro de 2002, a fim de poder ingressar num curso de pós-graduação strictu sensu, em nível de mestrado e poder me dedicar com maior disponibilidade a ele, abri mão de minhas aulas nos cursos de graduação da Instituição, ficando, apenas, com os módulos de Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico, em cursos de pós-graduação lato-sensu, momento em que posso refletir sobre o meu papel docente e minha função. Além dessas aulas, mantenho três aulas de língua portuguesa, uma em cada série do Ensino Médio. A essas aulas somo meu trabalho de Coordenação no Ensino Médio do Colégio Sistema Positivo, provido pela mesma empresa que mantém o Centro Universitário e, também, exerço a assessoria à Pró-Reitoria Acadêmica do Centro Universitário. Nessas duas últimas ocupações, tenho a oportunidade de, lidando com o corpo docente e com os coordenadores dos cursos de graduação, discutir e analisar o trabalho docente, seu desenvolvimento e as necessidades que se colocam dadas as novas situações que se delineiam à medida que o trabalho vai sendo desenvolvido.

Espero que com essa explanação pude delinear algumas características que poderão auxiliar a melhor compreensão do presente trabalho, bem como certas considerações que serão feitas no seu desenrolar.

CAPÍTULO 2

SOBRE A PESQUISA

Temos, constantemente, discutido a formação do professor para o exercício de sua profissão. Desde seu início, a universidade brasileira pretendeu formar indivíduos que, na função docente, reunissem dois aspectos fundamentais: o domínio dos conteúdos da disciplina que ministram e a preocupação com o aspecto didático-pedagógico, capaz de viabilizar a transmissão dos conhecimentos, a apreensão por parte dos alunos e o delineamento de um indivíduo que atuasse na realidade, utilizando-se dos instrumentais que lhe foram facultados para um melhor desenvolvimento e atuação frente ao mundo e a sua vida.

Durante anos, acreditou-se que a quantidade de informações e conteúdos dados pela escola consistisse no único elemento importante e a sua única função. O ensino conteudístico, enciclopédico, a importância da memória e a valorização da cultura com bases quantitativas distorceram o que muitos esperavam que ocorresse quando da conclusão dos estudos (acreditando que aí dava-se por encerrada essa etapa da formação).

Ao longo das décadas de 80 e 90, começamos a verificar um redimensionamento da própria noção de mundo. A quantidade de informações e a pluralidade de veículos e sistemas de informação passaram a exigir um aluno que não mais recebesse passivamente as informações e as armazenasse, mas sim, aquele que as recebe, processa-as, reflete sobre elas e as relaciona com outras informações que ele já detém ou que o contexto lhe ofereça. Essa velocidade e multiplicidade de informações exigem um aluno ativo frente ao processo de ensino, que tem capacidade de acessar outras fontes de conhecimento e outros caminhos para o saber.

Esse perfil nos remete, imediatamente, a uma formação de professor que leve a capacitação frente às necessidades. Um professor, instrumentalizado, que não só ensine, mas ensine o próprio aluno a aprender com suas próprias ferramentas.

Ora, para esse intuito, faz-se necessária a presença de um professor capaz de orientar, direcionar as informações e as decorrências dela, de modo que seja permitida a reflexão e a crítica. A própria construção do conhecimento em sala de aula. Para isso ser possível, necessitamos de um professor que não se contente, apenas, com as informações que recebeu, outrora, em seu período de graduação, mas que foi se formando ao longo do tempo, de maneira contínua, no exercício da própria profissão, com cursos, palestras, pesquisas, inserido em programas de pós-graduação; portanto, que não rompeu os vínculos com a aprendizagem continuada.

Um professor que não acredite mais na pura transmissão das informações e conhecimentos e na reprodução de modelos já consagrados e que, além disso, vê importância no desenvolvimento de pesquisas e projetos, na orientação de grupos de estudo e atividades, que incentive os alunos a buscarem o saber. Ou melhor, com base no que já se sabe, instigue o aluno a vir a saber o que não se sabe, pois conforme NOSELLA (2000), “...a aquisição técnica do sabido e, portanto, exercício didático para começar a investigação para o não-sabido”.

Essa possibilidade que se abre ao instigarmos e desenvolvermos, em nossos alunos, um espírito indagador, faz com que eles delineiem, ao longo do período em que convivem na escola, um perfil investigador, questionador, que lhes permitirá ir para a vida com condições suficientes para desbravarem novos horizontes e transporem barreiras que se lhes apresentam.

Só é possível falarmos em uma formação de um cidadão competente e, conseqüentemente, de um profissional competente, segundo DEMO (1998), se a escola, ao

longo do seu preparo, despertar esse espírito crítico, autônomo, investigativo. O conceito de competência, nos nossos dias, não está apenas atrelado à absorção e memorização de regras, fórmulas, nomes e definições, antes de tudo, está vinculado ao saber fazer, a saber buscar soluções e propor transformações e adequações a um perfil ativo e participativo. Convém salientar que isso só será possível se esses alunos tiverem a possibilidade de conviver com um professor que está, além de atualizado, consciente do seu papel de orientador e de mediador do conhecimento e com oportunidades que viabilizem a construção de um aluno que saiba aprender a aprender e que consiga, de maneira independente, buscar e produzir novos conhecimentos.

De acordo com NOSELLA (2000), é fundamental, para que isso ocorra, que haja um professor que, apesar de saber que há dois tipos de ensino-aprendizagem: um deles gerado pela pesquisa (socializando e descobrindo novos saberes); um outro calcado na revelação e na autoridade (fundamentado aqui na recepção e na memorização das informações), acredite e opte pelo primeiro.

O QUE É PESQUISA?

É mesmo difícil imaginar qualquer ação humana que não seja precedida por algum tipo de investigação, é o que demonstra BAGNO (1998,p.18):

A simples consulta ao relógio para ver que horas são, ou a espiada para fora da janela para observar o tempo que está fazendo ,ou a batidinha na porta do banheiro para saber se tem gente dentro... Todos esses gestos são rudimentos de pesquisa.

Nesse texto, procuramos tecer algumas considerações sobre a pesquisa que, apesar de estar tão intrinsecamente ligada à nossa vida cotidiana, na condução de nossa vida, em nossas casas, no próprio trabalho das diferentes pessoas, não aparece com o mesmo vigor e importância na escola.

É evidente que não é desse tipo de pesquisa rudimentar que tratamos nesse trabalho, mas sim da pesquisa ligada à ciência, que tem por objetivo a produção de novos conhecimentos ou de novos caminhos do conhecimento e, conseqüentemente, o alargamento dos horizontes das ciências. Na escola, a pesquisa teria a finalidade primeira de desenvolver o caráter investigativo, questionador em nossos alunos, tirando-os de um papel puramente passivo e receptivo; dessa forma, poderá contribuir para a transformação desses jovens em cidadãos questionadores e críticos, capazes de futuramente ocuparem, na sociedade, uma função que lhes permita a participação efetiva, quer no mercado de trabalho, quer na família, quer na própria participação social.

Conforme consta no verbete “**pesquisa**” do Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2001), temos as seguintes acepções: “1- conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico, etc.; 2- investigação ou indagação minuciosa; 3- exame de laboratório”, proveniente do latim **perquirere** “*buscar com cuidado, procurar por toda a parte, informar-se, inquirir, perguntar, indagar profundamente, aprofunda*”.

Para DEMO (1998b, p.182):

O professor precisa aprender a pesquisar, porque é a pesquisa que mais lhe define o exercício profissional. Ao dizer isto, assim de chofre, parece uma temeridade, porque o professor se entende, comumente, como alguém que tem como ofício dar aula e com isto socializar conhecimento. É preciso alertar que pesquisa vem compreendida também como princípio educativo, desde que queira ser crítico e emancipatório.

Afinal, de que pesquisa estaremos falando nesse trabalho? De que ela deve estar inserida no cotidiano de nossa escola? De que é um elemento essencial na formação do professor? E de que deve ser incorporada ao desempenho docente nos diferentes estágios do seu trabalho?

À sombra dessas questões, emerge a proposta de “educar pela pesquisa”, procurando, nesse processo, alternativas para a aprendizagem mais reconstrutiva e caminhos mais seguros

de caráter emancipatório. Esse procedimento parece-nos bastante evidente quando vemos que a pesquisa é uma das bases fundamentais da aprendizagem, sendo a própria criança uma “pesquisadora”, quando se põe, insistentemente, a perguntar, a querer saber sobre tudo e sobre todas as coisas que existem ou acontecem à sua volta, chegando até a correr riscos, quando se coloca a fazer experiências ou a desmontar equipamentos e aparelhos elétricos ou similares. Convém atentar que a criança, buscando um procedimento reconstrutivo para suas explicações e conclusões, não organiza uma “tese”, mas constrói seu próprio caminho para a aprendizagem (DEMO,1998, 1998b).

Isso parece-nos claro se nos basearmos em autores, como Pedro Demo (2001); Marli André (1997,2001); Menga Ludke (1994, 2001 a , 2001 b); Corinta Geraldi (1998) que têm dedicado seus estudos à discussão sobre o desempenho do professor na sala de aula e sua formação. Convém ratificar que embora esse aspecto tenha sido estudado e analisado por inúmeros pesquisadores, ele, ainda, não está inserido em nossa sala de aula como princípio educacional, nem o professor, de maneira geral, está imbuído da importância dessa postura nas suas aulas.

Desde as séries iniciais, em nossa escolaridade, nos vemos obrigados à realização de trabalhos escolares, muitos deles nos foram e, até hoje, são pedidos com um comando lacônico sobre o tema ou título da tarefa e a marcação de uma data para a entrega. Os professores, normalmente, não dão quaisquer outras informações, sob a alegação de que o aluno “deva se virar sozinho” (BAGNO,1998). Ora, a orientação para a execução de tal tarefa seria primordial para que o próprio aluno pudesse se desenvolver com base nas orientações dadas; essa tarefa, muitas vezes, acaba por ser realizada pelos pais, familiares, ou até, professores particulares.

A escola consagrou, ao longo dos anos, a transmissão dos saberes não pela busca, mas sim pela recepção passiva dos conhecimentos. O professor, costumeiramente, tem sido visto

como o detentor das informações e ele, por meio de aulas expositivas, tem passado esses conteúdos, e seus alunos devem copiá-los ou repeti-los até que seja possível a memorização dessas informações. Cumprida essa etapa, outra oportunidade em que deverão mostrar-se aptos em relação à aprendizagem, durante o percurso letivo, é nas semanas de prova. Nesse período, os alunos devem devolver ao professor aquilo que lhes foi “ensinado”. Melhor será o aluno quanto mais próximo ele conseguir estar das respostas esperadas pelo professor. Não faltam relatos de professores que esperam de seus alunos, em prova, respostas idênticas às definições dadas por ele durante as aulas.

Esse modelo tem sido consagrado pela nossa escola, nos diferentes graus de ensino, por muitos de nossos alunos e até pela própria família, e os conceitos de “bom professor” e de “bom aluno” correspondem a essa visão distorcida de ensino e de aprendizagem.

Segundo DEMO (2001), quando falamos de professor que realiza pesquisa em suas aulas, normalmente, somos interpelados pela figura do pesquisador ou do professor-pesquisador, e como a idéia de que o professor que fez sua opção pelo ensino deva estar desvinculado de qualquer tipo de pesquisa, estaremos tratando de uma outra modalidade de profissional, ou seja, aquele que tem, na pesquisa, sua atividade principal e única, ou o que, além de pesquisador, dedica algumas horas de seu tempo à sala de aula. Essa visão dicotômica de professor para pesquisar e professor para ensinar marca, ainda mais, a cisão entre teoria e prática (FAZENDA, 2001, p. 77-84)

Para alguns, a formação do professor pesquisador consistiria em propiciar ao futuro docente a realização de um trabalho meramente prático ou a um simples estágio, que estariam ligados a uma coleta de dados e análise desses. Outros acham que o professor que se prepara para a realização da pesquisa deva propor projetos ou ações na vida das escolas. Muitas vezes, esses projetos são implementados a cursos, totalmente desvinculados dos conteúdos que se desenvolvem nas aulas ou até das disciplinas que os mesmos ministram. Esse aspecto tem

destacado alguns professores que, com o rótulo da “interdisciplinaridade”, desenvolvem projetos de pesquisa em escolas, nos diferentes níveis de ensino, sem que os mesmos correspondam a assuntos que estão fazendo parte do desenvolvimento de seus conteúdos programáticos. Ao tratar desse assunto, ANDRÉ (2001, p.60) afirma que:

É preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar, é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais, implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Pelo texto acima, fica-nos claro que haverá condições básicas e elementares para que se desenvolva um trabalho docente em sala de aula, que esteja atrelado à prática da pesquisa. Algumas pertinentes à própria formação do professor, contudo outras há que dizem respeito à infra-estrutura proporcionada pela escola aos docentes e aos alunos; portanto, sem as quais fica inviabilizado um bom trabalho docente.

Podemos acrescentar que os indivíduos produzem, se apropriam e transformam as diferentes atividades práticas, internalizando essas novas informações, articulando-as às que já possuem. Dessa maneira esses novos procedimentos ou ações transformam-nos em sujeitos da ação. Em nossas salas de aulas temos a concorrência dos conceitos espontâneos (trazidos e dominados pelos alunos) e os conceitos sistematizados (propostos pelo professor e pela escola), no processo de elaboração articulam-se dialeticamente, gerando novos saberes Para FONTANA (2000, p.22)

Frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados, internalizados. Ela busca enraizá-lo nas suas experiências consolidadas. Do mesmo modo, um conceito espontâneo nebuloso, que a criança utiliza sem saber explicar como, aproximado a um conceito sistematizado, coloca-se num outro quadro de relações de generalização. Os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados articulam-se e transformam-se reciprocamente.

Com base nessas colocações, podemos evidenciar a importância de o professor preocupar-se em saber de que forma o aluno aprende, enriquecendo suas aulas com atividades de distintas naturezas em que a pesquisa respaldasse a atuação do grupo, uma vez que ela oferece aos alunos diferentes informações e dados, facultando distintas visões sobre um mesmo assunto, permite uma gama variada de possibilidades e aplicativos, enfim, desse processo dialético entre o conceito já elaborado e internalizado e o conceito sistematizado acabam por surgir outras possibilidades e a produção de novos conhecimentos.

A PESQUISA NA SALA DE AULA

Devemos atentar para o que está acontecendo na sala de aula, pois, com frequência, o próprio professor, assim como o aluno, não se dão conta de que papéis vêm cumprindo na aula. Muitas vezes, o aluno, acostumado em sua trajetória escolar à cópia, à mera memorização, à “decoreba”, à prova e à “cola” chega aos cursos de graduação na expectativa de que aquela maneira à que está acostumado lhe permitiu sucesso e assim será doravante e, dessa forma, começa a exigir do professor essa fórmula para aprender, o que significa, escutar, copiar, reproduzir e fazer prova. Muitos professores, por sua vez, ainda que num ambiente acadêmico, acabam por apresentar-lhe uma metodologia de aula e de ensino que vai ao encontro das expectativas desse aluno. Esse professor também está imbuído da ideia de que a aprendizagem se dá, fundamentalmente, pela exposição, pela repetição, pela cobrança de modelos prontos e perpetuados. A prova afere a memória do aluno e, assim, perpetua-se a aprendizagem calcada nos conteúdos e na repetição dos mesmos. De acordo com DEMO (2001, p.53):

A maioria dos professores se espantaria ao extremo se colocássemos a pesquisa como primeiro desafio do aluno, porque se considera o aluno como inepto para tanto. Na verdade, essa inépcia é do professor, que, não sendo pesquisador, não teria como dar o que não tem. Em vista disso, a didática típica é o rito arcaico da aula discursiva, forjada na relação depredada e enferrujada entre alguém formalmente investido da função de ensinar e um auditório cativo, que deve apenas ouvir e copiar.

A pesquisa deve ser vista como um processo que perpassa toda a vida escolar, iniciando-se já nas primeiras séries do Ensino Fundamental, ou até, na própria Educação Infantil, guardadas sempre as devidas realidades e potencialidades dos alunos. BAGNO (1998) nos mostra que a criança vive bombardeada por inúmeras informações (televisão, rádio, jornais, revistas, vídeos, cinema, cartazes, livros, internet, cd-rom, super-mercados, feiras, circos, parques, monumentos, shoppings centers, jardim zoológico, jardim botânico, entre outros) e que, em contato com o mundo, já pode iniciar, a seu nível, pesquisas que a levarão a descobertas muito interessantes e agradáveis. Nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a pesquisa deve fazer parte do cotidiano da sala de aula, como um processo social que atinge professor e alunos e que permitirá, além das descobertas, um processo de obtenção dos conhecimentos, a reflexão e o desenvolvimento de um caráter investigativo e questionador no aluno. Essa formação seria basilar para levar o aluno à universidade imbuído de um preparo que difere frontalmente do que temos visto no dia-a-dia.

Para DEMO (2001), a pesquisa é fundamental para o ambiente acadêmico, não há como falar de universidade sem pesquisa, como princípio de descoberta e criação. Somente para ensinar, não se faz necessária uma universidade e jamais poderíamos atribuir esse nome a uma entidade que, apenas, oferece aulas. Para a ciência e seu desenvolvimento, o primeiro princípio é PESQUISA. Pesquisa como diálogo com a realidade, como processo inerente ao cotidiano da formação universitária, como princípio científico e educativo, que deve estar presente na sala de aula, bem como em todas as atividades desenvolvidas numa Universidade. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta, não há como desenvolver uma

competência em relação à cidadania ou em relação à formação profissional, sem desenvolver, no aluno, esse gosto e prazer pela pesquisa e sem lhe dar a possibilidade de aprender com seus próprios recursos (aprender a aprender).

CUNHA (1996) nos diz que o panorama usual dos cursos de graduação nega, quase sempre, a idéia do ensino com pesquisa; geralmente, ao analisarmos cursos de graduação, notaremos, com clareza, uma certa concepção positivista de ciência, caracterizada por manutenção de normas e considerações passadas de maneira prescritiva e vendo a ciência como uma seqüência de máximas e dogmas imutáveis e que devem ser recebidos e memorizados pelos alunos. No mesmo trabalho, CUNHA (1996, p.32) nos apresenta um rol de considerações em relação à realidade da maioria das nossas salas de aula de cursos de graduação, em oposição a um panorama que deveria ser o almejado em cada aula pelos professores:

- O conhecimento é tido como acabado e sem “raízes”, isto é, descontextualizado historicamente;
- A disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor;
- Há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a “segurança”;
- Dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira;
- No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio de conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda a matéria dada;
- O professor é a principal fonte de informação e se sente desconfortável quando não tem todas as respostas;
- A pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.

NOSELLA (2000) distingue, com muita clareza, o ensino da aprendizagem, segundo a epígrafe “*Antes do ensino, vem a aprendizagem; e o caminho da aprendizagem passa pela pesquisa*”, por esse princípio podemos, já, numa primeira abordagem, reconhecer a importância da pesquisa na formação do docente e na condução da própria aula.

Com isso, distingue dois tipos de relação ensino-aprendizagem. Um primeiro gerado pela pesquisa, que acaba por imprimir à formação um caráter investigativo, instigador, que projeta o docente e o aluno para, com base no que se tem, descobrir novos caminhos, novos rumos, e acaba por transformar-se num “doce vício”; um segundo tipo, de relação calcada na revelação e na autoridade, em que o professor é visto como dono do saber, aquele que detém o conhecimento e compete a ele descortiná-lo ao aluno, que por sua vez, deverá transformar-se num receptáculo em que os diferentes conhecimentos lhe serão armazenados, mas que, via de regra, nada saberá fazer com aquilo que lhe foi ensinado a não ser devolver ao professor, quando da ocorrência de uma prova (DEMO, 2001).

Para se chegar ao ensino pela pesquisa, é mister que se tenha um novo paradigma de ensinar e aprender em um curso superior e, conseqüentemente, no nosso caso, num Centro Universitário. É necessário que se crie um ensino calcado nessa nova relação, isto é, que incorpore os processos metodológicos da pesquisa ao conhecimento que deverá ser objeto de nossas aulas; nesse caso, a dúvida será uma referência pedagógica, o aluno deverá ser o ator principal da ação e é nele que deverá acontecer o processo indissociável, pautado em outros procedimentos orientados pelo novo paradigma para a sala de aula. Conforme nos aponta CUNHA (1996):

- O conhecimento deve ser gerado relacionado sempre às raízes históricas e ao próprio contexto em que surgiu;
- O conhecimento, objeto de nossas aulas e de nossas discussões, deve ser visto como provisório e relativo;
- O professor deve estimular a análise, a capacidade de criar e recriar, ressignificar dados, informações, idéias;
- O aluno deve ser capaz de estabelecer relações;
- A curiosidade, o questionamento, a indagação, a dúvida e a incerteza devem ser valorizados na condução de um assunto ou de uma aula;
- Buscar e salientar a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade, com isso buscando salientar novas propostas e novos significados para a própria ciência, estabelecendo pontes, vieses, interfaces entre as diferentes disciplinas e informações;
- Salientar que a pesquisa é um instrumento para o ensino e, como tal, deve ser ponto de partida para a busca do conhecimento e através dela propor um melhor entendimento do mundo e da realidade em que se insere o próprio aluno e sua carreira profissional.

Esse rol de opiniões acima, apresentando uma nova proposta de relação para o ensino e a pesquisa, no âmbito da sala de aula (que se opõe à citação anterior), mostra-nos, claramente, as divergências colocadas por paradigmas educacionais diferentes. Naquele caso, o professor assume uma postura autoritária enquanto o aluno é visto como passivo e submisso ao saber do professor: já, na citação acima, professor e alunos constroem, no espaço da própria aula, o conhecimento. A pesquisa é, pois, um dos meios para o ensino e para o crescimento e delineação do profissional que se forma em um curso de graduação.

Pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol e este, por sua vez, trouxe-a do latim. O significado desse termo, no latim, atentava para o cuidado na busca, a atenção e amplitude do ato de buscar algo. Na nossa escola, geralmente, essa pesquisa fica presa a trabalhos que têm por finalidade não o aprofundamento e a descoberta, mas a elaboração de tarefas que têm como objetivo dar e tirar notas.

É certo que reconhecamos que a palavra “pesquisa”, nos meios escolares e acadêmicos, sempre esteve envolta a uma auréola de exclusividade e de sabedoria. Enquanto alguns poucos, no meio acadêmico, dedicam-se à pesquisa, a maioria dos professores dá aulas, atende os alunos, incumbe-se das salas-de-aula. Os que se dedicaram ao ensino fundamental ou ao médio, por sua vez, vêm-se impedidos de realizar pesquisa ou nem se atrevem a realizar tal atividade. É certo, como nos diz DEMO (2001), que ela deve estar respaldada por certos procedimentos metodológicos, ao domínio de sofisticadas técnicas, ao manejo da estatística e da informática, no entanto esses procedimentos devem ser acessíveis a todos, e não privilégio de poucos (de uma nata acadêmica). Há uma outra desmistificação que deve nos preocupar e ser nosso objetivo principal é o fato de trazermos a pesquisa para nossas salas de aula, para o cotidiano de nossas escolas, para a formação de nossos alunos e, conseqüentemente, para a vida educacional do país, pois para DEMO (2001, p.12):

A desmistificação mais fundamental, porém, está na crítica à separação artificial entre o ensino e a pesquisa. Tomada como marca definitiva da nossa

realidade educativa e científica, muitos estão dispostos a aceitar universidades que apenas ensinam, como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem somente para aprender e passar, e os professores, quase todos biscateiros de tempo parcial, somente dão aula. É comum o professor que apenas ensina, em especial o de 1º e 2º graus: estuda uma vez na vida, amalha certo lote de conhecimentos e, a seguir, transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva e cada dia mais desatualizada.

O professor, na maioria das vezes, teve sua formação calcada no aspecto reprodutivo e como “repetidor” acabou por forma-se e ingressar na vida profissional, em virtude dessa formação e por acreditar, como disse DEMO, que há uma ruptura entre o que se pesquisa em algumas Universidades e o que acontece na sala-de-aula. É importante ressaltar que, em alguns casos, dentro dessas próprias universidades, acaba por afastar-se cada vez mais de uma postura que leve à produção de conhecimento no ambiente da própria aula.

Há diferentes possibilidades de entender a articulação entre o ensino e a pesquisa na formação dos docentes:

- 1- pesquisa como eixo ou núcleo do curso e que passe a integrar o projeto da construção dos conhecimentos a serem desenvolvidos, na sala de aula, pelo professor e pelos alunos;
- 2- pesquisa como elemento de mediação; aqui as disciplinas e atividades do curso devem incluir a análise de pesquisas que retratam o cotidiano do curso e da escola;
- 3- pesquisa que mostre a inserção do trabalho desenvolvido pelo professor nos programas das próprias disciplinas;
- 4- pesquisa desenvolvida e analisada pelo professor e pelos alunos em que o objetivo primordial é desenvolver o perfil do futuro pesquisador e a metodologia a ser utilizada; aqui se privilegiam as discussões sobre o tema e problemas, a coleta dos dados, os dados analisados, os resultados e a metodologia.

Um aspecto deve ser ressaltado quando nos referimos à pesquisa na sala de aula, pesquisa na condução da aula e da produção de conhecimentos, pesquisa geradora de situações a serem resolvidas e que, dessa maneira, provocarão no aluno um crescimento e um

desenvolvimento cognitivo. Estamos nos referindo a uma pesquisa diferente daquela que tem sido objeto de muitos trabalhos de programas de pós-graduação, ou seja, uma pesquisa sobre a escola que tem a função de descrevê-la e seus procedimentos; um papel prescritivo, em que denúncias são feitas e, às vezes, com pouca fundamentação; pesquisas que visam denunciar problemas da mesma ou acompanhar procedimentos de gestão ou didático-pedagógicos. Em nosso trabalho, procuramos discutir a pesquisa como elemento de condução da aula e da sala de aula e como procedimento didático-pedagógico com o intuito de formar e desenvolver o trabalho docente, a saber, ensinar pela pesquisa.

Atividades como busca de informações adicionais em outros autores, textos para complementar as idéias desenvolvidas na aula, seminários sobre determinados temas, debates em sala de aula, análise de procedimentos práticos da profissão (análises de balanços de empresas, estágios supervisionados realizados em empresas e escolas, acompanhamento de procedimentos de laboratórios e atendimentos à comunidade, sessões do Tribunal do Júri, acompanhamento de processos), enfim, atividades que possam enriquecer a aula, as discussões trazidas pelo professor para o desenvolvimento de seus conteúdos, e melhoria da qualidade da aprendizagem, podem ser vistas como atividades de pesquisa educativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constante no Parecer CNE/CP 009/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, homologado por Despacho do Ministro, em 17 de janeiro de 2002, publicado no DOU de 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p.31, trata a pesquisa como um dos elementos fundamentais para a formação do professor à condução dos conteúdos, bem como, na construção de novos saberes e no delineamento de uma postura indagativa.

As Diretrizes (Parecer CNE/CP9/2001,p.4) apontam para algumas características consideradas como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- **desenvolver práticas investigativas** ; (grifo nosso)
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Com relação aos alunos do ensino fundamental e médio, o Parecer nos diz que é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento e saber buscá-lo nas mais diferentes instâncias e locais, distinguindo aquilo que é relevante, saber investigar, questionar e pesquisar, ter capacidade para formular problemas, construir hipóteses, comparar, compreender e raciocinar com lógica e método, estabelecer relações, inferir e generalizar, acreditar na sua capacidade de pensar e encontrar soluções. Ora, se esses aspectos são indicados na formação de alunos do ensino fundamental e médio, parece-nos essencial o seu desenvolvimento dentro da formação de nossos alunos de cursos de graduação, sendo o professor o elemento indispensável para a viabilidade desse perfil.

Ressalta, também, que faz parte do papel do professor desenvolver uma postura investigativa nos alunos, uma vez que a pesquisa constitui um dos instrumentos do ensino e um conteúdo fundamental na formação de indivíduos que saibam e estejam preparados para exercer a cidadania.

O item 3.2.6 do presente Parecer (2001, p.23) aborda um aspecto bastante importante, que achamos útil estar trazendo para nossa discussão, sobre a inadequação do tratamento da pesquisa:

Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática. Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma, a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula

envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico, etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada.

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada, muitas vezes, em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não valorizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico da produção e disseminação do conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem adquirir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriabilidade das certezas científicas.

Nesse texto, podemos perceber a preocupação em distinguir a pesquisa acadêmica ou científica daquela outra que pode ser utilizada pelo professor no dia-a-dia da sala de aula, na preparação de seu material e de suas aulas, na busca da construção do conhecimento por ele e pelos alunos no decorrer das aulas e do curso, na própria formação de cada aluno, desenvolvendo uma postura indagadora e investigativa. Essas razões fazem com que a pesquisa (ou investigação), que pode e deve ser desenvolvida no próprio trabalho do professor, deve refletir uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos; à conta disso, pode ser obtida uma autonomia na interpretação do mundo e da realidade que o cerca e dos próprios conhecimentos que passam a constituir o objeto do ensino. Dessa maneira, podemos ver a pesquisa como sendo o centro do próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos.

É evidente que o professor deve dominar os conteúdos que ministra, bem como ter noções dos diferentes métodos de investigação, bem como necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: apresentando e delimitando problemas, propondo o levantamento de hipóteses ou analisando as que os alunos apontaram, orientar e acompanhar a coleta e o levantamento dos dados, a sistematização das informações, análise e comparação dos dados obtidos, a verificação e saber orientar a discussão dos mesmos, tendo em vista os

objetivos da pesquisa, enfim, o professor deverá dominar os aspectos metodológicos e, em suas aulas, formar o aluno investigador. Conseqüentemente, com essa postura investigativa, professor e aluno verão, na pesquisa, um instrumento de ensino e um conteúdo da aprendizagem na formação:

Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em sua aprendizagem. (Parecer CNE/CP 9/2001,p.36)

Com base no que foi exposto, podemos entender a atividade de pesquisa como um procedimento que orienta e produz o trabalho docente, assim como desenvolve os alunos e os prepara para futuramente aprenderem por si só.

MARQUES (2001), em seu texto, afirma que, tendo em vista a idéia de formação que se pretende na graduação, é preciso que se vá além dos limites disciplinares e se observe quais os objetivos que se almeja delinear no aluno. Valendo-se desse perfil, devemos implementar, na formação do graduando, aspectos que lhe possibilitem, juntamente com a formação profissional de nível superior, a aquisição de competências básicas. Dentre elas, podemos destacar “aprender de forma autônoma e contínua”, “produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos”, “atuar inter/multi/transdisciplinarmente”.

Esses elementos constantes de documento UFSCar (2000) aparecem como fatores importantes, dentre outros, para traçar o perfil de graduando que a instituição pretende para os seus alunos. Elementos esses que, geralmente, aparecerão nos diferentes documentos que estabelecem o perfil dos graduados das inúmeras instituições de ensino superior do país.

Pelo exposto, o autor coloca-nos a importância da disciplina Metodologia do Trabalho Científico para orientar o curso e a formação dos alunos.

Podemos enfatizar que essas habilidades nortearão não só a formação do aluno, mas, principalmente, orientarão o próprio trabalho dos diferentes professores nas diferentes

disciplinas, pois o que se pretende é um professor que não se proponha a informar e passar os seus conhecimentos aos alunos, mas aquele que saiba elaborar e reelaborar, juntamente com os alunos, diferentes conhecimentos, baseando-se no que já se sabe. E, assim, construa novos conhecimentos na sala de aula.

Deste modo, a teoria sempre estará atrelada a propósitos de aplicação prática e à prática; a vida dos alunos será discutida fundamentando-se em princípios teóricos, desenvolvendo, dessa maneira, segundo MARQUES (2001,p.48), o próprio espírito científico:

O processo formativo implica na aquisição dos conhecimentos acadêmicos, científicos e tecnológicos próprios de uma área de saber construída ao longo de décadas e até séculos, produzido por uma comunidade de especialistas. Mas esse processo formativo implica também a capacidade de criar conhecimentos novos no enfrentamento de realidades altamente complexas, mutáveis, com as matizes próprias das situações singulares. O estudante deve dominar a lógica do pensamento científico. Neste sentido, o estudante deve desenvolver a habilidade, e mais do que isto, a sensibilidade para perceber problemas, onde muitas vezes as pessoas pouco ou nada enxergam; exercer permanentemente a dúvida, onde a certeza e o usual predominam. Deve desenvolver também a habilidade de analisar estes problemas, buscando fontes e dados para a sua compreensão. Igualmente, a capacidade de propor soluções, implementá-las e avaliar seus resultados traduz, por assim dizer, o lado instrumental do conhecimento, que permite a atuação, modificação da realidade.

Posta assim a questão, é de se dizer que esses procedimentos não só desenvolverão os alunos, mas acabarão por levar à sala de aula e ao próprio desempenho do professor novos ares e novas propostas de construção do conhecimento e acabarão por modificar a própria base epistemológica do docente. Em razão disso, seria a pesquisa um princípio metodológico, caracterizando, assim, a postura docente em relação aos aspectos didático-pedagógicos, retirando do professor a idéia que lhe imputaram na sua vida escolar, inclusive na universidade, de aprender imitativamente e de atuar na escola como mero instrutor, fazendo com que ele passe a ser um cientista (DEMO, 2001). E por que não dizer, também, devido a isso, um princípio científico para o seu trabalho.

Nesse sentido, o próprio DEMO (1998-b) reforça essa idéia dizendo que "... se existe alguma coisa permanente em ciência, é a provisoriedade de seus resultados, ou a perenidade

do questionamento”(p.125) e, frente a isso, podemos deduzir que somente uma atitude desenvolvida pela busca constante, pela participação ativa de ambos os participantes (professor e aluno)do processo de ensino-aprendizagem para que haja produção de conhecimentos e suas decorrências pode nos levar aos objetivos esperados.Com isso, teremos a valorização sem precedentes do saber pensar e do aprender a aprender, sendo esses procedimentos atitudes metodológica e metódica, que não têm ligação somente aos conteúdos,mas permite trabalhar com quaisquer conteúdos (DEMO,1998-b).

Convém notar, também, que essa emancipação que se processa na figura do professor faz com que as salas de aula passem a ser locais de processos emancipatórios, deixando de ser o local da cópia e da reprodução e passando a ser o espaço de criatividade, da interação, da autonomia e da construção e reconstrução do conhecimento. Acreditamos que, à conta disso, podemos chegar a processos de formação da cidadania. DEMO (2001, p.84-85) afirma que:

A primeira preocupação é repensar o “professor” e na verdade recriá-lo. De mero “ensinador” – instrutor no sentido mais barato – deve passar a “mestre”.(.....) O “professor” (com aspas), para tornar-se PROFESSOR (sem aspas e com maiúsculas), carece de investir-se da atitude de pesquisador e , para tanto, perseguir estratégias adequadas.

Parece-nos claro, ao analisarmos a figura do professor nos cursos do Ensino Superior, Ensino Médio e no Ensino Fundamental e a própria trajetória da ciência moderna em nossas escolas, que, conforme propõe SANTOS (1996), há que se discutir uma mudança de paradigma. Segundo ele, da crise do paradigma dominante está surgindo um novo paradigma, ou seja, uma nova perspectiva de se fazer ciência, que ele mesmo denomina de paradigma emergente, em que estão presentes todas as contradições que o paradigma tradicional nega. Para esse novo paradigma que se apresenta e pelas várias discussões que ele próprio traz, verificamos que todas as considerações apontam para a necessidade de se construir um novo profissional, um novo professor, que tem a preocupação de ensinar a pesquisar com base nos problemas relacionados com situações reais do contexto. Essa prática

leva o professor e alunos a definirem estratégias próprias de busca, ordenação, análise e interpretação de informações, construindo conhecimentos novos de forma mais autônoma. Ao pesquisar, o professor se torna aprendiz, constrói o conhecimento, vive a alegria, o prazer desse processo. Professor e aluno acabam por interagir nas decisões decorrentes do processo de busca de conhecimentos, de novos caminhos, de variadas explicações e justificativas de como se processa, ou se explica determinada ocorrência da prática, ou um determinado comportamento:

O conhecimento sopesa os riscos, estuda-os a fundo para descobrir suas razões de ser, compara situações de risco, olha histórias que passaram pelos mesmos gargalos, acumula e interpreta dados e séries históricas. Faz tudo isso, não para “decidir” a decisão, como se fosse uma empreitada apenas metodológica, mas para oferecer ao decisor alternativas, cada qual com sua devida fundamentação. (DEMO, 1998b, p.154)

Esse novo paradigma impõe que, como comenta TARDIF (2000), uma nova relação deve ser construída, uma relação educativa baseada em princípios de autonomia, colaboração, criatividade, resolução de problemas, integração entre outros.

Nesse sentido reportamo-nos a Cunha (1996), citada no início do presente capítulo (páginas 49 e 50), que, ao propor diferenças entre duas posturas encontradas em salas de aula de cursos de graduação. Uma mais comumente encontrada na realidade de nossas salas de aula e outra, que apresenta um novo paradigma para as aulas, elenca conjuntos de itens característicos de cada situação, evidenciando as distinções entre o paradigma dominante e o paradigma emergente, alertando-nos para as decorrências dessas posições, na medida em que ambos passam a assumir papéis bastante distintos e controversos.

O próprio conhecimento começa a ser visto, nas últimas décadas do século XX, como uma rede de significados em que, através de várias sobreposições e entrelaçamentos, surge a idéia de tecido onde todos os elementos encontram-se conectados, conforme nos diz MACHADO (1996, p.119-121) :

O conhecimento do mundo, as imagens que lhe enfeixam as propriedades, sugerindo-lhe forma e conteúdo, tom e cor, são sempre fortemente

influenciadas por metáforas iluminadoras, que procuram apreender as relações características entre elementos, atores e cenários que o constituem.....buscar-se-á o desenvolvimento da idéia de conhecimento como rede, uma imagem metafórica de importância crescente nos terrenos da epistemologia e da didática.

As práticas conservadoras, delineadas pelo paradigma dominante, não têm atendido às necessidades dos alunos, da sociedade e das próprias relações que se estabelecem entre a ciência e o mundo moderno, pois não respeitam as relações de aprendizagem que tornam o sujeito um ser ativo e ator de seu próprio processo de formação. Ao sentir-se ator de seu processo de formação, o aluno eleva seu entusiasmo e do professor, impulsionando-os a saírem da condição de aluno “ouvinte” e de professor “dador de aulas”. Essa atitude de implementar a pesquisa na sala de aula traz condições para que ambos se voltem para um novo paradigma e novas condutas docentes que rompam com a formação dominante e leve o professor, no Centro Universitário, a descobrir novos caminhos para a compreensão e necessidade de um homem criador, justo, responsável e crítico. Uma postura que tenha como ponto central a compreensão de um homem atuante, capaz de estabelecer novas relações entre a ciência e seus pressupostos e o mundo em que vive, um mundo em constante mudança, pleno de informações e novidades, que necessita que a formação acadêmica leve a um conhecimento necessário para a resolução de problemas do contexto.

Outro aspecto que se impõe quando refletimos sobre caminhos para a aprendizagem é a relação que se estabelece, cada vez mais intrinsecamente, entre teoria e prática. FAZENDA (2001) nos fala da problemática que se dá entre teoria-prática, chegando a tratar, como uma dicotomia que encaminha para dois pólos distintos, as visões que muitos levam para a sala de aula.

Nesse sentido, é importante frisar que essa discussão se acirra quando tratamos teoria e prática como elementos intrínsecos, duas faces de uma mesma moeda, ou ainda, segundo a idéia de rede de informações, feixes que se entrecruzam e se dispõem de maneira a

compor os conhecimentos sobre determinada área ou tema, mas que, conforme se observa, em certos casos, é estabelecido de forma esquizofrênica (MACHADO,1996,p.122):

Um exemplo candente é a sobrevivência da prática da avaliação como um processo de medida, apesar de a metáfora do conhecimento como um balde que se enche não se apresentar mais como atraente nos discursos pedagógico e epistemológico.

Na verdade, o caminho que conduz da fecunda e promissora imagem metafórica do conhecimento como uma rede de significados a práticas pedagógicas consentâneas à referida idéia ainda está por ser construído. Em tal empreitada ao lado de filósofos e cientistas, é imprescindível a participação efetiva de professores.

A PESQUISA NO CENTRO UNIVERSITÁRIO

Nesse trabalho, discutimos a pesquisa no desenvolvimento da aula e na própria sala de aula, respaldando metodologias de ensino e, conseqüentemente, orientando na própria condução da aprendizagem. Como foi visto, a utilização da pesquisa na aula determinará a forma de encaminhar a elaboração dos conhecimentos nas diferentes disciplinas, dos diferentes cursos de graduação e, assim, determinar a postura do docente e do aluno, o modo como se avalia e, finalmente, o próprio perfil do profissional que se visa formar.

O Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP, como uma Instituição de Ensino Superior, deve, em princípio, desenvolver a pesquisa como cumprimento do trinômio Ensino-Pesquisa-Extensão. O fato de a Pesquisa ser importante na medida em que promove um novo tipo de geração de conhecimento é um componente que sempre tem acompanhado as discussões sobre o papel da Pesquisa na formação do professor. Nesse sentido, podemos centrar nossa análise numa dicotomia que, normalmente, acompanha essa discussão. Ora a pesquisa é vista no seu aspecto acadêmico-científico, ora é vista como a pesquisa dos profissionais das escolas e,por conseguinte, os conhecimentos científicos se contrapõem aos conhecimentos que respaldarão a prática dos profissionais que se encaminham ao mercado de trabalho.

Como consta das alíneas apresentadas no artigo 12º do Decreto nº 2.306, de 19/8/1997, a “excelência de ensino” deve pautar as ações dos Centros Universitários apóia-se em:

- capacidade financeira, administrativa e infra-estrutura;
- qualificação acadêmica e experiência profissional do docente;
- condições de trabalho do corpo docente;
- resultados obtidos no exame nacional de cursos e em outras formas de avaliação da qualidade de ensino;
- atividades de iniciação científica e de prática profissional para os alunos.

Essa orientação associada a outros fatores peculiares de nosso Centro Universitário, ou seja, o pouco tempo de vida acadêmica do próprio Centro (iniciado em 1999), portanto, a maioria de seus cursos são recentes e não têm uma tradição necessária à implementação e desenvolvimento da pesquisa científica, como mecanismo capaz de gerar novos conhecimentos acadêmico-científicos.

Há de se ressaltar que, há três anos, vem desenvolvendo um único projeto de iniciação científica ligado a um professor da instituição (que trabalha em regime horista), e quatro alunos do cursos de Engenharia da Computação; recentemente, outro professor recém-contratado, também em regime horista, passou a incorporar esse trabalho nessa linha de pesquisa. Podemos ver que essa atividade é, ainda, incipiente e, como tal, não é significativa, do ponto de vista institucional, visto que há no Centro 310 professores.

Consoante apresentado em outro capítulo deste trabalho, esses professores são, em sua grande maioria, contratados pelo sistema horista, mas alguns trabalham em jornada integral, chegando a quarenta horas semanais, ocorrendo, portanto, o acúmulo de várias funções ou elevado número de horas aula nos diferentes cursos. Outra circunstância é a formação dos mesmos com base no ensino tradicional, calcado na transmissão dos

conhecimentos, na memorização dos conteúdos, na repetição de modelos já propostos e na passividade do aluno, conforme foi discutido.

Há de se acrescentar, também, outro fator, indicado por muitos, como sendo um agravante ou impeditivo a determinadas ações: o fato de a maioria dos cursos serem ministrados no período noturno o que, comprovadamente, afeta a produtividade de muitos alunos, uma vez que grande parte deles trabalha durante o dia ou viaja de outras cidades circunvizinhas para poder estudar.

O problema que se coloca, na presente investigação, é de podermos inserir a atividade da Pesquisa nas diferentes aulas do Centro e, dessa forma, mudar o aluno de passivo e mero receptor das informações para um aluno ativo, participativo, indagador, questionador e, sobretudo, trazeremos aos professores uma nova postura na sala de aula, afastando-os da mera repetição dos conteúdos e na perpetuação de modelos já propostos por muitos outros professores. Com isso, o professor, na busca do conhecimento por meio de diferentes questões e indagações propostas em suas aulas, acabará por acostumar-se a um novo paradigma de aula, pautada na dúvida, no questionamento, na busca de soluções aos problemas práticos da realidade e, conseqüentemente, do mundo do trabalho.

Introduzida essa nova prática pedagógica e percebidos seus efeitos, poderemos, então, falar de excelência de ensino, mas que tangencia uma mudança de comportamento didático-pedagógico e, portanto, uma nova relação dos alunos e professores com o conhecimento.

CAPÍTULO 3

A FIGURA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) , Lei nº 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, abre a possibilidade de implantação de Centros Universitários no painel das instituições de Ensino Superior do país e os dispositivos nela constantes são normatizados, posteriormente, na forma do disposto, no artigo 6º do Decreto nº 2207, de 15 de abril de 1997, na Portaria nº 639, de 13 de maio de 1997, no Decreto nº 2306/97, de 19 de agosto de 1997, artigos 8º, 12, 16, 17 e no Parecer CES nº 618/99 emanados pelo Conselho Nacional de Educação – MEC.

Dessa legislação, destacaremos, a seguir, o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 e a Portaria nº 639 , de 13 de maio de 1997, uma vez que nesses dois textos estão delineadas as principais características dos Centros Universitários.

O decreto mencionado no parágrafo anterior regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no artigo 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos artigos 16, 20, 45, 46 , 52, 54 e 88 da Lei nº 9.394 , de 20 de dezembro de 1996.

O artigo 8º desse Decreto dispõe sobre a organização acadêmica das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, classificando-o em:

- I – universidades;
- II- centros universitários;
- III- faculdades integradas;
- IV- faculdades;
- V – institutos superiores ou escolas superiores.

No artigo 12 do Decreto nº 2306/97, temos que “ São Centros Universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido , comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento.

No parágrafo primeiro desse artigo, fica estendido aos Centros Universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

No parágrafo segundo, diz que os mesmos poderão usufruir das outras atribuições da autonomia universitária..

A Portaria nº 639, de 13 de maio de 1997, dispõe sobre o credenciamento de centros universitários para o sistema federal de ensino superior. No seu artigo 3º, trata das condições que retratariam a **excelência de ensino** de que nos fala o artigo 12 do Decreto nº 2.306, de 19/8/97, conforme texto que se segue:

“Artigo 3º - A comprovação da excelência de ensino, exigida para o credenciamento como centro universitário, será feita através da análise dos seguintes critérios:

- I- capacidade financeira, administrativa e de infra-estrutura da instituição;
- II- qualificação acadêmica e experiência profissional do corpo docente;
- III- condições de trabalho do corpo docente;
- IV- resultados obtidos no exame nacional de cursos e em outras formas de avaliação da qualidade do ensino;
- V- atividades de iniciação científica e de prática profissional para os alunos.

Aspectos inerentes à constituição dessa nova modalidade de Instituição de Ensino Superior devem ser objeto de discussões e realinhamentos, bem como a missão desse novo tipo de IES que ora se cria e também os fatores relativos à formação do professor que compõe o quadro docente dessa Instituição. Esse último aspecto é objeto desse nosso estudo. Achamos por bem desenvolver esse trabalho no que diz respeito a um dos fatores que julgamos ser de suma importância para a formação do professor: a pesquisa como elemento de formação do professor e como uma das características do trabalho docente nos Centros Universitários.

Em um ambiente em que se apregoa e privilegia a Excelência de Ensino, como tal, surgem algumas indefinições em relação ao papel do professor. O que se pretende para alcançar a Excelência de Ensino? O que se entende por excelência de ensino em relação às aulas ministradas? Qual perfil será traçado para um professor imbuído dessa missão?

Segundo nossa vivência e com base em nosso conhecimento, podemos afirmar que os Centros Universitários, em sua maioria, provêm de Faculdades Isoladas ou que se agruparam, são de natureza privada e, geralmente, oferecem cursos superiores de funcionamento no período noturno. Muitos deles estavam em processo de solicitação junto ao MEC para se transformarem em Universidades, mas por não apresentarem planos ou projetos de desenvolvimento da Pesquisa na Instituição, tinham, nesse aspecto, certos impedimentos para a autorização pleiteada.

Com o surgimento dessa nova modalidade em que a pesquisa não se colocava como fator primordial, houve orientação dos próprios órgãos legais para o encaminhamento desses pedidos para a criação de Centros Universitários.

O CENTRO UNIVERSITÁRIO OBJETO DESTE ESTUDO

O Centro Universitário estudado por nós nesse trabalho situa-se em uma cidade pólo do interior norte do Estado de São Paulo, cidade essa que possui cerca de quatrocentos mil habitantes e, num raio de 50 quilômetros, atinge cerca de cem cidades. O Centro teve sua criação, no segundo semestre de 1998, por decreto governamental. Reuniu duas Faculdades que já funcionavam, uma delas há 25 anos, oferecendo cursos da área das Licenciaturas (Ciências, Física, Química, Letras, Matemática, História e Geografia), Pedagogia e Psicologia. A segunda faculdade, instalada em 1994, iniciou suas atividades, oferecendo os cursos de Administração Geral, Administração com ênfase em Comércio Exterior e curso de Ciências Contábeis. Em 1996, instalou os cursos de Direito e de Comunicação Social, com ênfase em Jornalismo. Em 1998, com a autorização de funcionamento do Centro Universitário, fundiram-se as duas faculdades e foram criados novos cursos que passaram a funcionar em 1999: Publicidade e Propaganda, Turismo, Administração com ênfase em Marketing e Vendas, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Tradutor e Intérprete, Educação Física, Ciências Biológicas e, posteriormente, em 2001, foram instalados cursos de Tecnologia, nas áreas de Hotelaria e eventos, Gestão de RH, Desenvolvimento em WEB, Sistemas de Informação. Paralelamente à criação e instalação desses cursos, de 1999 a 2002, foram sendo extintos outros cursos que apresentavam baixa procura e, devido a isso, foram sendo gradativamente desativados, sendo eles, cursos de Licenciatura na áreas de Ciências, Física, Química, Matemática, História e Geografia.

Esse panorama mostra que, de 1998 a 2003, o presente Centro Universitário foi marcado por um grande crescimento, tendo tanto o número de alunos quanto o de professores sofrido uma grande ampliação, contando hoje com cerca de seis mil alunos, nos cursos de graduação e mais de trezentos professores compondo seu quadro docente.

O crescimento apresentado é um dos fatores que leva a reitoria e , em especial, a pró – reitoria acadêmica a, constantemente, estar implementando ações e providências no tocante à assessoria pedagógica aos professores e constantes providências que visem ao acompanhamento e ao aperfeiçoamento de seu corpo docente. A procura pela contratação de professores titulados (especialistas, mestres e doutores), ainda que relevando as dificuldades inerentes a algumas áreas e à própria região, tem sido tarefa constante. Outro aspecto a ser ressaltado é o incentivo para que seus professores se titulem e busquem oportunidades de melhoria do desempenho docente.

Todos os cursos são oferecidos no período noturno e alguns deles (Psicologia, Direito, Fisioterapia, Educação Física) também têm turmas no período matutino. O quadro discente em sua grande maioria trabalha e cerca de 90% dele é composto por alunos egressos da rede pública de ensino, fato determinante para traçarmos o perfil do ingressante.

Transcrevemos, a seguir, o item 2 do Plano de Desenvolvimento Institucional do Centro objeto de nosso estudo, em que se traçam as principais linhas do histórico da Instituição:

“UNORP – HISTÓRICO

O Centro Universitário do Norte Paulista nasceu da Faculdade Riopretense de Filosofia, Ciências e Letras – FARFI -, criada com o objetivo de ampliar as capacidades da região de São José do Rio Preto em atender às necessidades de profissionais qualificados para o magistério e também para as áreas específicas da gestão educacional. A autorização de funcionamento da FARFI, pelo Decreto nº 70.170 de 18/02/1972, legalizou o conjunto inicial de licenciaturas em Letras,

Matemática, Pedagogia e Estudos Sociais; a FARFI, ao longo do tempo, aumentou as suas ofertas com a criação dos cursos de Psicologia e de Licenciatura em Ciências. Todos os cursos da Faculdade foram reconhecidos no período de 1975 a 1989.

Em 1994, acompanhando o desenvolvimento econômico e social da região, foi autorizada, em São José do Rio Preto, a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FACISA, para oferecer cursos de graduação voltados ao atendimento de outros segmentos do mercado de trabalho. Assim, tiveram início os bacharelados em Administração, Direito, Ciências Contábeis, Comunicação e Jornalismo. Em 1996, a aprovação do Regimento Unificado das duas Faculdades – FARFI e FACISA (Parecer CNE 67/96, D.O.U. de 11/09/96), dá origem à União das Faculdades do Norte Paulista – UNORP. A instituição conta agora com um elenco de cursos diferenciado e com padrão de ensino que a credenciam a pleitear sua transformação em Centro Universitário, forma de organização acadêmica, introduzida no contexto da educação superior nacional pelo Decreto nº 2306/97 que regulamenta o art.48 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). O artigo 12 do Decreto, abaixo transcrito, define:

“ São Centros Universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares , abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento e se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico ofertadas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento.”

Para efetivar aquela pretensão, foi decisivo o papel da Sociedade Assistencial de Educação e Cultura – SAEC – entidade mantenedora da UNORP, uma vez que a ela caberiam não só as tratativas para formalizar a solicitação junto ao Ministério da Educação, mas também a liderança das iniciativas que deveriam ser levadas a termo

para atender ao que dispunha a legislação no tocante à oferta de condições de trabalho e , em consequência dessas atribuições, os investimentos necessários.

Definidas as bases da nova empreitada, o presidente da SAEC, em 29/10/97, nos termos do Decreto 2306 de 19/08/97 e das Portarias números 639 de 13/05/97 e 2041 de 22/10/97, solicitou a criação do Centro Universitário.

O Despacho do Senhor Ministro da Educação, em 23/11/98, homologa o Parecer 703/98 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, favorável ao credenciamento e transformação da União das Faculdades do Norte Paulista para Centro Universitário do Norte Paulista, e o Diário Oficial da União, de 25/11/98, publica o Decreto de 24/11/98 que trata do Credenciamento do Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP”.

Um melhor perfil da Unorp pode ser traçado se observarmos seu compromisso com a comunidade, sua missão e suas finalidades.

O processo de implantação do Centro Universitário do Norte Paulista, iniciado há quatro anos, foi organizado e, desde então, vem sendo conduzido com o firme propósito de observar o seu Estatuto, documento básico do qual podem ser extraídos os princípios , a missão e os objetivos da instituição . Em seu artigo 3º, que define a **missão institucional** , pode-se verificar, com clareza, o compromisso da UNORP com a construção de uma sociedade em que as diferenças sociais sejam minoradas como consequência do processo educacional.

As finalidades da Instituição, expressas no artigo 4º de seu Estatuto, permitem identificar o nível de seriedade de sua missão, posto que todos os itens contemplados nesse artigo consagram ações voltadas ao intenso relacionamento com os diferentes segmentos da sociedade e com o meio em que se situa a instituição: estimular, formar, incentivar e

promover são os mecanismos que a UNORP escolheu para participar do processo de desenvolvimento social de São José do Rio Preto e região.

Portanto, trata-se de uma instituição onde a integração, a parceria, a cooperação e o compartilhamento estão na essência de sua identidade e com ela se confundem. Veja-se o que dizem os artigos abaixo, retirados do Estatuto da Instituição:

Artigo 3º - O Centro Universitário do Norte Paulista tem por missão produzir e difundir o conhecimento visando 'a construção de uma sociedade mais humana e mais justa.

Artigo 4º - Para a concretização de sua missão, o Centro Universitário tem por fins:

- I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II- formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a sua inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando na sua formação contínua;
- III- incentivar o trabalho de iniciação científica, visando ao desenvolvimento do conhecimento científico e à criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, possibilitando a correspondente concretização e integrando os conhecimentos adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

- VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais, e prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade;
- VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada no Centro Universitário.

Para assegurar o cumprimento desses compromissos, a UNORP tem assumido as responsabilidades que dele decorrem, adotando as seguintes medidas:

- O exercício pleno da autonomia didática, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial que lhe confere seu Estatuto, de acordo com a legislação vigente.
- A pronta instalação e a garantia de funcionamento dos órgãos da Administração Superior: Conselho Acadêmico Superior, Conselho Consultivo e Reitoria, garantindo, no Colegiado, a participação da representação docente e discente, eleitos na forma definida pelo Estatuto. (Plano de Desenvolvimento Institucional - UNORP)

O que se vê é um modelo de gestão colaborativa, caracterizada pela atitude empreendedora da Presidência da SAEC em relação à vida acadêmica da UNORP, que tem otimizado o atendimento de demandas de investimentos em consonância com as reais necessidades da área acadêmica, uma vez que o representante da mantenedora tem larga experiência em atividades de ensino e gestão de instituições de Ensino Superior. Por essas razões, reúne, ao espírito empreendedor que caracteriza a SAEC, atributos de sensibilidade que garantem a fiel observância da relação entre a mantida e a mantenedora nos termos estabelecidos pelo Estatuto da UNORP. A mediação entre a UNORP e a SAEC é feita pela Chancelaria, constituída por um Chanceler e um Vice-Chanceler

A opção, desde a primeira hora, pela gestão acadêmica profissionalizada, designando e contratando, para as funções relacionadas com o comando das áreas acadêmicas, profissionais de reconhecida trajetória no ensino e, em especial, no ensino de terceiro grau, não apenas pela condição de professores, mas também pela sua experiência prévia em coordenação e supervisão de projetos educacionais. Essa atitude, pouco usual no sistema de ensino superior particular brasileiro, é reforçada pelo fato de que esses gestores têm total liberdade para desempenhar suas funções e para executar os projetos aprovados pelas instâncias superiores da UNORP. Essa condição propicia à Reitoria e às Prós-Reitorias Acadêmica, de Administração, de Desenvolvimento e Comunitária condições de exercer a liderança, em suas áreas de atuação, e, em conseqüência, adquirir credibilidade junto ao corpo docente e ao alunado da UNORP.

A implementação dessas medidas tornou possível discutir, propor e definir um projeto acadêmico capaz de garantir à UNORP as condições adequadas para o desempenho de seus compromissos. Assim, e considerando o que dispõe o Artigo 4º de seu Estatuto, foram estabelecidas as diretrizes para orientar a escolha das ofertas educacionais e a organização curricular. Foram definidas, também, as prioridades para os investimentos, em infra-estrutura física, recursos e tecnologias para o desenvolvimento do ensino.

A fim de imprimir um direcionamento claro, objetivo e conseqüente para o seu desenvolvimento, a UNORP estabeleceu um conjunto de diretrizes que constituem a base fundamental para o delineamento de suas atividades pedagógicas e educacionais. Deve-se ressaltar aqui, que esse conjunto de medidas passa por permanente avaliação interna e externa, sendo, sempre que necessário, modificado e/ou adaptado para melhor responder aos compromissos institucionais, particularmente, no que concerne aos constantes esforços de aprimoramento e melhoria da qualificação e de formação profissional. São elas:

- 1- organizar as ofertas educacionais para a graduação nas áreas de Saúde, Ciências Sociais Aplicadas , Educação e Informática. Essa diretriz se justifica, na medida em que se considera São José do Rio Preto como o mais importante centro de serviços médicos da região e um dos principais do Estado de São Paulo. A oferta de cursos de graduação para a formação de profissionais atuantes em áreas de apoio à área médica é importante e permite à UNORP uma inserção diferenciada no mercado regional da Educação Superior. Por outro lado, São José do Rio Preto é um pólo industrial e comercial dos mais movimentados e requer profissionais que possam integrar os quadros gerenciais e técnicos nas empresas ali instaladas, bem como para atender os diferentes segmentos de serviços de alojamento, alimentação e lazer que a cidade dispõe. Na qualidade de instituição comprometida com a construção de uma sociedade mais humana e mais justa , a oferta inclui também licenciaturas em várias disciplinas, bem como programas de formação de educadores;
- 2- Priorizar a oferta de cursos noturnos, visando ao atendimento de jovens que trabalham para custear seus estudos;
- 3- Promover a formação integral do aluno, para responder às inquietações e necessidades do homem e da sociedade contemporânea , com a realização de atividades que privilegiem a interdisciplinaridade de conhecimentos, o respeito às habilidades diferenciadas e a valorização do papel social dos professores que forma;
- 4- Ministrando ensino de qualidade, mediante ações integradas entre a área acadêmica e a administração superior, construindo e desenvolvendo instrumentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação permanentes das atividades desempenhadas, com

aperfeiçoamento dos recursos humanos de que dispõe e com o aprimoramento das condições físicas e materiais que a constituem;

- 5- Desenvolver meios para acompanhar, continuamente, o rendimento escolar, oferecendo aos estudantes mecanismos de apoio em atividades que se prestem a melhorar sua capacidade de aprender;
- 6- Fortalecer todos os mecanismos que permitam aos estudantes a participação em práticas investigativas, programas de extensão universitária e a prestação de serviços à comunidade. Para colocar em prática sua estratégia de aproximação com a sociedade e do desenvolvimento do conhecimento sobre o homem e o meio em que vive, a UNORP elegeu a extensão universitária como atividade nuclear de seus cursos de graduação, com ela o aluno aprimora suas competências e desenvolve novas habilidades como resultado de trabalho integrado e interdisciplinar e tem oportunidades reais de prática profissional;
- 7- Realizar investimentos de infra-estrutura de modo a favorecer o ensino e a investigação e a dotar a UNORP de capacidade para realizar extensão universitária em condições compatíveis com o caráter nuclear que lhe é conferido.

A UNORP definiu suas metas para os primeiros cinco anos de funcionamento na condição de Centro Universitário, estabelecendo um elenco de propostas a serem atingidas, conforme segue:

- Implantar e diversificar a oferta de cursos de graduação, conferindo-lhes padrões compatíveis de melhoria da qualidade de ensino;
- Rever estruturas, ementários e programas de ensino, dotando-os da atualidade e flexibilidade requeridas pelos novos paradigmas da Educação e pelos objetivos institucionais;

- Providenciar a expansão da área física da UNORP, tornando-a compatível com os requisitos dos novos cursos;
- Investir na aquisição de equipamentos, material bibliográfico e recursos tecnológicos para atender às demandas dos cursos implantados;
- Incrementar atividades de naturezas diversificadas que conduzam ao aperfeiçoamento e atualização do corpo docente;
- Implementar a investigação, priorizando a pesquisa voltada para a demanda regional, em consonância com a vocação da Instituição;
- Desenvolver mecanismos e oferecer condições materiais e financeiras que permitam a inserção da prática da extensão no contexto dos cursos oferecidos, e a consolidação da UNORP como uma instituição aberta, capaz de identificar e atender demandas da sociedade;
- Implantar os órgãos colegiados e fortalecer o processo de tomada de decisão fundamentado na deliberação colegiada;
- Promover a adequação das áreas administrativa e operacional à nova estrutura do Centro, modernizando os procedimentos processuais e as rotinas administrativas.

O corpo docente do Centro Universitário em questão é composto, em 2003, por trezentos e dez professores que se distribuem, conforme a titulação, em quatro categorias:

professor graduado;

professor especialista;

professor mestre;

professor doutor.

Em 30 de abril de 2003, essas categorias estiveram distribuídas da seguinte forma: 77 (setenta e sete) professores graduados; 132 (cento e trinta e dois) professores especialistas; 87 (oitenta e sete) professores mestres e 14 (catorze) professores doutores, o que corresponde,

respectivamente, a 23,2%, 43,9%, 28,4% e 4,5%. O que nos revela que , até 30 de abril de 2003, 32,9% haviam concluído programas de pós-graduação stricto-sensu, e que , via de regra, são professores que estiveram , nos diversos campos de formação, envolvidos com projetos de pesquisa e que desenvolveram habilidades e hábitos para tal.

Se observarmos o desenvolvimento do Centro , a partir de 1998, verificaremos uma alteração dessa titulação de seu quadro docente, no sentido de ampliação do número de doutores, mestres e especialistas, conforme consta no quadro a seguir:

TABELA 1: Titulação Docente

TIT.	GRADU	ADOS	ESPÉCIA	LISTAS	MES	TRES	DOUT	ORES	TOTAL
ANO	N	%	N	%	N	%	N	%	
1998	35	27,3	67	52,3	20	15,6	6	4,7	128
1999	30	20,3	81	54,7	33	22,3	4	2,7	148
2000	39	21,9	78	43,8	55	30,9	6	3,4	178
2001	60	27,0	96	43,2	54	24,3	12	5,4	222
2002	75	26,2	128	44,8	74	25,9	9	3,1	286

Fonte: Pró-reitoria acadêmica

Os professores são contratados em regime horista e menos de dez por cento deles cumpre uma jornada de quarenta horas semanais, sendo essa jornada composta por aulas ministradas por eles e horários de trabalho de coordenação ou administrativo. Cerca de trinta por cento dos professores cumprem uma carga semanal inferior a seis aulas e os professores restantes têm jornadas que vão de seis a trinta e oito aulas semanais. O quadro que se segue nos dá a distribuição das aulas dos diferentes cursos para os professores que compõem o corpo docente do Centro Universitário:

TABELA 2: Corpo Docente e Distribuição de Aulas

Nº. AULAS SEMANAIS	Nº. PROFESSORES	PORCENTAGEM
2 a 12	200	64,5%
14 a 20	65	21%
22 a 38	24	7,8%
40	21	6,7%
TOTAL	310	100%

Fonte: Pró-reitoria acadêmica – dezembro/2003

Como pode ser observado, apenas 6,7% do corpo docente está inserido em jornadas de quarenta horas semanais, ainda cumprindo parte dessa jornada em sala de aula, já que pequena parte dessas aulas é direcionada a trabalho administrativo ou de coordenação, enquanto que 85,5% do corpo docente está contratado em jornadas de até vinte aulas semanais.

DEMO (2001) nos afirma que um dos fatores impeditivos ao desenvolvimento da pesquisa, em instituições particulares de ensino superior, é a forma de contratação dos professores, que se dá em regime horista, e às baixas cargas horárias que os mesmos devem desenvolver nessas escolas, uma vez que, devido a isso, não há envolvimento ou comprometimento desses profissionais em programas de iniciação científica ou de pesquisa institucional.

Um outro aspecto da Instituição que deve, também aqui, ser ressaltado são os resultados obtidos pelos alunos dos diferentes cursos que foram submetidos ao Exame Nacional de Cursos através do Provão, conforme quadro a seguir:

TABELA 3: Resultados do ENC

CURSO	1999	2000	2001	2002
ADMINISTRAÇÃO GERAL	E	D	D	E
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	-	-	-	D
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	-	-	-	B
DIREITO	-	C	D	D
JORNALISMO	D	B	B	C
LETRAS	D	D	E	C
PEDAGOGIA	-	-	D	D
PSICOLOGIA	-	E	C	D

Fonte: Pró-reitoria acadêmica

OBS: 1- Devemos salientar que , conforme tem sido comentado por autoridades do próprio MEC, os resultados do ENC, tais como têm sido divulgados na imprensa, ou seja , dissociados de outros referenciais de análise da Instituição, não devem por si só serem encarados como únicos fatores de uma avaliação do curso. Entretanto, achamos por bem mencioná-los no presente trabalho como um dos indicadores da instituição e também para que possamos observar o movimento desses resultados ao longo desses últimos anos ou mesmo a manutenção de um determinado resultado, e, com base nisso, podermos tecer algumas considerações oportunamente.

2- Os conceitos do ENC são atribuídos seguindo uma escala de cinco níveis, isto é, A – B – C – D – E, sendo este o mais fraco dos conceitos.

A revista Ensino Superior (Fevereiro/2003) nos traz uma entrevista com o atual presidente do INEP, órgão responsável por pesquisas educacionais, Professor Otaviano Augusto Marcondes Helene , da qual transcrevemos abaixo duas perguntas formuladas com as respectivas respostas dadas pelo entrevistado:

Ensino Superior O senhor considera apropriados os modelos atuais de avaliação das instituições: o Provão (pelos estudantes) e o Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino (ACE)?

Helene Os sistemas de avaliação que existem no INEP abrangem o ensino fundamental, o ensino médio e o superior. No ensino superior, há três avaliações: A Avaliação das Condições de Ensino, a Avaliação Institucional e o Exame Nacional de Cursos. Na verdade, o Exame é parte de um todo, e é nessa proporção que ele deve ser colocado. O melhor modelo para uma avaliação direta da instituição, e o melhor modelo para a avaliação envolvendo os estudantes é na forma de amostragem, como é feito, por exemplo, em um dos programas do INEP, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Ensino Superior Apesar de a maioria, no ensino superior, considerar necessário algum tipo de avaliação das escolas, muitas vezes criticam o Provão. A percepção é de que o critério utilizado seria mais classificatório do que propriamente gerador de índices de qualidade. O senhor concorda?

Helene De fato, o Exame Nacional de Cursos é um procedimento classificatório. Ele classifica de A a E as instituições e, por ser classificatório, pode estar dando nota A para instituições muito ruins, assim como nota E para as boas.

Um outro aspecto da Instituição que também deve ser ressaltado são os resultados obtidos nas diferentes avaliações realizadas, no segundo semestre de 2002, feitas pelas comissões de avaliação do SESU/MEC, em cumprimento da Avaliação das Condições de Ensino dos cursos da Instituição, determinada pela legislação vigente e realizadas pelo INEP.

Nesse período, foram avaliados diversos cursos da instituição, bacharelados ou licenciaturas, e com base nas análises das condições oferecidas e constantes dos formulários eletrônicos que foram preenchidos pela instituição, nesses formulários constaram informações e dados referentes à Entidade Mantenedora, ao Projeto Didático-Pedagógico, ao Corpo Docente e às Instalações físicas que, posteriormente, foram checados e confirmados pelas referidas Comissões de Verificação na visita “in loco”. A seguir, procuraremos elencar, no quadro abaixo, os diferentes cursos que foram objeto dessa avaliação, bem como os conceitos obtidos por cada um deles:

TABELA 4: Resultados da Avaliação SESU/MEC

CURSO	MODALIDADE	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO- PEDAGÓGICA	CORPO DOCENTE	INSTALAÇÕES
ADMIN. MARK.VENDAS	BACHAR.	CB	CR	CB
ADMIN. COM.- EXTERIOR	BACHAR.	CB	CB	CB
ADM.GERAL	BACHAR.	CB	CR	CB
C.BIOLÓGICAS	LICENC.	CB	CB	CMB
C.COMPUTAÇÃO	BACHAR.	CR	CR	CB
DIREITO	BACHAR.	CB	CB	CMB
EDUC.FÍSICA	LICENC.	CB	CB	CMB
ENG.COMPUTAÇÃO	BACHAR.	CR	CI	CB
FISIOTERAPIA	BACHAR.	CR	CR	CB
FONOAUDIOLOGIA	BACHAR.	CMB	CB	CMB
LETRAS	LICENC.	CB	CR	CMB
PEDAGOGIA(M.EM)	LICENC.	CB	CB	CMB
PEDAGOGIA(EI-SI)	LICENC.	CB	CB	CMB
PEDAGOGIA (ADM)	LICENC.	CB	CB	CMB
PSICOLOGIA	LICENC.	CR	CR	CB
PSICOLOGIA	BACHAR.	CB	CR	CB
PUBL.PROPAGANDA	BACHAR.	CB	CR	CB
TRADUTOR INTERP.	BACHAR.	CB	CR	CMB
TURISMO	BACHAR.	CMB	CB	CMB

Fonte: SESU/MEC.

Obs.:Os conceitos das avaliações do quadro acima são: CI, CR, CB, CMB

Valendo-se dessa avaliação feita do processo encaminhado pela Instituição ao MEC, da verificação “ in loco” e das entrevistas realizadas pelos avaliadores ao corpo técnico-administrativo, ao corpo docente do curso e ao corpo discente, das visitas às instalações (biblioteca, laboratórios de informática, laboratórios em geral, salas-ambiente e demais dependências), as comissões fazem um relatório da visita e da análise feita e o encaminham ao SESU/MEC, que de posse desses dados, propõe o reconhecimento do referido curso.

Alguns cursos da UNORP já tiveram seu reconhecimento concedido e , com base nos resultados atribuíram-se aos mesmos diferentes prazos de reconhecimento, conforme segue:

TABELA 5: Reconhecimento de Cursos

CURSO	PRAZO	Nº RELATÓRIO SESU/MEC
ADMINISTRAÇÃO – MARKETING E VENDAS	4 anos	393/2003
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	4 anos	426/2003
EDUCAÇÃO FÍSICA	5 anos	288/2003
FONOAUDIOLOGIA	5 anos	294/2003
LETRAS – LICENCIATURA	4 anos	289/2003
PUBLICIDADE E PROPAGANDA	4 anos	393/2003
TRADUTOR E INTÉRPRETE	4 anos	289/2003
TURISMO	5 anos	293/2003

FONTE: SESU/MEC

Dos cursos avaliados, ainda, restam ser reconhecidos onze deles e tal atraso se deve à mudança da equipe que compõe os órgãos oficiais e a uma reestruturação do INEP e do SESU, que, até a presente data, não foi concluída.

Foi encaminhado ao MEC, em abril de 2003, o processo para a renovação de credenciamento do Centro, visto que pela legislação vigente, a cada cinco anos, os Centros Universitários devem solicitar o seu credenciamento, uma vez que as condições de ensino e da própria instituição devem ser analisadas, embasada nos parâmetros legais.

Como consequência da explanação feita, nesse capítulo, procuramos delinear alguns traços característicos do Centro Universitário objeto desse estudo.

Tendo como ponto de partida uma orientação que constou do próprio dispositivo legal (artigo 12 do Decreto nº 2.306) em que se propõe a “ excelência de ensino” como uma das características dessa nova modalidade de instituição, assim como dos critérios para se estabelecer a comprovação da excelência de ensino (artigo 3º da Portaria nº 639), ou seja, comprovação da capacidade financeira e administrativa da instituição, condições de infraestrutura; qualificação acadêmica e experiência profissional do corpo docente; condições de trabalho desse professor; resultados do ENC. e outras formas de avaliação, por exemplo, a análise das condições de ensino do MEC; atividades de iniciação científica e de produção acadêmica, procuramos apresentar, ao longo do capítulo, dados e informações que pudessem ser avaliados e analisados, tendo em vista a qualidade do ensino ministrado, bem como delinear um perfil da instituição.

Partindo do histórico em que fomos elencando a implantação dos diferentes cursos da instituição , apresentamos a missão do Centro, as medidas e compromissos assumidos por ele em seu Regimento Escolar, bem como em seu Estatuto e para atingir esse compromisso, as metas constantes nesses documentos.

A seguir, traçamos um quadro do corpo docente de 2003 e procuramos delinear a evolução da titulação desses professores, no período de implantação do Centro e nos primeiros cinco anos de sua existência, partindo de 20,3% de mestres e doutores, em 1998, e chegando a 32,9%, em abril de 2003.

Em continuidade, visando analisar cuidadosamente as jornadas de trabalho e o regime de contratação dos professores (regime horista), apresentamos um quadro da quantidade de professores e o percentual, tendo como base o número de aulas dadas pelos diferentes professores por semana na instituição: 6,7% dos professores contratados por 40 horas/semanais em detrimento de 85,6% deles contratados por menos de 20 horas semanais; fator esse visto por Pedro Demo (2001) como um grave problema e forte impeditivo para o desenvolvimento de um trabalho docente compatível com um padrão de qualidade do ensino superior.

Os resultados do Provão (ENC) nos mostram baixo rendimento dos alunos, uma vez que dos 22 resultados obtidos pela instituição, nos diferentes cursos ao longo desses 4 anos, tivemos quatro notas E, onze notas D, quatro notas C e três notas B, o que representa em termos percentuais: 0% de A; 13,6% de B; 18,2% de C; 50% de D e 18,2% de E.

E, para concluir, apresentamos os resultados das Comissões de Verificação das Análises de Condições de Ensino de 19 cursos da instituição. Quanto às INSTALAÇÕES houve uma boa avaliação, pois das 19 notas obtidas nesse item, houve 10 conceitos CMB e 9 conceitos CB.

Em relação à ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA, dos 19 conceitos obtidos, tivemos: 2 conceitos CMB; 13 conceitos CB e 4 conceitos CR.

O ponto que merece uma atenção maior, na nossa análise, é o que está relacionado ao CORPO DOCENTE; nesse item, das 19 avaliações feitas, A UNORP obteve: nenhum CMB; 9 conceitos CB; 9 conceitos CR e 1 conceito CI. Essa queda no padrão da avaliação pode ser atribuída a fatores ligados ao corpo docente, ou seja, baixa titulação em alguns cursos, contratos e jornadas de trabalho de maneira horista, baixa carga horária estabelecida, cerca de 85% dos professores, e essa jornada estar centrada, somente na sala de aula, não havendo, portanto, disponibilidade para o desenvolvimento de outras atividades pelo professor, na

instituição, além do seu horário de sala de aula. Como consequência desse tipo de contrato de trabalho, teremos baixa disponibilidade do professor para projetos de iniciação científica, bem como pouca produção acadêmica.

Podemos constatar, por esse último tópico, que é preciso que haja, talvez, uma orientação para o realinhamento do trabalho do professor em sala de aula. Pelos resultados do ENC., parece haver algum problema em relação ao trabalho docente que poderia ser a forma como se estabelece o aprendizado em algumas das aulas. Cremos que se fosse desenvolvido um trabalho em que a pesquisa fosse inserida na prática docente, na própria sala de aula, talvez, os resultados obtidos, bem como a própria produção acadêmica pudesse se desenvolver de maneira diferente.

CAPÍTULO 4

O CAMPO E O LEVANTAMENTO DOS DADOS

PROCEDIMENTOS

Para a elaboração da presente dissertação de Mestrado, propusemo-nos a cumprir certos passos capazes de melhor orientar a realização da pesquisa de campo, como segue:

- 1- Pedido de autorização formulado à Pró-reitoria acadêmica e à Reitoria do Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP , solicitando a participação do seu professorado em uma pesquisa, por meio do preenchimento de questionários, dados e elementos para que se pudesse realizar a apresentação dos dados coletados e uma análise do material levantado , seguida da discussão do mesmo feita à luz do referencial teórico.
- 2- Pedido de autorização aos professores do Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP, envolvidos na pesquisa ,para que respondessem aos questionários que versaram sobre o tema: “O Centro Universitário como lócus da pesquisa em sala de aula” .
- 3- Elaboração do Questionário.
- 4- Pré-teste do questionário com a aplicação do mesmo a cinco professores, escolhidos aleatoriamente.
- 5- Encaminhamento dos questionários aos professores selecionados, com prazo para a devolução.
- 6- Leitura das respostas dadas, tabulação e coleta de informações constantes nas respostas.

- 7- Organização dos dados, feita baseada nas informações coletadas nas respostas (um rol de categorias que serviram de base para a tabulação).
- 8- Análise dos resultados.
- 9- Elaboração do relatório que respaldou a escrita do(s) capítulo(s) correspondente à coleta dos dados, análise e discussões.

A AMOSTRA

Para compor a amostra, foram escolhidos, segundo a amostragem intencional, 55 (cinquenta e cinco) professores (17% dos docentes da instituição que conta com 310 professores) que responderam ao questionário dessa pesquisa. Foi adotada a amostragem intencional em que se consideraram os seguintes critérios: a titulação no quadro de contratação da instituição, o tempo de experiência profissional, o curso de formação (licenciatura ou bacharelado), a quantidade de aulas semanais na instituição e o(s) curso(s) em que ministram suas aulas.

O número de doutores, mestres, especialistas e graduados foi determinado pela porcentagem de cada uma das titulações na instituição em dezembro de 2003. Acreditamos que os professores doutores e mestres, por já terem tido acesso a atividades de pesquisa em suas pós-graduações *strictu-sensu*, podem inserir, com maior autoridade, a pesquisa ou atividades ligadas à pesquisa em suas aulas.

Outro critério determinado foi o tempo de exercício profissional do professor na Instituição. Foram excluídos os professores com menos de três anos de experiência docente na UNORP, e a seleção foi de um número de professores igual entre os que têm, no mínimo, três anos e os de maior tempo na Instituição.

Em relação aos cursos que também determinaram a seleção do professorado, achamos que os docentes dos cursos de licenciatura (quatro cursos) deveriam ser destacados e dos cursos de bacharelado escolhemos aqueles que, segundo as áreas oferecidas, Exatas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Humanas, poderiam apresentar aspectos mais específicos em relação às preocupações dos mesmos, sua formação e seus objetivos pedagógicos. Quanto aos cursos de formação dos docentes, destacamos os que têm cursos de licenciatura e os que têm cursos de bacharelado.

Esses professores foram selecionados, valendo-se desses critérios pré-determinados para escolher os membros da população alvo, acreditando que dessa maneira obteria bons resultados e, com isso, boas fontes de informação (SCHIFFMAN,L & KANUK,L., 2000). Nesse tipo de amostragem não probabilística, a orientação dada pelo autor da pesquisa, na escolha dos elementos que compõem a mostra, levou à seleção de indivíduos que forneceram os dados necessários à coleta. É comum a escolha de *experts* (profissionais especializados) quando se trata de amostras por julgamento. KISH (p.19), AAKER,KUMAR e DAY (p.376) e KINNEAR e TAYLOR (p.187) argumentam que a escolha de *experts* é uma forma de amostragem por julgamento ou intencional usada para escolher elementos “típicos” e “representativos” para uma mostra.

Para CHURCHILL (1998), a característica chave da amostragem por julgamento é que os elementos da população são selecionados intencionalmente. Essa seleção é feita, considerando que a amostra poderá oferecer as contribuições solicitadas. Em pesquisas com amostragem intencional, geralmente, escolhem-se casos considerados “típicos” da população em estudo para fazer parte da amostra. É muito comum que pessoas que conheçam bem o tema ou o problema objeto da pesquisa sejam escolhidas para dar seu depoimento, considerando-se que elas detêm informações ou conhecimento daquilo que está sendo pesquisado.

No presente trabalho, foram escolhidos professores que atendem a determinados critérios abaixo relacionados, com base na explanação feita.

1- Modalidade do curso em que lecionam.

Como o Centro, objeto dessa pesquisa, possui cursos de Graduação em nível de Licenciaturas, Bacharelados e Tecnológicos, distribuídos nas três áreas do conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e Ciências da Saúde, para o presente trabalho, destacamos professores de todos os cursos de Licenciatura desenvolvidos na Instituição: Letras, Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas, por que acreditamos que os professores que ministram aulas nesses cursos, dada a natureza de sua formação, possuem um embasamento didático pedagógico e toda uma preocupação em relação à transmissão e produção dos conhecimentos, ou seja, faz parte de sua própria formação e, conseqüentemente, de sua aula uma preocupação pedagógica. Todos os quatro cursos possuem, em seus quadros curriculares, disciplinas voltadas para a formação do docente e que lhes prepara para uma atuação que atenda às propostas dos cursos em pauta, assim como a um perfil dos profissionais que serão formados, quer em relação às habilidades neles trabalhadas, quer em relação às competências que os mesmos devem adquirir. Em vista disso, podemos depreender que a natureza dessas disciplinas de formação pedagógica tenham aspectos em comum, seja na orientação, seja no próprio caráter de formação do profissional. Todos os cursos de licenciatura da Instituição, assim como em outras Instituições, possuem disciplinas como: Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Didática, Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados, de observação ou de prática docente. Esse fator, por si só, já estabelece pontos de contato entre as posturas desenvolvidas pelos professores em sala de aula e aproxima o perfil dos docentes e sua própria formação, fazendo com que a postura dos mesmos, em sala de aula, busque certos caminhos e orientações que se equivalem.

Supostamente, os professores dos cursos de licenciatura tenderiam a apresentar algo que os diferenciem dos professores do bacharelado a que se refere a pesquisa.

Além dos quatro cursos de licenciatura da Instituição, foram escolhidos mais oito cursos de bacharelado: 1- Administração Geral; 2- Ciências da Computação; 3- Ciências Contábeis; 4- Direito; 5- Fisioterapia; 6- Jornalismo; 7- Psicologia; 8- Turismo.

Esses cursos relacionados acima, como já foi dito, distribuem-se em três áreas de conhecimento, conforme segue:

Ciências Exatas: Ciências da Computação e Ciências Contábeis

Ciências da Saúde: Fisioterapia, Psicologia

Ciências Sociais Aplicadas: Administração Geral, Direito, Jornalismo, Turismo

A formação desses docentes em áreas de conhecimento distintas faz com que seu perfil profissional, ainda que atuem como docentes na instituição, apresente características diferentes, assim como preocupações e objetivos distintos, próprios a cada área e a cada curso. Nesses cursos de bacharelado, como sabemos, o preparo para a atuação docente não é colocado como fator primeiro da formação.

Muitos dos professores buscam, por meio de cursos de especialização lato-sensu, uma base pedagógica oferecida por cursos de especialização em Didática, Didática do Ensino Superior, e outros afins. Sabemos, ainda, que cursos de pós-graduação strictu-sensu, em nível de mestrado ou doutorado, conferem a eles a possibilidade de ingresso na carreira acadêmica, mas também sabemos que esses cursos objetivam, primordialmente, o aprofundamento de estudo, a formação para a pesquisa científica e uma carreira pautada na pesquisa.

Essa preocupação, muitas vezes, afasta-o da sala de aula, pois o papel do pesquisador nem sempre é visto com compatibilidade ao do professor que vai para uma sala de aula e dispõe-se a ensinar, assim como, para muitos a função de professor coloca o profissional

numa situação de mero instrutor e, conseqüentemente, ocupa um papel desvalorizado na carreira profissional ou na própria sociedade. A esse respeito DEMO (2001,p.12) afirma que:

É comum o professor que apenas ensina, em especial o de 1º e 2º graus: estuda uma vez na vida, amalha certo lote de conhecimentos e, a seguir, transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva e cada dia mais desatualizada. Entretanto, essa imagem é parte constitutiva predominante, mesmo avassaladora, da universidade: a grande maioria dos professores só ensina, seja porque não domina sofisticadas técnicas da pesquisa, mas, sobretudo, porque admite a ciência como algo dado. Fez “ opção” pelo ensino, e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente.

No oposto está a soberba do pesquisador exclusivo, que já considera ensino como atividade menor. Essa dicotomia evolui facilmente para a cisão entre teoria e prática .

De cada um dos doze cursos escolhidos, quatro cursos de licenciatura e oito cursos de Bacharelado, foram selecionados docentes para compor a amostra.

Acreditamos que a diferente formação universitária que é oferecida aos estudantes dos diferentes cursos, as diferenças de competências e habilidades trabalhadas nos diversos cursos, os objetivos próprios a cada formação, ao profissional que se esboça ao longo da inserção no mundo do trabalho e de outros pressupostos que se colocam como fundamentais na caracterização de um indivíduo, de um profissional e , sobretudo , de um professor, podemos distinguir a atuação do docente em relação ao vínculo que se estabelece entre ele, seus alunos e o seu conhecimento, e como se processará a transmissão do mesmo em sala de aula. Aqui, outro fator que se coloca como ponto a ser desvendado e discutido ao longo desse trabalho é a epistemologia de cada professor, pois daí decorrerá a sua própria visão de seu papel como docente, de seu relacionamento com o aluno e, dessa forma, como sua formação.

Podemos verificar que os conhecimentos em uma sala de aula podem ser trabalhados no sentido de caracterizar a:

Transmissão (finalidade formativa) e , portanto, a construção de um indivíduo pela apropriação das informações e dados;

Aplicação dos conhecimentos adquiridos, possibilitando, com isso, a formação do indivíduo mediante a relação que será estabelecida entre os conhecimentos adquiridos e a realidade.

Essas duas posturas caracterizam, em diferentes escalas e situações, os professores analisados.

2- Em relação à Titulação.

Selecionamos 3 (três) doutores, 16 (dezesesseis) mestres, 24 (vinte e quatro) especialistas e 12 (doze) graduados. Como pode ser visto, dos cinquenta e cinco docentes que foram escolhidos para compor essa amostra, segundo as porcentagens de titulação existentes em 2003 na Instituição, escolhemos alguns que possuem a titulação de mestres e doutores e que, portanto, já tiveram acesso à pesquisa em seus cursos de mestrado e doutorado. Escolhemos também especialistas e graduados e, devido a isso, provavelmente, não têm inserida em suas histórias de vida acadêmica e profissional, obrigatoriamente, a pesquisa como princípio científico e, possivelmente, nem como princípio educativo.

3- Em relação ao tempo de experiência docente.

Esses professores selecionados têm, no mínimo, três anos de experiência docente no ensino superior, seja na instituição objeto desse trabalho, seja em outra instituição congênere. Nesse aspecto, cremos que menos de três anos de prática em sala de aula, como professor, seria um tempo insuficiente para delinear no mesmo um perfil e uma atuação que lhe dê características que serão objeto dessa pesquisa.

Dessa forma, podemos entender o tempo de docência como fator para lhe imprimir novos ímpetus e novas características e, também, no sentido inverso, para demonstrar a desatualização e desmotivação em relação à função docente.

Supostamente, os professores com mais experiência tendem a incorporar em maior grau a pesquisa em seu trabalho docente.

Esses critérios de seleção e de orientação para delimitação da amostra a ser estudada constituirão, no presente trabalho, categorias de análise. Eles foram aplicados para a obtenção da amostra a ser trabalhada; dessa maneira, tivemos como ponto de partida a totalidade dos componentes do corpo docente da instituição. Compõem, como já foi dito, o quadro docente do Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP 310 (trezentos e dez) professores que atuam nos cursos oferecidos no ano letivo de 2003.

O primeiro critério a ser aplicado foi o de tempo de docência no ensino superior, “mínimo de três anos”; após essa primeira seleção em que todos os professores com tempo inferior ao mínimo proposto foram excluídos, passou-se a ter um quadro de 199 (cento e noventa e nove) docentes. Já o segundo critério aplicado foi o da natureza dos cursos em que lecionam, tendo como base os cursos apresentados no início do presente capítulo, ou seja, os quatro cursos de licenciatura, e os oito cursos de bacharelado já relacionados. Apoiados por essa segunda seleção, foram excluídos os professores que ministravam aulas em outros cursos da instituição, que não foram selecionados para essa pesquisa. Deste modo passou-se a ter um quadro de 175 (cento e setenta e cinco) docentes.

A terceira seleção fundamentou-se na porcentagem de docentes titulados que estão em exercício na instituição no ano de 2003, conforme quadro de titulação apresentado ao MEC no Senso de 2003, a saber:

TABELA 6: Porcentagem de titulação docente - 2003

PORCENTAGEM DE DOUTORES	4,5%
PORCENTAGEM DE MESTRES	28,4%
PORCENTAGEM DE ESPECIALISTAS	43,9%
PORCENTAGEM DE GRADUADOS	23,2%
TOTAL	100%

Fonte: MEC/ Senso

Sendo assim, dos 175 professores com tempo de docência superior a três anos e cursos em que lecionam, dos destacados por nós no presente estudo, aplicamos essas porcentagens e chegamos, tendo por base a titulação, à quantidade de professores decorrente desse procedimento. Aplicando essas porcentagens, obtiveram-se os seguintes números:

TABELA 7: Número de Titulados (porcentagem)

DOUTORES	8
MESTRES	50
ESPECIALISTAS	77
GRADUADOS	40

FONTE: Pesquisa de Campo, outubro de 2003.

Para a aplicação dos questionários, resolveu-se selecionar, como foi visto na página 78, um grupo de 17% da totalidade de docentes da instituição, o que resulta num número de 55 (cinquenta e cinco) docentes. Com base nesse número e na aplicação da mesma proporcionalidade, chegou-se às seguintes quantidades:

TABELA 8: Professores selecionados para a pesquisa de campo

DOUTORES	3
MESTRES	16
ESPECIALISTAS	24
GRADUADOS	12
TOTAL	55

FONTE: Pesquisa de campo, outubro de 2003

Como último critério para a seleção dos docentes, valendo-se desses números acima propostos, escolhemos os professores de maior e menor tempo de docência em cada titulação (50%); para cada situação, 50% dos mais antigos e 50% dos que ingressaram na docência acadêmica mais recentemente.

Esses professores (cinquenta e cinco) serviram de base para nossa pesquisa de campo em relação a algumas questões que propusemos para a obtenção de dados para o trabalho.

Para apreender a concepção de ensino e a proposta pedagógica desses professores, bem como, a concepção epistemológica dos mesmos em relação aos conteúdos e disciplinas que ministram, foi organizado e aplicado um questionário misto com algumas questões fechadas e outras abertas. Buscamos garantir liberdade para que eles se posicionassem sobre suas experiências e sua atuação em sala de aula, incluindo seu próprio desempenho como responsável pela transmissão e/ou construção dos conhecimentos.

TÓPICOS ENFOCADOS NAS QUESTÕES

Tempo de experiência no magistério superior;

Cursos em que leciona ou lecionou;

Disciplinas já ministradas e a (s) que atualmente ministra;

Formação acadêmica;

Conceito de “excelência de ensino”;

Visão de pesquisa em relação ao ensino;

Como orienta a pesquisa em suas aulas;

Sobre a metodologia utilizada;

Utilização da pesquisa como recurso de aprendizagem;

Orientação para a pesquisa;

Relação professor/aluno e o processo ensino/aprendizagem;

Sobre a construção dos conhecimentos no aluno;

Breve relato de sua vida escolar no que tange a relação professor/aprendizagem.

Além desse questionário, foram analisados documentos, tais como legislação, avaliações realizadas, e eventual observação em sala de aula.

O nosso propósito na aplicação desses questionários, na organização dos dados neles contidos, a posterior análise e discussão foi poder verificar em que grau e aspecto a pesquisa está incorporada à prática docente na condução da aula e na construção dos conhecimentos pelos alunos. Dessa maneira, buscamos verificar como está a pesquisa no Centro Universitário do Norte Paulista –UNORP.

É nosso objetivo, nesse trabalho, verificar se a pesquisa está presente na sala de aula e na instituição, e como ela tem sido incorporada à docência, enquanto princípio educativo do Centro Universitário. Como ela se processa? Em que nível ocorre? E em que áreas ela vem despontando como recurso para enriquecimento do processo ensino-aprendizagem para delinear um perfil questionador e indagativo no aluno e para transformá-lo em agente no processo de aprendizagem, tirando-o da mera situação passiva? Assim como o professor que deixara de ser um ensinador, reproduzidor, passa a ser visto como agente da

criação e da transformação em sala de aula. Para DEMO (2001), um professor para tornar-se o PROFESSOR deve imbuir-se da importância da atividade da pesquisa na sua conduta docente; para tal, deve pautar-se em procedimentos metodológicos, deve propor-se na busca e na descoberta de novos saberes e fazer com que seus alunos o sigam. De “ensinador” deve ser o condutor para novas descobertas.

CAPÍTULO 5

A PESQUISA E A PRÁTICA DOCENTE SEGUNDO A VISÃO DOS PROFESSORES

Como foi mencionado no capítulo anterior, O Campo, os dados foram coletados com base em 55 (cinquenta e cinco) questionários (Apêndice 1) distribuídos a professores do Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP, conforme critérios estabelecidos e demonstrados no mesmo capítulo. As respostas a essas questões ofereceram um certo número de possibilidades, uma vez que cinco delas permitiam respostas múltiplas e apenas uma delas (a segunda questão) pressupunha respostas fechadas – concordo – ou – discordo.

As opiniões sugeridas pelos professores, a respeito das questões que lhes foram feitas, foram lidas e organizadas em diferentes tabulações das opiniões dadas,concorde as respostas múltiplas que as questões pressupunham (Apêndice 2).

Num segundo momento da organização dos dados, foram elaboradas diferentes sínteses, baseadas nas múltiplas opiniões apresentadas pelos professores pesquisados,sendo a primeira síntese em que as opiniões foram ordenadas:1ª. SÍNTESE DOS RESULTADOS TABULADOS (Apêndice 3). Apoiando-se nas respostas às questões do questionário distribuído e preenchido pelos 55 professores, foram tabulados os resultados, consoante algumas categorias extraídas das próprias respostas. É importante ressaltar que uma mesma resposta, muitas vezes, apresentou diferentes elementos que a enquadraram em distintas categorias. Sendo assim, o mesmo informante e a mesma resposta poderão constar em categorias diversas.

Após terem sido tabuladas, essas diferentes opiniões e aspectos assinalados pelos informantes, organizou-se a quantificação das mesmas em cada categoria. As cinco respostas que apareceram com maior frequência foram destacadas e nortearão nossa análise e a nossa reflexão em relação ao tema e os elementos pesquisados (Apêndice 3).

Quanto à de número 2 , fez-se uma exceção, visto que essa tratava da concordância ou discordância de nove afirmações, e a síntese da mesma foi elaborada com base na quantificação de respostas que concordam ou discordam, dadas pelos informantes (Apêndice 3.1).

Em seguida a esse procedimento, resolveu-se elaborar uma 2ª. síntese da tabulação feita (Apêndice 4). Nessa etapa, optamos por estabelecer macro-categorias, emanadas das diferentes opiniões dadas pelos informantes. Essas categorias maiores trazem diversificados aspectos e conotações. Por exemplo, percebemos que o conceito de Excelência de Ensino está relacionado a alguns desses aspectos, ligados a diferentes fatores: ao desempenho docente, à infra-estrutura administrativa e física, ao projeto pedagógico da instituição, na relação que se estabelece entre a instituição e a comunidade ou ao seu entorno, entre outros.

Em uma terceira etapa, realizou-se uma outra forma de agrupamento dos dados provenientes das respostas dos informantes (Apêndice 5). O novo critério para agrupamento das respostas foi o da divisão das mesmas, tomando-se por base o curso de formação do professor- informante: Licenciatura ou Bacharelado, uma vez que acreditamos poderia ser esse um diferencial para as divergentes opiniões, já que uma formação diferenciada pode levar o docente a ter certas concepções e preocupações diversas, num e no outro cursos, tendo assim, concepções e visões distintas uns dos outros. Essa nossa hipótese, tendo como base as tabelas organizadas e apresentadas no apêndice 6, não se confirmou da maneira que esperávamos, ou seja, criamos que os professores vindos de cursos de licenciatura, dada sua formação, teriam uma maior preocupação com alguns aspectos didático-pedagógicos , enquanto que os provenientes de cursos de bacharelado tinham sua formação mais voltada para os próprios conteúdos e sua aplicabilidade na prática. Os dados das tabelas não nos levam a diferenças tão significativas e tão díspares, motivo pelo qual optamos por não nos

aprofundarmos nesses dados, deixando-os para outra etapa ou para outros estudos que venham a ser realizados.

Convém esclarecer que um dos questionários não pôde ser incluído por que o inquirido omitiu o seu curso de formação, assim como, não proporcionou nenhum outro informe que pudesse esclarecer esse aspecto. Portanto, houve um total de 54 (Cinquenta e quatro) questionários, sendo 21 de Licenciados e 33 de Bacharéis.

Nessa síntese, as respostas foram distribuídas, obedecendo às mesmas categorias propostas quando da primeira, sendo que as categorias que foram destacadas lá por nós, serão, aqui, distribuídas segundo o critério do curso de formação do professor, como já foi mencionado anteriormente.

Com as respostas devidamente tabuladas e confeccionadas e as três sínteses já citadas, foi-nos possível organizar e elaborar tabelas referentes a cada questão do questionário.

Para a preparação das tabelas do apêndice 6, foram consideradas as respostas de 54 informantes, quando tabulados dados de licenciados e bacharéis; e de 55 informantes que foram os respondentes do questionário. Esses dados foram organizados em ordem decrescente de frequência, de acordo com as opiniões dadas pelos mesmos, em relação aos aspectos questionados no instrumento aplicado. O apêndice 6 apresenta tabelas elaboradas com base nos resultados obtidos na 2^a. e 3^a. sínteses dos resultados.

Por se tratarem de questões abertas, foi possível que cada informante desse respostas múltiplas, caracterizando, assim, melhor a sua opinião. Tomando-se por base o curso de formação do professor, licenciatura e bacharelado, as respostas foram organizadas e quantificadas.

Fundamentado nas tabelas elaboradas, tendo como base as respostas dadas pelos professores às seis questões do questionário, apresentadas no corpo deste trabalho e no apêndice 6 (apêndice 6.1- questão 1 que trata do “conceito de excelência de ensino”; apêndice

6.2 tabelas relacionadas a “como os professores vêm a pesquisa”; apêndice 6.3 apresenta as tabelas que trazem os resultados sobre a “metodologia utilizada pelo professor”; apêndice 6.4 traz tabelas sobre a “relação entre ensino e pesquisa”; apêndice 6.5 apresenta resultados da questão que trata da forma como os professores encaram a “aquisição do conhecimento”; apêndice 6.6 apresenta os resultados das “experiências trazidas pelo professor de sua vida escolar”), procuraremos tecer alguns comentários de cunho analítico-crítico, valendo-nos dos dados levantados, no sentido de melhor compreendermos determinados comportamentos e práticas docentes, encontradas nas aulas dos cursos de graduação do Centro Universitário do Norte Paulista - UNORP.

1- O que os professores pensam sobre “Excelência de Ensino”

Para avaliar o que os professores pensam sobre excelência de ensino, foi-lhes colocada a seguinte questão:

“O Centro Universitário, pela própria legislação que o cria, tem como principal missão a “EXCELÊNCIA DE ENSINO”. O que você entende como “excelência de ensino”, sendo professor do Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP?”

Essa pergunta foi feita, porque a própria legislação que regulamenta os Centros Universitários coloca a Excelência de Ensino como característica básica e fundamental para a atuação dos mesmos e, a nosso ver, esse aspecto sofre diferenciações de acordo com a visão que se tem do ensino e do papel docente. Procuramos, na resposta dada pelo professor, verificar em que grau a noção que os professores têm sobre “excelência” incorpora a pesquisa, ou seja, qual a forma de comportamento que eles têm que se configura como ensino ou como pesquisa.

TABELA Nº 9: O que o professor entende como excelência de ensino

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Qualidade de ensino	11
Um programa institucional que vise remunerar e preparar o corpo docente	10
Adequada infra-estrutura e recursos que permitem pesquisa e projetos	10
Transferir o conhecimento teórico para o cotidiano do aluno	10
A Instituição deve ter clara noção do perfil que pretende dar aos seus alunos (cidadania no âmbito social) no próprio Projeto Pedagógico	6
Pesquisas, projetos e produção do conhecimento	5
Cursos bem estruturados, corpo docente competente e qualificado	4
Formação completa com profissionais diferenciados, dotados de competências e habilidades	4
Colocar o aluno em contato com a vida profissional, por meio de estágios	4
Relação interativa em sala de aula entre os agentes da aprendizagem	4
Oferecer as condições necessárias para se chegar à excelência de ensino	4
TOTAL	72

OBS.: Respostas múltiplas

Fonte: pesquisa de campo, março de 2004

Norteiam as opiniões dos informantes em relação à excelência de ensino respostas, como qualidade de ensino, transferir o conhecimento teórico para o cotidiano do aluno, a existência de um programa institucional que vise remunerar e preparar o corpo docente, adequada infra-estrutura e recursos que permitam projetos e pesquisas. Como foram indicadas com mais assiduidade, sugerem um núcleo de idéias sobre o que pensam ser “excelência de ensino”. Aparecem outras respostas com menor incidência, sugerindo, portanto, que estão em um plano de preocupação menor, porém, significativo: ter clara noção do perfil do aluno que se pretende formar, a existência de pesquisa, de um projeto e a produção de conhecimento.

Cumpre-nos destacar, observando a tabela 9, que 5 respostas apontam para pesquisas, projetos e produção do conhecimento, ou melhor, apenas cinco respostas incorporam a pesquisa e os projetos ao ensino, na medida em que são elementos propulsores da produção de conhecimento. Esse aspecto deveria estar mais presente na preocupação dos professores, pois

é dessa forma que a pesquisa pode ser levada à sala de aula como elemento educativo e visto que poderia ampliar os resultados do ensino e melhorar o aprendizado dentro do Centro Universitário.

Parece-nos que, aqui, não está claro que a pesquisa e a relação com a produção do conhecimento possam ser caminhos para se obter a excelência de ensino a que se propõem os Centro Universitários (5,55%), assim como a preocupação em estabelecer relações entre teoria e as práticas profissionais (3,08%) (Tabela 18, apêndice 6).

Embora apareça numa repetição menor, parece seguro concluir, ainda assim, que a idéia de excelência de ensino engloba, na visão dos professores, a pesquisa.

Quanto às demais opiniões, entendemos que elas apresentam aspectos também interessantes; contudo, dada sua maior dispersão, nem todos chegam a configurar um grupo de idéias. Seu detalhamento se encontra no Apêndice 6.

Considerando que a concepção que os professores têm sobre excelência de ensino incorpora a idéia de pesquisa, perguntamos: o que esses mesmos professores pensam em relação à pesquisa e ensino?

Buscando resposta a essa questão elaborou-se um conjunto de nove questões, cujo resultado levou ao seguinte quadro:

TABELA N° 10: Opinião de professores em relação à pesquisa e ensino:

	CONCORDO		DISCORDO		S/RESP.	
	N°	%	N°	%	N°	%
1- Professor deve ensinar; pesquisador, pesquisar. Esses dois aspectos são distintos e paralelos.	13	23,6	42	76,4	-	-
2- Quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar	43	78,2	11	20	1	1,8
3- Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo.	52	94,6	2	3,6	1	1,8
4- O ensino deve ser voltado para todos, de forma democrática,	13	23,6	42	76,4	-	-

enquanto que a pesquisa deve ser dirigida a um grupo seletivo que será responsável pelo avanço da ciência						
5-Pesquisa nada tem a ver com ensino; o ensino objetiva formar profissionais para o mercado de trabalho, e a pesquisa visa desenvolver uma elite intelectual que gere novos conhecimentos.	4	7,3	50	90,9	1	1,8
6-Uma das metodologias que pode ser utilizada nas atividades de ensino é a própria pesquisa.	54	98,2	1	1,8	-	-
7-Enquanto o professor ocupa-se em formar o aluno, o pesquisador se ocupa com o avanço do conhecimento. São coisas diferentes e não complementares.	4	7,3	51	92,7	-	-
8-Ensino e pesquisa, presentes na sala de aula, promovem a relação teoria/prática.	53	96,4	2	3,6	-	-
9-O meio acadêmico brasileiro valoriza mais o pesquisador do que o professor.	37	67,3	16	29,1	2	3,6

Fonte: pesquisa de campo, março de 2004.

Conforme a tabela revela, para os professores, ensino e pesquisa estão fortemente relacionados, imbricados. Para eles não se pode dissociar a idéia de professor da de pesquisador; ensinar implica em pesquisar; ensinar é ensinar a pesquisar; ensino e pesquisa promovem a articulação entre teoria e prática.

Do conjunto de nove questões, as respostas são superiores a 75% em três delas; e em cinco questões do total de nove, essa porcentagem é superior a 90%, indicando o quão forte é para os professores da UNORP essa relação entre ensino e pesquisa.

Além disso, a pesquisa, conforme entendem os professores, não deve ser vista como privilégio de um “grupo seletivo”, responsável pelo “avanço da ciência”, uma “elite intelectual que gera novos conhecimentos”. Na verdade, dizem os professores que “o meio acadêmico brasileiro valoriza mais o pesquisador do que o professor”, acentuando, assim, a dicotomia ensino-pesquisa.

Finalmente, esses pontos de vista são partilhados tanto por professores, cuja formação é o bacharelado, como por professores com licenciatura, consultar apêndice 6.

Embora os resultados indiquem que a concepção dos professores sobre o ensino inclui a pesquisa como componente desse processo, procuramos verificar em que medida, na prática docente, a idéia contempla a prática.

2- Pesquisa e Práticas docentes

Indagamos junto ao professor informante não mais concepções e crenças do mesmo, mas sim comportamentos que ele assume em relação à metodologia utilizada em sala de aula (questão 3), se ele adota a pesquisa como prática didático-pedagógica (questão 4), como se processa, na sua percepção, a aquisição do conhecimento (questão 5).

TABELA Nº 11: Metodologias utilizadas em sala de aula

MACRO – CATEGORIAS	TOT.OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Aulas expositivas teóricas utilizando o quadro negro (associadas a outros recursos)	125	66,49%
Valorizando a prática e a pesquisa	63	33,51%
Total	188	100%

Fonte: Pesquisa de campo – março de 2004

Observando o quadro que apresenta o resultado da questão 3, verificamos que, entre as respostas mais freqüentes, a metodologia mais utilizada (Tabela 23, apêndice 6) é a “aula expositiva teórica utilizando o quadro negro” (39 ocorrências), dentre os 54 informantes consignados. Como se tratavam de respostas múltiplas, vemos que “aula expositiva” aparece combinada com outros aspectos que permitem uma flexibilização da aula e outras oportunidades de encaminhar o processo pedagógico: 15 informantes (9 licenciados e 6 bacharéis) utilizam textos complementares para discussão e/ou complementação da aula; 15

informantes(8 licenciados e 7 bacharéis) propiciam o direcionamento para a pesquisa; 14 informantes (5 licenciados e 9 bacharéis) visam o aprofundamento para a prática. Vale ressaltar que a preocupação em estabelecer relações entre a teoria de sala de aula e a aplicação prática tem sido mais observada entre os professores que vêm de cursos de bacharelado, visto que 14 informantes (5 licenciados e 9 bacharéis) utilizam, eventualmente, slides e transparências para ilustrar suas explicações. Um número significativo de informantes aponta, ainda, para recursos que ilustram e desenvolvem os alunos em relação à aula teórica: elaboração de trabalhos individuais (resenhas,relatórios, fichamentos e exercícios),seminários, debates.

Se observarmos a tabela 11, verificamos que 66,49% dizem servir-se da exposição de conteúdos e da utilização do quadro negro, sendo que 33,51% o associam ao uso de outros recursos, como slides, transparências, textos complementares para discussão e análise, seminários, questões para roteiro de dinâmicas interativas, entre outros. Por conseguinte, pelo resultado de 33,51%, entende-se que os informantes valorizam e utilizam a prática e a pesquisa como forma de condução de suas aulas.

Em suma, se considerarmos as respostas a essa questão formulada de modo aberto, observamos que a aula expositiva com o concurso do quadro negro é o que define o trabalho docente. Porém, a pesquisa, enquanto método de trabalho docente não está afastada; ela se manifesta, junto com outras estratégias de ensino.

Para avaliar melhor essa questão, propusemos aos professores um estudo que enfoca a pesquisa como prática didático-pedagógica. Em especial, a tabela nº 12 nos mostra que 34,55% dos entrevistados não a utilizam , enquanto que 65,45% utilizam-na de diferentes maneiras.

Ainda, discutindo os conceitos de ensino e de pesquisa e, não só no que diz respeito às concepções e crenças dos professores, mas reportando-nos à sala de aula, analisando as

metodologias que eles utilizam e que servem de caminho para a formação e como ferramenta para o desenvolvimento de conteúdos, achamos que, para essa análise, a tabela que elaboramos, com base nas metodologias que os professores utilizam em suas aulas, esclarece-nos mais a respeito dos conceitos desses professores em relação à pesquisa de suas práticas docentes.

Se relacionarmos as tabelas 22 (apêndice 6) e 12, veremos que esta apresenta uma porcentagem de professores que dizem não utilizar a pesquisa em sala de aula; naquela, há um contingente de professores que diz servir-se da exposição de conteúdos e da utilização de quadro-negro, mas na tabela 22, esse recurso vem associado a outros recursos, tais como slides e transparências, textos complementares para discussão e análise, seminários, questões para roteiro de estudos, aplicação prática de conceitos, preocupação com a interdisciplinaridade, debates, dinâmicas interativas, entre outros, conforme consta do apêndice 6.3. Depreendemos daí que a pesquisa aparece, ainda que em atividades de sala de aula, sem que o professor se dê conta que poderia usar esse recurso como processo de construção de conhecimento.

TABELA Nº12: Pesquisa como prática didático-pedagógica

MACRO - CATEGORIAS	TOT. OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
NÃO UTILIZA A PESQUISA	19	34,55%
UTILIZA A PESQUISA	36	65,45%
TOTAL	55	100%

Fonte: Pesquisa de campo – março de 2004

Ao observarmos essa tabela em que apresentamos dados sobre a utilização da pesquisa como prática didático-pedagógica, notamos que uma quantidade significativa dos docentes pesquisados assinalou para o uso dessa prática (65,45%) e, nesse sentido, cabe-nos

relacionar, ainda, esse dado com outros, apresentados na tabela 26 (apêndice 6), em que a pesquisa aparece associada a outras atividades: leitura de livros, revistas, documentos (pesquisa documental ou pesquisa bibliográfica) (33,88%); como forma de sanar dúvidas e aprofundar conhecimentos (6,45%); como base para seminários, apresentações e debates (17,74%); enriquecendo trabalhos desenvolvidos em grupo(1,61%); utilizando a Internet (14,51%); em aulas práticas nos laboratórios (4,84%); pesquisas realizadas em empresas, buscando levantar práticas profissionais, estágios, práticas jurídicas (16,13%); buscando a relação entre a teoria e a prática (4,84).

TABELA Nº 13: Pesquisa como prática didático - pedagógica

RESPOSTAS	QUANTIDADE	OBS..
Recomendando leitura de livros, revistas, jornais, documentos (pesquisa documental)	21	
Não utiliza pesquisa	19	*
Como base para seminários, apresentações e debates	11	
Pesquisas em empresas, buscando levantar as práticas profissionais, estágios, práticas jurídicas.	10	
Utilizando a Internet	9	
TOTAL	70	

OBS.: Respostas múltiplas – Fonte: Pesquisa de campo, março de 2004.

* Em relação à utilização da pesquisa, dois informantes devem ser destacados, uma vez que: o primeiro deles afirma “*a pesquisa é prática inviável*” e o outro nos diz que “*a instituição deve concretizar uma política voltada para a pesquisa, não havendo condições de desenvolvê-la na sala de aula*”.

Verificando a tabela acima, nota-se que 19 informantes afirmaram não utilizar a pesquisa em suas aulas, enquanto que 35 professores usam-na (para esse total, foram consignados 55 informantes). Portanto, a resposta sugere que a maioria dos professores da UNORP desenvolve seu trabalho docente, incorporando a pesquisa.

É importante ressaltar, conforme consta da observação feita acima que dois informantes disseram não utilizar a pesquisa, sendo que um deles diz ser “uma prática inviável”, enquanto o outro afirma que deve ser implementada pela instituição uma política voltada para a pesquisa e não vê condições de implementá-la ao seu trabalho docente por não ter condições para tal.

Dentre os informantes, que disseram fazer uso da pesquisa, temos 21 que orientam para as pesquisas bibliográfica ou documental; 11 informantes utilizam-na como base para seminários, apresentações e debates; 10 informantes indicam e promovem pesquisas em empresas, buscando levantar práticas profissionais, em estágios, práticas jurídicas.

Observa-se, aqui também, que é preponderante o número de professores que indicam a pesquisa dentre os bacharéis; esse aspecto evidencia, mais uma vez, esse traço característico dos professores com essa formação.

Um fato parece ter ficado claro, isto é, pelos depoimentos diretos, a pesquisa é incorporada ao trabalho docente. Porém, o é enquanto atividade e não enquanto processo de construção de conhecimento, como modo de pensar. Essa idéia central de pesquisa, enquanto componente fundamental do ensino, não está presente.

3- Como se dá a aquisição do conhecimento segundo os professores

A questão número 5 trata de como o professor observa se processar a aquisição dos conhecimentos em seus alunos (Apêndice 6.5). Um número significativo de respostas (28) aponta para a opinião de que, relacionando os conceitos teóricos a fatos do cotidiano, solucionando problemas reais, o aluno tem melhores condições para aprender.

TABELA Nº 14 – Formas de aquisição do conhecimento

MACRO- CATEGORIAS	TOT. OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Relacionando conceitos teóricos a fatos do cotidiano, solucionando problemas reais.	38	36,54%
Assimilando conceitos expostos em aulas teóricas	29	27,88%
Em seminários, discussões e debates em sala de aula	20	19,24%

Utilizando pesquisas bibliográficas para complementação	9	8,65%
Motivação e envolvimento propiciam ao aluno aprendizagem	8	7,69%
Total	104	100%

Fonte: Pesquisa de campo – março de 2004

Ainda com grande incidência, 16 informantes disseram que se adquire o conhecimento pela assimilação de conceitos expostos em aulas teóricas; 10 informantes acreditam que com seminários, discussões e debates em sala de aula, criam-se condições para o aprendizado (Tabela 28, apêndice 6). Interessante notar que a aquisição de conhecimento, tal como a concebem os professores, pressupõe a pesquisa como solução de problemas, relação da teoria com os fatos; contudo, essa concepção de aprendizagem não se evidencia quando os professores se referem à pesquisa na prática docente.

Confirmando o que foi apresentado sobre a pesquisa e sua aplicação nas aulas, vemos (Tabela 27, apêndice 6.5) que a grande maioria das opiniões convergem para as mesmas atividades que foram destacadas como forma de incentivar a pesquisa em aula. Agora temos, apenas, 27,88% das opiniões informadas, atribuindo à exposição de conceitos em aulas teóricas como forma passiva, por parte dos alunos, de se transmitir e desenvolver conhecimentos, enquanto que as demais opiniões voltam-se a atividades em que o aluno é ativo na recepção e na obtenção dessas informações: relacionando conceitos teóricos a fatos do cotidiano, solucionando problemas reais (36,54%); em seminários, discussões e debates em sala de aula (19,24%); utilizando-se de pesquisas bibliográficas (8,65%); motivando e envolvendo o aluno para a participação e para a aprendizagem (7,69%).

4- Experiências escolares que marcaram

No apêndice 6.6, apresentamos a tabela 29 com os resultados da tabulação da questão 6, que trata das experiências escolares e acadêmicas que marcaram a formação do entrevistado. Embora 10 entrevistados declararam que o curso de graduação foi muito teórico, com aulas expositivas, aparecem outras informações que são bastante significativas, ou seja, 12 informantes disseram que as pesquisas e estudos, na biblioteca, foram marcantes para sua formação; 11 informantes afirmaram que as aulas práticas estabeleciam, constantemente, relações com os conteúdos ministrados; esse último aspecto tem aparecido no corpo dessa análise como uma das características maiores do grupo de professores bacharéis. Ainda devemos ressaltar aqui outras respostas, como os estágios, sendo um fator marcante de sua formação (7 informantes) e a iniciação científica, sendo outro fator marcante na formação (5 ocorrências).

Nas tabelas, que constam do apêndice 6, demonstramos os dados tabulados nas questões dos 55 questionários, recolhidos com base em uma primeira tabulação em que foram mostradas, em respostas múltiplas, as cinco categorias que aparecem com maior frequência. De certa forma, essas categorias já foram apresentadas e analisadas na primeira parte desse capítulo, uma vez que, quando da análise dos quadros elaborados em cada questão, apesar de termos todas as respostas elencadas, ativemo-nos àquelas que apareceram em maior frequência, respostas essas demonstradas nas presentes tabelas. Aqui não destacamos e distinguimos o curso de formação do informante (licenciatura/bacharelado), apenas, apresentamos as opiniões com maior incidência.

TABELA Nº 15: Experiências trazidas da vida escolar e da acadêmica

MACRO – CATEGORIAS	TOT.OCORRÊNCIAS
Estudos e biblioteca (pesquisas bibliográfica e documental) extra – classe	25
Aulas práticas que estabeleciam constantemente relação com o conteúdo ministrado	26
Meu curso de graduação foi muito teórico, aulas expositivas	13
Estágios	11
Iniciação Científica	18
Total	93

Fonte: Pesquisa de campo – março de 2004

TABELA Nº 16: Síntese das experiências escolares que marcaram o docente

Estudos e biblioteca (Pesquisa bibliográfica) extra-classe	26,88%
Aulas práticas que estabeleciam constantemente relação com o curso ministrado	27,96%
O meu curso de graduação foi muito teórico, aulas expositivas	13,98%
Estágios	11,82%
Iniciação Científica	19,36%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo – março de 2004

A última tabela apresentada, no apêndice 6 (Tabela 30), mostra-nos as experiências que foram trazidas pelos informantes de suas vidas escolares e acadêmicas, e, dessas lembranças, aquelas que, realmente, os marcaram na vida profissional e na docência. Também nesse ponto, sobrepõem-se as lembranças ligadas a situações práticas e participativas em que um desempenho ativo propiciou ao informante marcas que se delineiam no seu perfil profissional.

Verifica-se pelas tabelas 15 e 16 que 25 ocorrências, ou seja, 26,88% das opiniões voltaram-se para os estudos extra-classe e na biblioteca (pesquisa bibliográfica e/ou documental); 26 respostas (27,96%) referem-se às aulas práticas que estabeleciam constantes relações com os conteúdos ministrados; 11 ocorrências (11,82%) das opiniões reportam-se às atividades de estágio, como fatores de grande importância, nas suas formações; e 18 informantes (19,36%) apontam para as atividades de Iniciação Científica, desenvolvidas em seus cursos de graduação. Enquanto que 13 professores disseram, ou melhor, 13,98% das opiniões têm, as aulas teóricas e puramente expositivas, como marca de suas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando apresentamos o projeto de pesquisa para a seleção do Curso de Mestrado na área de Fundamentos da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, escolhemos como tema “O Centro Universitário como lócus da pesquisa em sala de aula”. Pelo fato de lecionar, desde 1994, em cursos da Instituição e ter acompanhado, como docente, e, desde meados de 1997, como participante do corpo administrativo da UNORP (já que nesse ano ingressamos na coordenação do Curso de Letras, posteriormente, em 1999, na coordenação do Núcleo de Apoio e Atendimento Pedagógico e, em 2001, como assessor da Pró-Reitoria Acadêmica) passou a ser uma preocupação a relação entre o ensino e a pesquisa na UNORP.

A partir da lei nº 9394/96, surge o Centro Universitário como nova modalidade de ensino superior, no cenário educacional brasileiro. Em 1998, a União das Faculdades do Norte Paulista (Farfi e Facisa) recebeu a autorização do MEC para se adequar a essa nova forma de Instituição de Ensino Superior e, como já foi visto, passou a funcionar o Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP.

Na sua legislação, os Centros Universitários passaram a gozar de alguma autonomia, no que diz respeito à instalação e extinção de cursos e proposição do número de vagas para esses novos cursos. A par dessa autonomia há um compromisso com a excelência de ensino, e a tônica desse novo modelo de Instituição de Ensino Superior está centrada no ensino e na extensão, ficando a implantação da pesquisa, como princípio científico e como programa institucional, desobrigada e para um segundo plano.

Muitos Centros Universitários do país viram, nesse aspecto, um diferencial em relação às universidades, uma vez que as mesmas têm, no trinômio Ensino-Pesquisa-Extensão, a base para suas atividades e para seu desenvolvimento.

A partir de fevereiro de 2001, passamos a ocupar o cargo de assessor da pró-reitoria acadêmica da UNORP, trabalhando, desde esse momento, diretamente, com os diferentes

cursos, coordenações e corpo docente. Começamos, então, a questionar a presença da pesquisa na instituição; não como uma atividade científica e de base, mas como atividade acadêmica que surge e se desenvolve juntamente com o trabalho docente, que, como metodologia de trabalho, pode vir a auxiliar e desenvolver os alunos em relação à construção e ao delineamento do seu próprio perfil profissional, como princípio acadêmico que norteia o trabalho docente e prepara alunos e professores no direcionamento dos projetos de iniciação científica, que podem surgir na instituição e, com o decorrer do tempo, poderiam delinear os primeiros passos de uma pesquisa da instituição.

Com base nesse quadro, foi proposto o presente trabalho e, em 2002, iniciamos as leituras e o levantamento de dados que poderiam nortear nossa pesquisa.

Já no programa de mestrado da UFSCar, nas aulas de Seminários de Dissertação em Fundamentos da Educação, em conversas com os diferentes professores e com o nosso orientador, iniciamos as leituras e as discussões relativas ao projeto. Tomando-se por base essa etapa, por termos lido inúmeros textos relativos à formação do professor e à pesquisa como elemento de formação do docente, foi resolvido alterar o tema do trabalho para “A pesquisa no Centro Universitário como elemento de formação do docente” e em virtude dessa alteração, algumas adequações foram feitas no projeto, mas, passado certo tempo, em conversas com o professor orientador, foi esclarecido que essa nova proposta de tema não apontava para o problema objeto de nossa preocupação e de nossos estudos.

O que nos importava saber era qual o lugar da pesquisa, ou que lugar ocupa a pesquisa científica em um Centro Universitário, em especial, o Centro Universitário objeto de nosso estudo, motivo pelo qual o título deste trabalho passou a ser “Ensino e Pesquisa no Centro Universitário – O Caso da UNORP”. Saber, ainda, de que pesquisa podemos falar em uma instituição desse porte, uma pesquisa científica ou a pesquisa acadêmica (DEMO, 2001). Trata-se de uma pesquisa possível, viável, a alunos do período noturno, com suas dificuldades

peculiares. Poderia ser vista como uma pesquisa desenvolvida na própria sala de aula, como atividade docente, como metodologia que embasa a geração de novos conhecimentos, que desenvolve o aluno numa atividade ativa que o prepara para a independência e autonomia.

Uma atuação desse porte estaria trazendo para a sala de aula procedimentos que gerariam o espírito investigativo e indagador no aluno, além de levarem o professor a buscar novas maneiras de encaminhar suas aulas, apresentar novas situações e temas para debates, seminários, discussões em grupo, exposições de resultados e ao encaminhamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso, a que os alunos se vêem obrigados a realizar para o término de suas graduações e/ou licenciaturas.

Por tais razões, cumpre-nos colocar qual o lugar da pesquisa em um Centro Universitário. Sobretudo, avaliarmos como os professores têm visto a questão da qualidade de ensino incorporada à pesquisa na docência, em que momento ela foi estabelecida e de que maneiras pudemos vê-la acoplada ao trabalho desenvolvido nas salas de aula.

Para fundamentarmos nossas discussões, fomos a DEMO (2001) com o intuito de nele encontrarmos uma discussão sobre ensino e pesquisa, e a distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa científica. O referido autor (2001, p.12) faz uma distinção entre os professores que se dedicam só ao ensino e àqueles que sabem conciliar a pesquisa ao ensino. Assim como nos fala de “Universidades que apenas ensinam”, salientando, dentre elas, aquelas que chama de instituições noturnas, como é o caso da instituição objeto deste estudo, que, conforme foi apresentado no capítulo 3, para o ano de 2005, dos 25 (vinte e cinco) cursos mantidos por ela, oferecerá, apenas, 4 (quatro) no período diurno.

Segundo DEMO (2001), nesses cursos e nessas Universidades, “...os alunos comparecem somente para aprender e passar, e os professores, quase todos biscoiteiros de tempo parcial, somente dão aula”. O professor, ainda de acordo com Demo, que se dedica ao

trabalho nesses cursos, estuda uma vez na vida, amalha certo lote de conhecimentos e , a seguir, transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva e cada dia mais desatualizada.

É importante lembrar que, quando de sua instalação, os Centros Universitários, consoante a própria legislação, teriam como princípio básico a “excelência de ensino” e não a obrigatoriedade da implantação da pesquisa. Esses aspectos acrescidos a posicionamentos como o de Pedro Demo trariam um comprometimento para o próprio processo de implantação e desenvolvimento dessa nova modalidade de instituição de ensino superior.

Valendo-se desse impasse, como já dissemos oportunamente, resolvemos trazer para o nosso trabalho a discussão sobre a presença da pesquisa em um Centro Universitário e de como ela pode e está, caso esteja, sendo desenvolvida no Centro Universitário objeto de nosso estudo.

Pelos questionários aplicados e pela tabulação dos resultados vemos , com base nas tabelas, que a maioria dos professores selecionados para a aplicação desse instrumento demonstrou preocupação em caracterizar a excelência de ensino ou relacionar a isso preocupações com a existência de um Plano Institucional que norteasse a ação docente; a necessidade de uma infra-estrutura adequada ao trabalho docente, infra estrutura essa que permitisse e viabilizasse atividades de pesquisa e o desenvolvimento de projetos; delineamento de um perfil adequado ao seu graduando; cursos bem estruturados, docentes bem preparados; existência e desenvolvimento de pesquisas, projetos e produção de conhecimento, esses aspectos, entre outros, marcam uma distinção entre o docente encontrado na instituição e o descrito por Demo.

Se nos reportarmos às tabelas 3– Resultados obtidos pela Instituição no ENC (página 80) e 4- Resultados das avaliações SESU/MEC (página 82)do capítulo 3, verificamos que enquanto no Exame Nacional de Cursos (Provão) foram obtidos, de 1999 a 2002, os seguintes resultados : nenhuma conceito A, 3 conceitos B, 4 conceitos C, 11 conceitos D e 4 conceitos

E; nas avaliações realizadas pelo SESU/MEC (19 avaliações), os resultados foram mais elevados, recebendo a UNORP, em relação às Instalações e Equipamentos, 10 conceitos CMB (conceito muito bom) e 9 CB (conceito bom); na Organização Didático Pedagógica, obteve 2 CMB, 13 CB e 4 CR (conceito regular). Em relação ao item Corpo Docente, recebeu 9 CB , 9 CR e 1 CI (conceito insuficiente), sendo que, nesse item, como já foi dito, anteriormente, foram analisados: titulação dos docentes, regime de trabalho , publicações , participação dos mesmos em programas de pesquisa da instituição, sendo os três últimos itens os responsáveis pela diminuição dos conceitos dados. Cabe-nos aqui focar a nossa discussão nesse descompasso que pode ser notado entre os resultados conseguidos pelos alunos no ENC e as menções recebidas nas avaliações do MEC e questionar se as atividades didático-pedagógicas, desenvolvidas pelos docentes nas suas aulas, teriam alguma relação com os resultados obtidos pelos alunos no ENC.. Essa discussão não será objeto desta pesquisa visto que ela não se coloca no centro de nossa análise e dos objetivos, aqui, propostos.

Pensando em colaborar para essa discussão e visando buscar subsídios para orientar melhor o trabalho docente, trouxemos do próprio Demo uma modalidade de pesquisa, que contrariamente àquela desenvolvida nas grandes universidades do país e do mundo, que se preocupa com avanços na ciência e na elaboração de novas diretrizes para o desenvolvimento científico, traz um vínculo com a condução do trabalho docente,é, portanto, de caráter educativo. Aqui, preocupamo-nos em verificar se na condução das aulas, no desenvolvimento dos próprios conteúdos, na formação dos alunos e dos professores há uma orientação para, com base nas pequenas pesquisas de diferentes níveis e conformações, que esteja presente na sala de aula como princípio educativo, como uma metodologia para a condução do trabalho docente e para aproximar a teoria da prática , buscando aplicá-la nos estágios, nas experiências profissionais, nas pesquisas no mercado de trabalho , enfim, uma pesquisa que permita uma ampliação na formação e no conhecimento dos alunos.

Esse tipo de pesquisa vai sendo incorporada ao perfil da formação do docente e sua preocupação em construir e reformular o conhecimento, tendo como referencial as vivências e experiências práticas, acaba por influenciar o andamento das aulas e a própria formação do discente. Na busca de novas informações e no desenvolvimento de seus projetos e atividades, vemos o aluno sendo instigado a desejar, cada vez mais, as novas descobertas, as novas conclusões, ou melhor, um aluno ativo que não se contenta mais em receber as informações já processadas e recebidas passivamente.

É preciso que haja, no professor, uma preocupação constante em desenvolver nos alunos o caráter investigativo, questionador, ativo. Um aluno capaz de instigar a dúvida, descobrir problemas, questionar, propor soluções.

Em nossa pesquisa de campo, aplicamos questionários para cinquenta e cinco professores da instituição, segundo os critérios que foram apresentados no capítulo correspondente e pudemos verificar, na tabulação das respostas e no levantamento dos dados, que muitos deles preocupam-se em desenvolver, em suas aulas, atividades ligadas direta ou indiretamente à pesquisa (tabelas 12, capítulo 5 e 25, apêndice 6). Na tabela 12, enquanto 34,55% afirmam não utilizar a pesquisa como prática didático-pedagógica, 65,45% dizem que a utilizam costumeiramente.

Se nos reportarmos à tabela 22 (apêndice 6), que apresenta dados sobre a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula, veremos que 33,51% valorizam, em suas aulas, a prática e a pesquisa por meio de diferentes aspectos.

DEMO (2001) nos fala de um professor em regime de tempo parcial, normalmente contratado mediante um sistema horista, que tem outras escolas e/ou atividades, dentre outras, que só está preocupado em ministrar aulas e, por isso, acaba por armazenar uma certa quantidade de conteúdos e informações e, mais tarde, repassa-os aos alunos, sem preocupação com a aprendizagem ou com a própria construção do conhecimento, seguindo, meramente,

uma didática reprodutiva, cada dia mais desatualizada. Em uma das perguntas de nosso questionário, indagamos sobre a preocupação do professor em relação à aquisição do conhecimento, e, nos resultados obtidos, podemos inferir que 36,54% dos professores acabam por relacionar conceitos teóricos a fatos do cotidiano, estudos de caso, solucionando problemas reais; 19,24% crêem que em seminários, discussões e debates se processam etapas da aprendizagem; 8,65% utilizam pesquisas bibliográficas como forma de complementação da aprendizagem. Dessa forma, verificamos que, embora professores em sistema horista, em contratações em tempo parcial, também podem e conseguem superar o perfil estabelecido por DEMO (2001).

É importante que seja analisado um aspecto que, além de caracterizador da posição do docente, encerra suas convicções frente à produção do conhecimento e ao processo de ensino-aprendizagem. CUNHA(1996) nos traz duas possibilidades de postura em sala de aula e frente à própria transmissão do conhecimento, contrapõe o que chama de paradigma dominante ao paradigma emergente. No capítulo 3, apresentamos as características de cada um deles e, com base nisso, formulamos algumas considerações. Analisando, ainda, a tabela 12 (capítulo 5) temos que 34,55% dos professores não utilizam a pesquisa em suas aulas como prática didático-pedagógica, desvinculando-a do ensino. Esse aspecto nos faz ver que esse professor, dissociando o ensino da pesquisa, acaba por reforçar a idéia de que esta está fora do alcance de alunos de graduação e naquele não há espaço para se trabalhar com a dúvida, com o questionamento; o conhecimento é visto como acabado e a grande preocupação passa a ser, então, a “reprodução das palavras, textos e experiências do professor”; a memória é privilegiada e a precisão das respostas como únicas e verdadeiras, segundo a visão do professor, levam à crença do aprendizado perfeito, em que todos os conteúdos foram cumpridos, memorizados e apreendidos.

De outro lado, encontramos 33,51% dos professores (tabela 22 , apêndice 6), utilizando a prática da pesquisa como metodologia em suas aulas, por meio de diferentes aspectos, 16 ocorrências apontam para o direcionamento das atividades para a pesquisa e 11 ocorrências para os trabalhos individuais (resenhas, relatórios, fichamentos, exercícios) que objetivam, além do aprofundamento, a preparação do aluno para a pesquisa bibliográfica ou documental.

Um outro fato a ser ressaltado é o que diz respeito às experiências trazidas pelos professores de sua vida acadêmica e/ou escolar. Acreditamos ser esse um fator importantíssimo para o delineamento do perfil profissional do professor.

Como afirma LEO VAN LIER (1996)¹, tendemos a reproduzir a forma de ensinar de nossos professores no passado e esse aspecto faz com que tenhamos crenças e orientações emanadas dessa experiência escolar. Um professor, então, pode vir a se voltar para atividades de pesquisa, porque, em sua formação, houve modelos de condutas docentes que marcaram o seu perfil.

Outro ponto, além desse, é o que foi apresentado no capítulo em que se fez a explanação sobre as experiências escolares que marcaram a trajetória do Autor dessa pesquisa, assim como sua postura frente aos assuntos tratados nas aulas.

Em alguns trechos de nosso relato, foi ressaltada a atitude dos professores que buscavam estabelecer uma inter-relação entre o que era tratado em sala de aula e o mundo, ou seja, relações constantes entre a teoria e a prática. Do mesmo modo que se buscou salientar que essa preocupação e as inquietações, que até hoje se vêem presentes na conduta do pesquisador, têm sua base na formação inicial encontrada numa sala de aula e na atitude de diversos professores que foram delineando traços no perfil dos alunos.

¹ Leo Van Lier é professor de linguística educativa no Instituto Internacional de Estudos de Monterrey (Califórnia) e Diretor do CLEW – Centro de Linguagem em Educação e Trabalho do mesmo instituto. Realizou seus estudos de Doutorado na Universidade de Lancaster. É autor do livro *The classroom and Second Language Learner*. O trecho citado foi retirado da Entrevista que ele concedeu às pesquisadoras Josep Maria Cots e Amparo Tusón para o artigo “Entrevista a Leo Van Lier – Reflexiones sobre la enseñanza de lenguas, publicada na revista Documentos, da Universidade de Barcelona/Ministério de Educação e Ciências da Espanha, 1996.

Nos questionários aplicados aos 55 professores do Centro Universitário, houve uma sexta questão em que foi solicitado que eles apontassem a(s) experiência (s) que havia(m) marcado sua vida escolar e/ou acadêmica e, na tabela 16 (capítulo 5), com base nas respostas dadas, procuramos sintetizar as opiniões dos informantes.

Pelo demonstrado, podemos facilmente verificar que a maioria das respostas está ligada a uma postura que ressalta a preocupação com a relação teoria/prática, em possibilitar propostas de pesquisa na biblioteca ou outros meios para obtenção de informações e dados, e a iniciação científica.

Segundo VAN LIER (1996), o professor é influenciado, em sua formação, por modelos docentes que ele traz de sua própria experiência, assim, ele tende a repetir certos modelos que recebeu em sua vida escolar. Dessa forma, podemos entender alguns resultados apresentados na Tabela 22 (apêndice 6), em que, quando questionado sobre a metodologia adotada em suas aulas, responderam “aulas expositivas teóricas utilizando o quadro negro”(66,49%), relacionando-as a outros aspectos que tentam superar a mera transmissão de conhecimentos apregoada por DEMO (1998, 2001), ou seja, usando slides e transparências; utilizando textos complementares para discussão ou complementação da aula dada; seminários; indicando questões para servirem como roteiro de estudo; aprofundando a teoria, utilizando-se da aplicação prática; trabalhando a interdisciplinaridade; debates; dinâmicas interativas; despertando, enfim, a necessidade de pensar/raciocinar. Outros (33,51%) afirmam conduzir suas aulas valorizando a pesquisa, associando-a a aulas em laboratório; utilizando-se dos recursos da informática; em trabalhos em grupo; utilizando-se da biblioteca para a pesquisa bibliográfica; refletindo sobre a prática; utilizando-se, em sala de aula, do cotidiano e da vivência do aluno.

Com base nesses dados, podemos afirmar que o professor pesquisado por nós, parece-nos estar um pouco afastado daquele perfil apresentado por DEMO, como mero repassador de conteúdos e informações.

Sabemos que o sistema de contratação do professor de forma horista e as jornadas parciais levam à pluralidade de empregos que, muitas vezes, os professores são obrigados a ter, quer em função de amealhar um maior salário, quer por não encontrar, na mesma Instituição, um número alto de aulas que lhes permita uma vida mais tranqüila e assentada, quer, ainda, em virtude da instabilidade de nossas empresas, pelo fato de o processo demissionário ser uma ameaça a qualquer profissional e marca de instabilidade e insegurança. E esse fator acaba por ser um condicionante para a qualidade do trabalho docente, mas como pode ser visto, por meio das respostas dos professores pesquisados, ele não é, por si só, determinante de um professor “biscateiro de jornadas parciais”, um “dador” de aulas, como vulgarmente são chamados por muitos.

Há professores muito envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, como pode ser observado nas respostas apresentadas nas tabelas. Há professores preocupados em “como” e “o quê” os alunos aprendem.

Não podemos afirmar de maneira taxativa que um Centro Universitário seja o lugar de um ensino descompromissado e desvinculado dos propósitos próprios da Educação. O Centro Universitário surge, no final da década de 90, com o propósito principal de firmar-se na Excelência de Ensino e, como pudemos verificar, seus professores têm, claramente, a noção de que a qualidade de ensino está ligada a condições de trabalho, planejamento, equipamentos adequados, laboratórios e biblioteca que permitam o aprofundamento dos estudos, em se ter um Plano Pedagógico e um Plano de Desenvolvimento Institucional nítidos e bem definidos em relação à Missão e aos Fins, aos perfis de formação dos egressos.

Esses aspectos atendem às nossas preocupações. O problema lançado em nosso estudo está ligado ao lugar que a pesquisa ocupa em um Centro Universitário e que tipo de pesquisa pode ser encontrada nesse modelo de Instituição de ensino Superior. Parece-nos que esses problemas foram, amplamente, abordados em nosso estudo e fica visível, ao final, que se por um lado ficam os Centros desobrigados da implantação de linhas de pesquisa científica, podem, por outro lado, ser encontrados, nas aulas do Centro Universitário, atividades docentes ligadas à implementação da pesquisa como metodologia a ser desenvolvida em aulas, bem como norteando diversas atividades de aprofundamento de estudos e desenvolvimento dos discentes.

Os professores, atendendo ao que foi proposto no nosso objetivo, vêem, em sua maioria, que qualidade de ensino está ligada à implementação de atividades de pesquisa, assim como, atividades ligadas a esse fim e a busca da unidade entre ensino e pesquisa acaba por ser um caminho de desenvolvimento e de construção do próprio conhecimento, desenvolvendo programas de iniciação científica e integrando a eles alguns alunos.

Acreditamos que esse trabalho, além de orientar a nossa reflexão em torno da pesquisa e do ensino no centro universitário, objeto desse estudo, possa vir a nortear o desempenho de nossas funções como integrante do Centro Universitário do Norte Paulista –UNORP, e orientar a conduta e a postura dos docentes da instituição, fazendo, cada vez mais, da relação entre a teoria e as práticas uma característica da formação voltada ao nosso aluno e imprimindo-lhe esse perfil questionador e indagativo para o próprio exercício de suas profissões.

Da mesma forma, possa nortear estudos e discussões que outros Centros Universitários venham a estabelecer, possibilitando, com isso, um trabalho de nível e de qualidade voltado a atender aos objetivos propostos para o ensino superior brasileiro, e para os egressos dos diferentes cursos.

Sabemos que, em sua criação, os Centros Universitários foram desobrigados de implantarem a Pesquisa de maneira institucionalizada, mas nem por isso podemos dizer que, em sua estrutura e em seus cursos, não haja manifestações pedagógicas e trabalhos que se encaminham para a pesquisa. Uma pesquisa educativa encaminhada para o ensino, para o enriquecimento das aulas, para uma formação mais adequada dos alunos, para trabalhos que possam ser classificados como iniciação científica, para trabalhos que foram apresentados em congressos e encontros científicos, enfim, uma formação que permita aos alunos um lugar no mercado de trabalho de suas respectivas áreas e a possibilidade de continuidade de estudos em nível de pós-graduação, quer em nível de lato-sensu, como de stricto-sensu, em cursos de mestrado.

Para concluir, vale dizer que os Centros Universitários, desde sua criação e regulamentação pelos dispositivos legais já apresentados, vêm sendo objeto de discussão junto a autoridades do Ministério da Educação e Cultura e demais órgãos a esse ministério subordinados; em 2002, foram reiteradas as condições para credenciamento e recondição dos Centros e surge o Parecer CNE/CES nº 155/2002 de 006/5/2002 que trata das prerrogativas da autonomia universitária, estendendo-as aos Centros Universitários, no que diz respeito ao registro de diplomas e oferta de cursos fora da sede. Essa autonomia foi amplamente discutida e contestada por muitos. Discussão essa que levou o Conselho Nacional de Educação, através da Comissão de Ensino Superior, a propor que os Centros Universitários deveriam, no prazo de 5 anos, desenvolver programas de pesquisa, quando, então, teriam de optar por transformarem-se em Universidades ou voltarem à condição de Faculdades.

Essas discussões avançaram e, no Decreto nº 4.914 de 11/12/2003, fica vedada a criação de novos Centros Universitários, salvo aqueles cujos processos de credenciamento tramitam no MEC, exceto a criação em cidades em que o Ministério da Educação

indique, desde que seja determinada a necessidade. Nesse mesmo decreto fica estipulado que os Centros Universitários deverão comprovar, até 31 de dezembro de 2007, 33% de seu corpo docente em regime de tempo integral, sendo procedido da seguinte forma:

I – quinze por cento, até dezembro de 2004;

II- vinte por cento, até dezembro de 2005;

III- trinta por cento, até dezembro de 2006; e

IV – trinta e três por cento, até dezembro de 2007.

Paralelamente a essas legislações muitas foram as discussões em torno da autonomia dos Centros e à desobrigação em relação à pesquisa, chegando-se até ao ponto de serem divulgadas notícias em relação à cassação dos credenciamentos e reconhecimentos já autorizados.

Sabemos que, no ante-projeto da reforma universitária, foi proposto pelo CNE que os Centros Universitários tenham mantida sua autonomia, embora a percam em relação à autorização para instalação de novos cursos, ficando, nesse aspecto, subordinados à autorização dada pelo SESU/MEC.

Uma vez desobrigados da implantação da pesquisa, enquanto projeto institucional, ligam-se, prioritariamente, ao Ensino e à Extensão, mas têm que atender o disposto no Decreto nº 4.914, ampliando, com isso, a carga horária de seu corpo docente e permitindo maior dedicação dos mesmos às atividades realizadas.

O Centro Universitário do Norte Paulista UNORP, desde 2003, tem avançado no que se refere à melhoria de condições do trabalho docente e na estruturação de seus projetos pedagógicos, visando melhorar as condições de ensino na instituição.

Quanto à titulação dos docentes, a porcentagem de mestres e doutores que em 2003 era de 32,9%, em fevereiro de 2005, passou a ser 44,5%; a porcentagem de professores

especialistas, também, teve um aumento e a de professores graduados apresentou uma sensível redução de 23,2%, em 2003, e de 7,8% em 2005.

Quanto ao regime de trabalho, dos 267 docentes da Instituição, em 2005, 43 dos professores estão em regime de tempo integral, atingindo o índice de 16,1% (superior aos 15% exigidos pelo decreto) em relação aos 6,7% que havia em 2003.

Desde de 2004, a Instituição criou um Núcleo de Iniciação Científica, que hoje possui trabalhos sendo realizados por alunos dos diferentes cursos, tendo o acompanhamento e a orientação de docentes da área. Alguns deles já participaram de eventos das distintas áreas, sendo com painéis, comunicações ou inscrevendo seus trabalhos para apreciação. Para 2005 a UNORP, independentemente da desobrigação frente à pesquisa, está constituindo um Núcleo de Pesquisas, sob a coordenação de três doutores, sendo um da área de Computação, um da área de Ciências da Saúde e um da área das Ciências Sociais Aplicadas, cada um deles organizando seu grupo de docentes e seus respectivos trabalhos nas linhas de pesquisa propostas.

É oportuno falar da Revista UNORP, publicação que reúne artigos e trabalhos de docentes da instituição, alunos que estejam envolvidos com projetos de iniciação científica e professores convidados de outras Instituições de Ensino Superior, que teve seu primeiro número publicado em 2002 e hoje conta com dez números publicados nestes quatro anos, havendo dois deles no prelo e está em processo de solicitação de indexação junto ao órgão competente.

Cabe-nos comentar que, apesar desses avanços, a questão proposta por mim nesta pesquisa, ainda, é bastante pertinente, uma vez que a realidade da sala de aula necessita de constantes discussões, pois vê que o trabalho docente deve avançar no sentido de melhores resultados e no alcance das metas propostas no Plano Pedagógico da Instituição e das relações cada vez mais intrínsecas entre a teoria e a prática..

Com o intuito de finalizar este trabalho procuramos tecer as últimas considerações:

1- Pudemos verificar, como já foi demonstrado, que a atividade de pesquisa na sala de aula pode ser encontrada, já que 65,45% das respostas falam da utilização da pesquisa enquanto que 34,55 % afirmam não utilizar a pesquisa. Em termos de metodologia utilizada em sala de aula, temos que 66,49% servem-se da aula expositiva concorrendo com outros recursos, mas aqui 33,51% afirmam utilizar atividades de pesquisa. Há que se ressaltar uma certa incoerência entre esses números, o que nos leva a crer que muitos não incorporam a pesquisa como uma forma de conduzir o aluno para a descoberta, para gerar novas informações ou conhecimentos, ou, até mesmo, para discutir os conhecimentos já preconizados, tendo com base a prática e as experiências profissionais.

2- Um outro aspecto a ser destacado é a relação entre os resultados obtidos pelos concluintes no ENC e os resultados das avaliações de curso realizados pelo SESU-MEC. Como pôde ser visto os resultados das comissões de avaliação são bastante positivos, chegando a Instituição, na avaliação do MEC a obter em sua maioria conceitos B e MB., dado este que não é confirmado nos resultados obtidos pelos alunos. Talvez essa constatação demandasse uma pesquisa para aprofundar dados e informações que permitam com maior clareza concluir sobre o problema.

3- Esse problema poderá ser consequência de aulas e professores que, segundo Cunha, estejam alicerçando suas ações em perfis que confirmem o que ela chama de paradigma dominante, ou seja, é mister que na sala de aula haja um professor que estimule a análise, a criatividade, a ressignificação dos dados e idéias e que não apenas apresente os conhecimentos de forma acabada, descontextualizados de quaisquer práticas profissionais, enfim, um professor que estimule o aluno a ser ativo, questionador e crítico.

4- Em relação à titulação dos docentes pudemos verificar que ela foi sendo ampliada a cada ano e, em 2005, a titulação de mestres e doutores ultrapassa 45%, o percentual de

especialistas também foi ampliado e a mera graduação (professor graduado) tende a desaparecer da instituição.

5- Com a ampliação do número de professores em jornada integral (a partir de Maio/2005 a UNORP conta com 45 professores em quarenta horas semanais) e a criação de um núcleo de pesquisa, teremos um outro panorama facultado ao aluno, amplia-se a Iniciação Científica e esses projetos acabam por convergir para a prática da pesquisa, quer na sala de aula, quer como programa institucional de pesquisa do Centro Universitário do Norte Paulista.

REFERÊNCIAS

- AAKER, David; KUMAR, V.; DAY, G. Marketing research. John Wiley & Sons, Inc. 1995.
- ANDRÉ, Marli E. D.A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas : Papirus, 1995.
- _____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani(org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas : Papirus, 1997.
- _____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas : Papirus, 2001.
- BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola – o que é? Como se faz?. São Paulo : Loyola, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9394 de 20/12/1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Decreto nº 2.207 de 15/4/1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 639 de 13/5/1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Decreto nº 2.306/97.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação – MEC. Parecer nº 618 de 8/6/1999.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação – MEC. Proposta de Diretrizes para a formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. 2001.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação – MEC. Parecer nº 009/2001 de 8/5/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Decreto nº 4.914 de 11/12/2003.
- CHURCHILL, Gilbert. Marketing research: methodological foundations. 2ed. The Dryden Press, 1998.
- COTS, Josep Maria; TUSÓN, Amparo. Entrevista a Leo Van Lier: Reflexiones sobre la enseñanza de lenguas. In: Revista Documentos , UB/Ministério de Educação e Ciências da Espanha, 1996, p.95-102.
- CUNHA, Maria Isabel . Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 97, maio, 1996, p.31-46.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 3 ed. Campinas : Autores Associados, 1998.
- _____. Questões para teleeducação. Petrópolis : Vozes, 1998 -b.
- _____. Pesquisa : princípio científico e educativo. 8 ed. São Paulo : Cortez, 2001.
- _____. Desafios modernos da educação. 12 ed. Petrópolis : Vozes, 2002.

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In. FAZENDA, Ivani (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. 4ed. São Paulo : Cortez, 2001.
- FONTANA, Roseli A Cação. Mediação pedagógica na sala de aula.3 ed. Campinas : Autores Associados, 2000.
- GERALDI,Corinta M.G.; FIORENTINI,D e PEREIRA,E.M.A. (orgs.) Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) Pesquisador (a). Campinas : Mercado de Letras/ALB,1998.
- HELENE, AUGUSTO MARCONDES. Entrevista . In: Revista Ensino Superior, São Paulo,fevereiro, 2003.
- HOUAISS, Antonio. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, Instituto Antonio Houaiss. Ed.Objetiva. Rio de Janeiro.2001.
- KINNEAR, Thomas C.; TAYLOR, James R. Marketing research: an applied approach. Mc Graw Hill, 1979.
- KISH, Leslie. Survey sampling. John Willey & Sons, Inc.,1965.
- LUDKE,Menga. A pesquisa na formação do professor.Anais do VII Endipe. Goiânia, vol.II, 1994.p. 297-303.
- _____. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade, n.74, vol. 22, abril, 2001, p.77-96.
- _____.O professor e a pesquisa. Campinas : Papirus, 2001b.
- MACHADO, Nilson José.Epistemologia e Didática : As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente.2 ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- MARQUES, Waldemar. A formação do aluno na graduação: O papel da disciplina metodologia do trabalho científico.in: Avaliação/Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES,Campinas : Unicamp-Pró-Reitoria de Graduação. v.6, n.3,set, 2001, p.45-51.
- NOSELLA, Paolo. A pesquisa e a formação do espírito acadêmico. In: Saberes. Jaraguá do Sul – SC.: Ed.do Centro Universitário de Jaraguá do Sul, nº 2, 2000.
- SANTOS,Boaventura S.Um discurso sobre a ciência. 8 ed.,Porto : Afrontamento,1996.
- SCHIFFMAN,L.& KANUK,L. Comportamento do consumidor.6 ed.,S.Paulo : LTC Editora.2000,p.26.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação. Nº 13, Rio de Janeiro, jan/abr.2000, p.5-24.

TARDIF, Maurice; BORGES, Cecília e NUNES, Célia. O conhecimento dos professores: A gênese ideológica num campo de pesquisa. Trabalho apresentado no X Endipe, Rio de Janeiro, maio-junho.2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS / PRÓ -REITORIA DE GRADUAÇÃO

.Perfil do profissional a ser formado na UFSCar. São Carlos. 2000.

UNORP. Plano de Desenvolvimento Institucional, 1998.

UNORP. Regimento Interno, 1998.

UNORP. Estatuto. 1998.

BIBLIOGRAFIA

Estas indicações não foram citadas, mas encontram-se plasmadas na construção das reflexões acerca dos conceitos de pesquisa, de ensino, de papel do docente, da formação dos professores, das preocupações dos mesmos em relação ao aspecto epistemológico da educação e da construção de saberes na sala de aula, assim como nas orientações metodológicas que nortearam nosso trabalho.

ALVES, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. n° .77, maio, 1991, p.53-61.

_____. A “Revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n° 81, maio, 1992, p.53-60.

BALZAN, N.C.. Nós, professores de licenciatura. Cadernos Cedes. São Paulo, n° 8, 1983, p.18-24.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto : Porto Ed., 1997.

BOURDIEU, P.. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu : sociologia. São Paulo : Ática, 1983, p.122-155.

DELORS, J. (org.). Educação : um tesouro a descobrir. 4ed. São Paulo : Cortez, 2000.

DEMO, P. Desafios modernos da educação. 12 ed. Petrópolis : Vozes, 2002.

DUPAS, M.A.. Pesquisando e normatizando : Noções básicas e recomendações úteis para a elaboração de trabalhos científicos. Série Apontamentos. São Carlos : EDUFSCar, 2002.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo : Perspectiva, 1994.

FAZENDA, IVANI (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo : Cortez, 2001.

- GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 98, p.37-49, agosto, 1996.
- GAMBOA,S.S.. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI,A. M.M.R.; MIZUKAMI,M.G.N. (orgs.) Formação de professores: tendências atuais. São Paulo : EDUFSCar, 1996,p.115-130.
- GENTILI,P.Educar para o desemprego : a desintegração da promessa integradora. In: GENTILI,P. (org.) . Neoliberalismo, qualidade total e educação, 7 ed., Petrópolis : Vozes, 1999, p.76-92.
- GIL, ANTONIO CARLOS. A amostragem na pesquisa econômica. In: Pesquisa em economia. São Paulo : Atlas, 1998, p.72-111.
- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: Dificuldades , avanços e perspectivas. In: Aberto. Brasília, 5 (31),jul./set., 1986, p.1-18.
- GONSALVES,Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. 2 ed. Campinas : Alínea.2001
- HUBERMAN,A.M..Como se realizam as mudanças em educação : subsídios para o estudo da inovação. São Paulo : Cultrix, 1989.
- KERLINGER, F. N. Metodologia da pesquisa em ciências sociais.São Paulo : EPU/EDUSP,1980.
- LUCKEZI, CIPRIANO (et all.) Fazer Universidade: uma proposta metodológica. 9 ed. São Paulo : Cortez, 1997.
- MARQUES,E. et al. Ensino e pesquisa na universidade : questão de lei ou visão de mundo?, Cadernos de pesquisa, São Paulo, nº. 69, maio, 1989,p.516.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2 ed., São Paulo : Cortez, 2000.
- NÓVOA,A.. Os professores e sua formação. Porto : Porto, 1991.
- _____. Inovação e história da educação. Revista Teoria e Prática, Porto Alegre, nº.6, 1992, p.210-220.

- OLIVEIRA, SILVIO LUIZ. Tratado de metodologia científica : projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo : Pioneira, 1997.
- PERRENOUD,P.. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa : Dom Quixote, 1993.
- _____. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza de O..História da educação no Brasil. 13 ed. Petrópolis : Vozes.1986.
- SAVIANI, Demerval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base. Revista Educação Brasileira. Brasília, 13(27), 2º sem.,1991, p.159-168.
- SELLTIZ, C.et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais.São Paulo : EDUSP,1974.
- SOUZA, DOROTÉIA ROSSI SILVA (et all.).Normas e técnicas do trabalho metodológico.São José do Rio Preto : Ed.Riopretense. 1999.
- TEDESCO, J.C.. Sociologia da educação. Campinas : Autores Associados, 1995.
- WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. Cadernos de Pesquisa,São Paulo, n.73, p.67-75,maio, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO

O presente questionário foi elaborado para a realização do levantamento de dados necessários, para a realização da pesquisa que é objeto do meu trabalho de Dissertação de Mestrado junto ao Departamento de Educação, na área de Fundamentos da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. O tema do meu trabalho é : A PESQUISA NO CENTRO UNIVERSITÁRIO COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE.

Solicito a devolução do mesmo no prazo de 10 (dez) dias, com o preenchimento das respostas às questões, que permitirão a realização desse estudo. As informações são sigilosas, não é preciso se identificar. O importante é que você registre as informações de modo sincero. Sua contribuição para a realização desse estudo e a melhoria da instituição é muito fundamental.

Desde já estou grato pela sua atenção e pela dedicação de seu tempo a minha solicitação.

SJRP, 10/2/04

José Luiz Falótico Corrêa

PERGUNTAS:

- 1- O Centro Universitário, pela própria legislação que o cria, tem como principal missão a “ EXCELÊNCIA DE ENSINO” . O que você entende como “ excelência de ensino”, sendo professor do Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP?

- 2- Nesta questão estarei apresentando algumas afirmações sobre o tema pesquisado. Indique a(s) frase (s) que melhor traduza(m) sua opinião.

- () Professor deve ensinar; pesquisador, pesquisar. Esses dois aspectos são distintos e paralelos.
- () Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar.
- () Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo.
- () O ensino deve ser voltado para todos, de forma democrática, enquanto que a pesquisa deve ser dirigida a um grupo seletivo que será responsável pelo avanço da ciência.
- () Pesquisa nada tem a ver com ensino, este objetiva formar profissionais, para o mercado de trabalho, e a pesquisa visa desenvolver uma elite intelectual que gere novos conhecimentos
- () Uma das metodologias, que pode ser utilizada nas atividades de ensino, é a própria pesquisa.
- () Enquanto o professor ocupa-se em formar o aluno, o pesquisador se ocupa com o avanço do conhecimento. São coisas diferentes e não complementares.
- () Ensino e pesquisa, presentes na sala de aula, promovem a relação teoria/prática.
- () O meio acadêmico brasileiro valoriza mais o pesquisador do que o professor.

- Descreva a metodologia que você utiliza em suas aulas.

- 3- Você utiliza a PESQUISA como prática didático-pedagógica em sala de aula? Caso sua resposta seja afirmativa: Que atividade (s) você desenvolve que qualifica como pesquisa?

4- No seu modo de ver, como seus alunos adquirem o conhecimento em suas aulas (como aprendem, desenvolvem-se ou apropriam-se dos conhecimentos)?

5- Faça um breve relato das experiências que mais marcaram sua formação escolar..

Solicito, ainda, que forneça algumas informações que serão valiosas para meu trabalho.

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

TITULAÇÃO ATUAL: _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE (Ens.Superior): _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO EF. E EM. (Caso tenha lecionado):

CURSOS E DISCIPLINAS EM QUE LECIONA EM 2004 (UNORP):

APÊNDICE 2

TABULAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS:

2.1- Tabulação da questão 1, que trata do conceito de Excelência de Ensino.

Qualidade de ensino

1 – 12 – 16 – 18 – 22 – 30 – 36 – 40 – 41 – 46 – 48

Resultado de ações conjuntas e coerentes dentro da instituição

31

Satisfação dos alunos e da instituição em relação ao trabalho do professor

21

Coesão do projeto pedagógico não fugindo ao perfil profissional e do campo de atuação profissional

31 - 35

Satisfação dos alunos e dos clientes internos, enfim, todos que participam da instituição

24 – 25

Encantar os alunos com a proposta de ensino da instituição

25 - 31

Comprometimento do professor com a instituição e sua missão de ensinar

29 – 46 – 54

Comprometimento dos alunos em relação ao processo de ensino/aprendizagem e na sua formação

51

Ser uma instituição que se destaque na região por sua qualidade.

25 – 30

Cursos bem estruturados, corpo docente competente e qualificado

13 – 30 – 51 – 54

Ensino de alto nível em relação aos conteúdos e na forma de transmissão ao aluno

32 – 54 - 55

Excelência é ser o melhor, é buscar o melhor, oferecer o melhor

33 – 35

Pesquisas , projetos e produção do conhecimento

1 – 4 – 5 – 20 – 35

Estruturar e ampliar o universo cultural do aluno

1

Transferir o conhecimento teórico para o cotidiano do aluno

1 – 8 – 9 – 20 – 25 – 27 – 35 – 39 – 50 – 55

Programa institucional que vise remunerar e preparar o corpo docente

2 – 6 – 23 – 25 – 26 – 29 – 36 – 37 – 49 – 51

Coordenações sintonizadas com os objetivos dos cursos

37

Dedicação exclusiva do professor com maiores jornadas

2

Redução do número de alunos por sala de aula

2

Aulas de melhor qualidade ,até individualizadas

2

Fazer com que o aluno aprenda e não decore simplesmente para tirar notas

14

Suprir possíveis lacunas que são trazidas do EF ou EM

14

A Instituição deve ter clara noção do perfil que pretende dar aos seus alunos (cidadania no social) no pp.Projeto Pedagógico.

3 – 11 – 16 – 31 – 39 – 43

Formação do aluno para atender a população

9 - 12

Formação completa –profissionais diferenciados – dotados de competências e habilidades

43 – 47 – 50 – 53

Professor promovendo aprendizagem a partir desse perfil (sem exclusão)

3

Adequada infra-estrutura e recursos que permitam projetos e pesquisa

4 – 21 – 23 – 26 – 28 – 29 – 37 – 41 – 51 – 54

Colocar o aluno em contato com a vida profissional (estágios)

4 – 6 – 11 – 26

Capacitar o aluno a compreender sua profissão no contexto social do país

17

Ensino que promova autonomia
17 – 19

Desenvolver habilidades nos alunos
36 – 44 - 53

Atividades práticas compatíveis às necessidades dos cursos e dos alunos
13

Condições para oferecer educação continuada através de especializações
4 – 6 - 37

Buscar novas maneiras de dar aulas
5

Encarar o aluno como parte integrante do processo e não subserviente do professor
5

Promover atividades de iniciação científica
6 – 9 – 12

Preocupação em atualizar constantemente o acervo bibliográfico
6 – 37

Preocupação com o desenvolvimento social
6 – 28

Professor não é mero repassador – Deve ensinar baseado em Saber – Fazer – Poder
7

Relação interativa na sala de aula entre os agentes da aprendizagem
7 – 8 – 27 – 34

Trabalho comunitário
9

Professores habilitados para desenvolverem os conteúdos que ministram
9 – 13 – 44

Incentivo à leitura para ampliar o conhecimento do aluno
9 – 27

Estar no mais alto grau do ensino
10

Oferecer as condições necessárias para se chegar à excelência de ensino
10 – 13 – 15 – 54

Ensino compatível e adequado às condições de vida do momento

11

O esforço de todo corpo docente e da pp.instituição para levar o aluno refletir sobre o aprendizado

15

Pesquisa inserida nos trabalhos bimestrais

15

Valorização da relação professor/aluno e do ensino/aprendizagem

16 – 42 – 47

Ensino – pesquisa e extensão

38 – 52

Amor e rigor

38 – 44

Professor deve ser reconhecido

44

Professor deve ser visto como o incentivador e responsável pela boa formação

45

Professor pesquisador capaz de produzir conhecimento.

46

Respeito e cumprimento do regimento interno

49

Possibilidade de ampliar e consolidar os conhecimentos do aluno

53

2.2- Tabulação da questão 2: AFIRMAÇÕES

AFIRMAÇÃO	CONCORDO	DISCORDO
Professor deve ensinar; pesquisador,pesquisar.	13	42
Quem ensina carece pesquisar;..... (1 abst)	43	11
Pesquisa é processo que deve apresentar..... (1 abst)	52	2
O ensino deve ser voltado para todos,....	13	42

Pesquisa nada tem a ver com ensino..... (1 abst)	4	50
Uma das metodologias que pode ser.....	54	1
Enquanto o professor ocupa-se em formar	4	51
Ensino e pesquisa, presentes na sala de aula.....	53	2
O meio acadêmico brasileiro valoriza..... (2 abst)	37	16

2.3- Tabulação da questão 3, que trata da metodologia utilizada.

Descreva a metodologia que você utiliza em suas aulas

Aulas teóricas visando ao aprofundamento da aplicação prática
51 – 25 – 23 – 22 – 20 – 17 – 14 – 8 – 7 – 6 – 5 – 31 – 29 – 48

Aulas expositivas teóricas utilizando o quadro negro
26 – 25 – 24 – 21 – 20 – 19 – 18 – 54 – 53 – 52 – 16 – 15 – 13 – 12 – 9 – 8 – 7 – 5 – 4 – 2 – 1
– 37 – 36 – 35 – 32 – 30 – 29 – 28 – 27 – 43 – 41 – 40 – 39 – 50 – 49 – 48 – 47 – 46 – 45 – 55

Aulas Discursivas
54 – 10

Aulas com interação entre professor e alunos
6 – 38 – 36 – 31 – 27 – 47

Eventual uso de slides e transparências
26 – 25 – 24 – 22 – 21 – 19 – 54 – 13 – 4 – 37 – 35 – 30 – 29 – 28 – 50

Aulas de laboratório em que o aluno manipula e reconhece o material estudado e discute as conclusões
26 – 13 – 2 – 45

Utilização de textos complementares p/ discussão e/ou complementação.
26 – 23 – 54 – 52 – 16 – 12 – 11 – 27 – 42 – 41 – 40 – 50 – 49 – 47 – 46

Leitura de textos da atualidade (jornais, revistas)
10

Discussões a partir de problemas detectados em situações da prática profissional
12 – 10 – 33 – 39 – 49 – 55

Trabalhos individuais (resenhas, relatórios, fichamentos, exercícios)
19 – 54 – 12 – 11 – 9 – 4 – 2 – 1 – 37 – 32 – 50

Seminários

26 – 21 - 18 – 54 - 53 – 12 – 9 – 37 – 35 – 46 – 45

Debates

18 – 53 – 52 – 13 – 35 – 31 – 30 – 27 – 43 – 45

Apresentação de questões de roteiro para estudo

26 – 22 – 12 – 4 – 29 – 43

Uso do laboratório de Informática

25 – 4 – 1 – 41

Despertar no aluno a necessidade de pensar/raciocinar

25

Trabalhos em grupo

23 – 21 – 13

Utilização em sala de aula do cotidiano e da vivência do aluno.

23 – 55

Trabalhar a interdisciplinaridade

23 – 21

Apresentação de filmes culturais / vídeos

21 – 54 – 10 – 9 – 35 – 48

Propiciar o direcionamento para pesquisas

20 – 19 – 18 – 54 – 52 – 15 – 6 – 4 – 1 – 36 – 32 - 30 – 27 – 41 – 48 – 47

Utilização da biblioteca para aprofundamento de estudos

19 – 53 – 9

Abordagem dialético – marxista

18 – 3

Dinâmicas interativas

53

Metodologia Associativa-analógica

17

Método Indutivo

34

Estudo Comparativo e estudo de casos
34 – 43 - 42

Metodologia sócio – interacionista
33

Metodologia fenomenológica-existencial
44

Procedimento embasados no construtivismo e na dialética
11 – 3

Traça um diagnóstico inicial da classe
16

Organização de um programa de nivelamento da classe
16

Relato de experiências ou observações realizadas no dia-a-dia.
12 – 9 - 44

Refletir sobre a prática
33 – 28

2.4 - Tabulação da questão 4, que trata da utilização da pesquisa em sala de aula.

Você utiliza a PESQUISA como prática didático-pedagógica? Caso sua resposta seja afirmativa: Que atividade (s) você desenvolve que qualifica como pesquisa?

NÃO

2 – 10 – 14 – 17 - 20 – 22 - 23 (raramente) – 24 – 26 (pesq.prática inviável) – 31 – 39
40 - 42 – 43 – 44 – 46 – 48 – 49 – 50 -

Livros, revistas, jornais, documentos (bibliográfica /documental)

1- 4 - 6 – 9 - 11 – 16 - 18 – 19 – 25 – 26 – 27 – 28 – 30 – 35 – 36 – 45 – 46 – 47 – 48 – 53 -
55

Internet

1 - 6 – 11 – 19 – 23 – 29 – 30 – 35 – 36

Como forma de sanar dúvidas e aprofundar os conhecimentos

6- 7 – 47 – 48

Como base para seminários, apresentações e debates.

1 – 8 – 9 – 13 – 19 – 21 – 33 - 36 – 37 - 45 – 54

Algum ponto obscuro que pode ser esclarecido pela pesquisa e seja a base de uma aula

3 – 15 – 36

Desenvolver uma investigação científica, metódica e sistemática

3 – 52

Aulas práticas em laboratório

4 – 13 – 26

Trabalhos realizados em grupo

4 –

Para promover o espírito de busca e a maturidade intelectual.

4 – 41 -

Pesquisas em empresas, buscando levantar as práticas profissionais; em estágios, práticas jurídicas.

5 – 7 – 12 – 27 – 29 – 32 – 34 – 53 – 54 - 55

Buscando a relação entre a teoria e a prática

16 – 51 – 54 -

Busca da síntese entre o velho e o novo (Conhecimento consagrado x conhecimento novo)

38 -

OBSERVAÇÃO:

A instituição deve concretizar uma política voltada para a pesquisa, não há condições para desenvolvê-la em sala de aula (42)

2.5- Tabulação da questão 5, que trata da aquisição dos conhecimentos.

No seu modo de ver, como seus alunos adquirem o conhecimento em suas aulas (como aprendem, desenvolvem-se ou apropriam-se dos conhecimentos)?

Através da prática de exercícios

1 – 2 – 4 -

Assimilação de conceitos expostos em aulas teóricas

2 – 3 – 4 - 11 – 14 - 15 – 18 – 27 – 28 – 30 – 39 – 44 – 45 – 46 - 50 – 53 – 55

Relacionando os conceitos teóricos a fatos do cotidiano, solucionando problemas reais

2 – 4 – 5 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 13 – 17 – 20 – 21 – 23 – 24 – 25 – 29 – 30 – 31 – 32 – 34 –
40 – 41 – 43 – 48 – 49 – 51 – 54

Através de aulas práticas de laboratório

4 – 26 –

Através de leitura de textos semanais

46 – 49 – 50 – 53

Através da reprodução de conceitos apresentados pelo professor

3 –

Utilizando pesquisas bibliográficas p/ complementação

4 – 9 – 12 – 15 – 26 – 27 – 42 – 55

Através da interação propiciada durante a aula

16 – 36 – 37 – 47 – 48

Fomentar nos alunos a pesquisa como forma de busca e construção do conhecimento

37 –

A aprendizagem deve ser significativa e de aplicação prática

6 – 14 – 17

Motivação e envolvimento propiciam no aluno aprendizagem

19 – 29 – 31 – 35 – 38 – 41

Seminários, discussões e debates em sala de aula

9 – 11 – 12 – 21 – 25 – 32 – 42 – 44 – 52 – 53

Discutindo e orientando dúvidas e dificuldades

33 – 47 – 51 –

vídeos, filmes

9 – 44

Através de situações propiciadas pelo estudo dirigido

22 – 54

Situações práticas propiciadas em estágios

12 – 40 – 43 – 46

Abstraindo os conceitos e refletindo sobre eles

13 – 35 – 46

Através da reflexão crítica sobre os conteúdos

23 – 52

Utilizando a interdisciplinaridade
24

2.6- Tabulação da questão 6, que indaga sobre as experiências da vida escolar/acadêmica que marcaram.

No decorrer de sua vida universitária, como estudante, qual (is) foi (ram) a (s) atividade (s) acadêmica (s) que mais o (a) marcou (aram) na sua formação. Por quê?

O meu curso de graduação foi muito teórico , aulas expositivas
1 – 6 - 14 – 15 - 36 - 39 – 41 – 43 – 45 – 47

Aulas sem conexão com a vida prática e a futura profissão
14 – 52 – 55

Apenas um professor dedicava-se a desenvolver pesquisa com os alunos
1 – 6 – 11 –

Pesquisas
20 - 37 – 50

Iniciação Científica
17 - 28 – 29 – 33 – 36

Aulas interativas
6 – 42

Estudos e biblioteca (pesquisa bibliográfica extra-classe)
18 – 19 – 20 – 22 – 30 – 32 – 35 – 36 – 39 – 40 – 41 – 50 – 54

Aulas práticas que estabeleciam constantemente relação com o conteúdo ministrado
2 – 5 – 8 – 13 - 23 – 38 – 43 - 44 – 45 – 49 – 51

Cursos paralelos , congressos, semanas científicas
19 – 35 – 36 – 54

Atividades de monitoria
9 – 31 – 42 – 45

Trabalho desenvolvido na clínica-escola -
9 – 40 - 46

Trabalhos comunitários
9 –

Visitas técnicas, Viagens e excursões para estudo “ in loco”

3 – 53 - 55

Trabalhos em equipe

3 – 12 – 23 – 54

Seminários

4 – 20 – 43 – 54

Atividades de campo / atividades práticas

7 – 10 – 27 - 31 -

Pesquisa – Ação

7 -

Participação na vida acadêmica

3 – 4 -

A importância das disciplinas técnicas e práticas – Aulas em laboratórios

4 – 13 – 26

Estudo de casos

55

Estágios

12 – 13 – 24 – 27 – 31 – 40 – 46

Trabalho de conclusão de curso (monografia)

16 – 21 – 24 - 35

Obs.: O informante 25 não respondeu a questão.

O informante 34 por não se lembrar de nada significativo

O informante 48 respondeu de forma equivocada

APÊNDICE 3

1^a. Síntese dos resultados tabulados:

Com base nas respostas das questões ao questionário distribuído e preenchido por 55 (cinquenta e cinco) professores do Centro Universitário do Norte Paulista – Unorp, foram tabulados os resultados ,segundo algumas categorias extraídas das próprias respostas. É importante ressaltar que uma mesma resposta, muitas vezes , apresentou elementos que a enquadraram em diferentes itens (categorias), sendo assim, o mesmo informante ou a mesma resposta poderá constar em opiniões distintas.

Após terem sido tabuladas essas distintas opiniões e aspectos assinalados pelos informantes, os dados foram quantificados e as cinco respostas que aparecem com maior frequência são destacadas abaixo e nortearão a análise e a nossa reflexão em relação ao tema e os elementos pesquisados.

Esse procedimento excetua-se na questão de número 2, uma vez que a mesma trata de concordância ou discordância de nove afirmações e a síntese foi feita com base na quantidade de “concordo” ou “ discordo” dada pelos entrevistados e , com base nesses resultados pôde-se estabelecer percentuais quantitativos.

1^a. questão - O Centro Universitário, pela própria legislação que o cria, tem como principal missão a “ EXCELÊNCIA DE ENSINO” . O que você entende como “excelência de ensino” , sendo professor do Centro Universitário do Norte Paulista – Unorp?

RESPOSTAS:

- Qualidade de ensino (11 ocorrências)
- Um programa institucional que vise remunerar e preparar o corpo docente (10 ocorrências)
- Adequada infra-estrutura e recursos que permitam projetos e pesquisa (10 ocorrências)
- Transferir o conhecimento teórico para o cotidiano do aluno (10 ocorrências)

-A Instituição deve ter clara noção do perfil que pretende dar aos seus alunos (cidadania no âmbito social) no próprio Projeto Pedagógico. (6 ocorrências)

- Pesquisas, projetos e produção do conhecimento (5 ocorrências)

- Cursos bem estruturados , corpo docente competente e qualificado (4 ocorrências)

-Formação completa com profissionais diferenciados, dotados de competências e habilidades (4 ocorrências)

-Colocar o aluno em contato com a vida profissional, através dos estágios (4 ocorrências)

-Relação interativa em sala de aula entre os agentes da aprendizagem. (4 ocorrências)

-Oferecer as condições necessárias para se chegar à excelência de ensino (4 ocorrências)

2ª. questão – Nesta questão são apresentadas algumas afirmações. Assinale com um “x”, na coluna correspondente, sua concordância ou discordância em relação às mesmas.

Professor deve ensinar; pesquisador, pesquisar. Esses dois aspectos são distintos e paralelos.

Concordo: 13 ocorrências → 23,6% Discordo: 42 ocorrências → 76,4%

Quem ensina carece pesquisador;quem pesquisa carece ensinar

Concordo: 43 ocorrências → 78,2% Discordo: 11 ocorrências → 20%

* Um informante não respondeu – 1,8%

Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo.

Concordo: 52 ocorrências → 94,6% Discordo: 2 ocorrências → 3,6%

* Um informante não respondeu – 1,8%

O ensino deve ser voltado para todos, de forma democrática, enquanto que a pesquisa deve ser dirigida a um grupo seletivo que será responsável pelo avanço da ciência.

Concordo: 13 ocorrências → 23,6 Discordo: 42 ocorrências → 76,4%

Pesquisa nada tem a ver com ensino; o ensino objetiva formar profissionais para o mercado de trabalho, e a pesquisa visa desenvolver uma elite intelectual que gere novos conhecimentos.

Concordo: 4 ocorrências → 7,3% Discordo: 50 ocorrências → 90,9%

*Um informante não respondeu – 1,8%

Uma das metodologias, que pode ser utilizada nas atividades de ensino, é a própria pesquisa.

Concordo: 54 ocorrências → 98,2% Discordo: 1 ocorrência → 1,8%

Enquanto o professor ocupa-se em formar o aluno, o pesquisador se ocupa com o avanço do conhecimento.São coisas diferentes e não complementares.

Concordo: 4 ocorrências → 7,3% Discordo: 51 ocorrências → 92,7%

Ensino e pesquisa, presentes na sala de aula, promovem a relação teoria/prática.

Concordo: 53 ocorrências → 96,4% Discordo: 2 ocorrências → 3,6%

O meio acadêmico brasileiro valoriza mais o pesquisador do que o professor.

Concordo: 37 ocorrências → 67,3 % Discordo: 16 ocorrências → 29,1%

* Dois informantes não responderam – 3,6%

3ª. questão – Descreva a metodologia que você utiliza em suas aulas

Aulas expositivas teóricas utilizando o quadro negro (40 ocorrências)

Busco propiciar o direcionamento para pesquisas (16 ocorrências)

Eventual uso de slides e transparências (15 ocorrências)

Utiliza textos complementares para discussão ou complementação (15 ocorrências)

Aulas teóricas visando o aprofundamento da aplicação prática (14 ocorrências)

Trabalhos individuais (resenhas, fichamentos, exercícios) (11 ocorrências)

Seminários (11 ocorrências)

4ª. questão – Você utiliza a PESQUISA como prática didático-pedagógica? Caso sua resposta seja afirmativa. Que atividade(s) você desenvolve que qualifica como pesquisa?

Leitura de livros, revistas, jornais, documentos (pesq.bibliográfica/documental) (21 ocorrências)

Não utiliza pesquisa (19 ocorrências)

- O informante 26 diz que pesquisa é uma prática inviável.
- O informante 42 diz que a instituição deve concretizar uma política voltada para a pesquisa, não havendo condições para desenvolvê-la na sala de aula.

Como base para seminários, apresentações e debates. (11 ocorrências)

Pesquisas em empresas, buscando levantar as práticas profissionais; estágios, práticas jurídicas (10 ocorrências)

Utilizando a Internet (9 ocorrências)

5ª questão - No seu modo de ver, como os alunos adquirem o conhecimento em suas aulas (como aprendem, desenvolvem-se ou apropriam-se dos conhecimentos)?

Relacionando os conceitos teóricos a fatos do cotidiano, solucionando problemas reais (27 ocorrências)

Assimilando conceitos expostos em aulas teóricas (17 ocorrências)

Em seminários, discussões e debates em sala de aula (10 ocorrências)

Utilizando pesquisas bibliográficas para complementação (8 ocorrências)

Motivação e envolvimento propiciam ao aluno aprendizagem (6 ocorrências)

6ª. questão – No decorrer de sua vida universitária, como estudante, qual (is) foi (ram) a(s) atividade (s) acadêmica (s) que mais o (a) marcou (aram) na sua formação. Por quê?

Estudos e biblioteca (pesquisa bibliográfica extra-aula) (13 ocorrências)

Aulas práticas que estabeleçam constantemente relação com o conteúdo ministrado (11 ocorrências)

O meu curso de graduação foi muito teórico, aulas expositivas (10 ocorrências)

Estágios (7 ocorrências)

Iniciação científica (5 ocorrências)

- O informante 25 não respondeu a questão
- O informante 34 disse não se lembrar de nada significativo
- O informante 48 respondeu de forma equivocada

3.1- SÍNTESE DOS RESULTADOS TABULADOS NAS RESPOSTAS DE PROFESSORES, EM RELAÇÃO À QUESTÃO 2.

Na formulação da questão 2 foram propostas nove afirmações , algumas retiradas de textos de autores que discutiram a pesquisa em nosso país, outras sugeridas por profissionais ligados à educação do Ensino Superior brasileiro, outras, ainda, que retratam determinados pensamentos que fazem parte do senso comum de alguns professores, no que diz respeito à pesquisa na universidade.

Abaixo proporemos categorias formuladas a partir dos resultados com maior incidência , segundo um critério estatístico e percentual.

Afirmativa 1 – Ensino e Pesquisa são atividades distintas e independentes.

DISCORDÂNCIA: 76,4%

B: 61,9% das respostas

L: 35,8% das respostas

Afirmativa 2 – Ensino e Pesquisa são atividades complementares .

CONCORDÂNCIA: 78,2%

B: 63,7% das respostas

L: 36,3% das respostas

Afirmativa 3 – Pesquisa como princípio educativo em todos os níveis escolares.

CONCORDÂNCIA: 94,6%

B: 61,5% das respostas

L: 36,6% das respostas

Afirmativa 4 – Ensino voltado para todos, enquanto que a pesquisa deva ser para poucos.

DISCORDÂNCIA: 76,4%

B: 59,6% das respostas

L: 40,4% das respostas

Afirmativa 5 – Ensino e Pesquisa são atividades distintas, um alimentando o mercado de trabalho, a outra gerando conhecimentos.

DISCORDÂNCIA: 90,9%

B: 58% das respostas

L: 40% das respostas

Afirmativa 6 – Pesquisa deve ser utilizada nas atividades de ensino.

CONCORDÂNCIA: 98,2%

B: 59,2% das respostas

L: 38,9% das respostas

Afirmativa 7 – Professores e Pesquisadores têm ocupações distintas e que não se complementam.

DISCORDÂNCIA: 92,7%

B: 58,8% das respostas

L: 39,2% das respostas

Afirmativa 8 – Ensino e Pesquisa promovem relação teoria/prática.

CONCORDÂNCIA: 96,4%

B: 58,5% das respostas

L: 39,6% das respostas

Afirmativa 9 – Maior valorização do pesquisador em relação ao professor.

CONCORDÂNCIA: 67,3%

B: 56,7% das respostas

L: 40,5% das respostas

APÊNDICE 4

2ª. Síntese da tabulação.

Nesta etapa optamos por estabelecer, a priori, MACRO CATEGORIAS, que trazem diferentes aspectos e conotações. Por exemplo: percebemos que o conceito de Excelência de Ensino está ligado a alguns desses aspectos relacionados a diferentes fatores : ao desempenho docente, à infra-estrutura administrativa e física, ao projeto pedagógico da instituição, na relação entre a instituição e a comunidade ou ao seu entorno, entre outros.

1ª. questão: Trata da EXCELÊNCIA DE ENSINO:

O Centro Universitário, pela própria legislação que o cria, tem como principal missão a “EXCELÊNCIA DE ENSINO”. O que você entende como “excelência de ensino”, sendo professor do Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP?

- **Qualidade de ensino** (11)

Ensino – pesquisa – extensão (2)

Professor deve ser visto como incentivador e responsável pela boa formação (1)

Professor pesquisador capaz de produzir conhecimento (1)

- **Condições de infra-estrutura institucional**

Condições de trabalho – salários

Programa institucional que vise remunerar e preparar o corpo docente (10)

Dedicação exclusiva do professor com maiores jornadas (1)

Redução do número de alunos por sala de aula (1)

Oferecer as condições necessárias para se chegar à excelência de ensino (4)

Professor deve ser reconhecido (1)

Instalações físicas.

Adequada infra-estrutura e recursos que permitam projetos e pesquisa (10)

Preocupação em atualizar constantemente o acervo bibliográfico (2)

- **Projeto da Instituição**

- Resultado de ações conjuntas e coerentes dentro da instituição (1)
- Coesão do projeto pedagógico não fugindo ao perfil profissional e do campo de atuação profissional (2)
- Cursos bem estruturados, corpo docente competente e qualificado (4)
- Ensino de alto nível em relação aos conteúdos e na forma de transmissão ao aluno (3)
- Coordenações sintonizadas com os objetivos dos cursos (1)
- Ensino que promova autonomia (2)
- Condições para oferecer educação continuada através de especializações (3)
- Encarar o aluno como parte integrante do processo e não subserviente do professor (1)
- Professor não é mero repassador – Deve ensinar baseado em Saber – Fazer – Poder (1)
- Incentivo à leitura para ampliar o conhecimento do aluno (2)
- Respeito e cumprimento do regimento interno (1)

- **Resultados**

- Satisfação dos alunos e da instituição em relação ao trabalho do professor (1)
- Satisfação dos alunos e dos clientes internos, enfim, todos que participam da instituição (2)
- Encantar os alunos com a proposta de ensino da instituição (2)
- Ser uma instituição que se destaque na região por sua qualidade (2)
- Excelência é ser o melhor, buscar o melhor, oferecer o melhor (2)
- Estruturar e ampliar o universo cultural do aluno (1)
- Transferir o conhecimento teórico para o cotidiano do aluno (10)
- Fazer com que o aluno aprenda e não decore simplesmente para tirar notas (1)
- Formação do aluno para atender a população (2)
- Desenvolver habilidades nos alunos (3)
- Estar no mais alto grau do ensino (1)

- **Compromissos**

- Comprometimento do professor com a instituição e sua missão de ensinar (3)
- Comprometimento dos alunos em relação ao processo de ensino/aprendizagem e na sua formação (1)
- Aulas de melhor qualidade, até individualizadas (1)
- Suprir possíveis lacunas que são trazidas do EF. ou EM. (1)
- Formação completa – profissionais diferenciados, dotados de competências e habilidades (4)
- Buscar novas maneiras de dar aulas (1)
- Preocupação com o desenvolvimento social (2)
- Trabalho comunitário (1)
- Professores habilitados para desenvolverem os conteúdos que ministram (3)

Ensino compatível e adequado às condições de vida do momento (1)
 Esforço de todo corpo docente e da própria instituição para levar o aluno a refletir sobre o aprendizado (1)
 Amor e rigor (2)
 Possibilidade de ampliar e consolidar os conhecimentos do aluno (1)

- **Pesquisa e Produção de conhecimento**

Pesquisas, projetos e produção do conhecimento (5)
 Promover atividades de iniciação científica (3)
 Pesquisa inserida nos trabalhos bimestrais (1)

- **Ter claro um Perfil do profissional que quer formar**

A instituição deve ter clara noção do perfil que pretende dar aos seus alunos (cidadania no social) no pp. Projeto pedagógico (26)

Professor promovendo aprendizagem a partir desse perfil (sem exclusão) (1)

Capacitar o aluno a compreender sua profissão no contexto social do país (1)

- **Estabelecer relações entre a teoria e as práticas profissionais**

Colocar o aluno em contato com a vida profissional (estágios) (4)

Atividades práticas compatíveis às necessidades dos cursos e dos alunos (1)

- **Interação entre professor – alunos – profissão**

Relação interativa na sala de aula entre os agentes da aprendizagem (4)

Valorização da relação professor/aluno e do ensino/aprendizagem (3)

2ª. questão: APRESENTAÇÃO DE AFIRMAÇÕES

Nesta questão propusemos 9 afirmações e solicitamos que cada professor assinalasse com X em “concordo” ou “discordo”, buscando, com isso, fazer um levantamento das opiniões do mesmo no plano atitudinal, o que será, posteriormente, relacionado às respostas dadas por eles nas demais questões, que buscam um levantamento no plano

comportamental. Dessa oposição que, às vezes, se evidencia na relação entre os planos atitudinal e comportamental, pretendemos esboçar uma discussão e uma análise do que, em muitos momentos, podemos detectar nas nossas salas de aula, em relação ao desempenho do professor e na própria condução das aulas e dos conteúdos apresentados.

Professor deve ensinar; pesquisador, pesquisar. Esses dois aspectos são distintos e paralelos.

Concordo: 13 ocorrências → 23,6% Discordo: **42 ocorrências → 76,4%**

Quem ensina carece pesquisador; quem pesquisa carece ensinar

Concordo: **43 ocorrências → 78,2%** Discordo: 11 ocorrências → 20%

* Um informante não respondeu – 1,8%

Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo.

Concordo: 52 ocorrências → 94,6% Discordo: 2 ocorrências → 3,6%

Um informante não respondeu – 1,8%

O ensino deve ser voltado para todos, de forma democrática, enquanto que a pesquisa deve ser dirigida a um grupo seletivo que será responsável pelo avanço da ciência.

Concordo: 13 ocorrências → 23,6% Discordo: **42 ocorrências → 76,4%**

Pesquisa nada tem a ver com ensino; o ensino objetiva formar profissionais para o mercado de trabalho, e a pesquisa visa desenvolver uma elite intelectual que gere novos conhecimentos.

Concordo: 4 ocorrências → 7,3% Discordo: **50 ocorrências → 90,9%**

*Um informante não respondeu – 1,8%

Uma das metodologias, que pode ser utilizada nas atividades de ensino, é a própria pesquisa.

Concordo: **54 ocorrências → 98,2%** Discordo: 1 ocorrência → 1,8%

Enquanto o professor ocupa-se em formar o aluno, o pesquisador se ocupa com o avanço do conhecimento. São coisas diferentes e não complementares.

Concordo: 4 ocorrências → 7,3% Discordo: **51 ocorrências → 92,7%**

Ensino e pesquisa, presentes na sala de aula, promovem a relação teoria/prática.

Concordo: **53 ocorrências → 96,4%** Discordo: 2 ocorrências → 3,6%

O meio acadêmico brasileiro valoriza mais o pesquisador do que o professor.

Concordo: **37 ocorrências → 67,3%** Discordo: 16 ocorrências → 29,1%

- Dois informantes não responderam – 3,6%

3ª questão: Trata da METODOLOGIA

Descreva a metodologia que você utiliza em suas aulas.

Nessa questão obtivemos como resposta quase que unânime (72,7%) que a metodologia mais seguida pelos professores é a da aula expositiva teórica, utilizando o recurso do quadro negro, entretanto, essa atitude aparece acompanhada, em muitos casos, de outros recursos ou outras metodologias que, associadas à exposição de conteúdo teórico e à utilização do quadro negro e do giz buscam desenvolver aulas nas diferentes disciplinas que ministram, visando a um melhor desempenho do aluno.

Sendo assim, podemos estabelecer duas categorias de aulas expositivas: uma primeira em que o professor, utilizando o quadro negro transmite os conhecimentos aos alunos, declinando os tópicos do conteúdo abordado e uma segunda em que paralelamente à exposição dos conteúdos o professor realiza outras atividades ou encaminha os alunos para atividades que possam enriquecer as aulas e complementar a aprendizagem do aluno.

Procuraremos abaixo relacionar essa segunda categoria aos outros componentes que foram indicados pelos professores em suas respostas aos questionários.

Aulas expositivas teóricas utilizando o quadro negro (40 ocorrências)

- Eventual uso de slides e transparências (15)
- Aulas em laboratório em que o aluno manipula reconhece o material estudado (4)
- Utilização de textos complementares para discussão e/ou complementação (15)
- Seminários (11)
- Apresentação de questões de roteiro para estudo (6)
- Aulas teóricas, visando ao aprofundamento da aplicação prática (14)
- Uso do laboratório de informática (4)
- Despertar no aluno a necessidade de pensar/raciocinar (1)
- Trabalhos em grupo (3)
- Trabalhar a interdisciplinaridade (2)
- Propiciar o direcionamento para a pesquisa (16)
- Utilização de biblioteca para aprofundamento de estudos (3)
- Trabalhos individuais (resenhas, relatórios, fichamentos, exercícios) (11)
- Debates (10)
- Abordagem dialético-marxista (2)
- Apresentação de filmes culturais e vídeos (6)
- Dinâmicas interativas (1)
- Traçando um diagnóstico inicial da classe (1)
- Organizando um programa de nivelamento da classe (1)
- Discussões a partir de problemas detectados em situações de prática profissional (6)
- Relato de experiências ou observações realizadas no dia – a – dia (3)
- Aulas com interação entre professor e alunos (6)
- Refletindo sobre a prática (2)
- Estudo comparativo e estudo de casos (3)

Utilização em sala de aula do cotidiano e da vivência do aluno (2)
 Leitura de textos da atualidade (jornais e revistas) (1)

4ª. questão – Trata da PESQUISA COMO PRÁTICA DE SALA DE AULA

Você utiliza a PESQUISA como prática didático-pedagógica? Caso sua resposta seja afirmativa. Que atividade(s) você desenvolve que qualifica como pesquisa?

Não utiliza pesquisa (19 ocorrências)

- **O informante 26 diz que pesquisa é uma prática inviável.**
- **O informante 42 diz que a instituição deve concretizar uma política voltada para a pesquisa, não havendo condições para desenvolvê-la na sala de aula.**

Outros informantes em suas respostas disseram utilizar práticas que levam à pesquisa e buscam, através desse procedimento, enriquecer as explicações e conteúdos de sala de aula, além de propiciar um aprofundamento dos conhecimentos e desenvolver a autonomia dos alunos.

Leitura de livros, revistas, jornais, documentos (pesquisa bibliográfica e /ou documental) 21 ocorrências)

Como forma de sanar dúvidas e aprofundar os conhecimentos (4)

Como base para seminários, apresentações e debates. (11 ocorrências)

Possibilitando Trabalhos realizados em grupo (1)

Pesquisas em empresas, buscando levantar as práticas profissionais; estágios, práticas jurídicas (10 ocorrências)

Buscando a relação entre teoria e prática (3)

Utilizando a Internet (9 ocorrências)

Aulas práticas em laboratório (3)

Um dos informantes (nº 42) respondeu que a instituição deve concretizar uma política voltada para a pesquisa, não havendo condições para desenvolvê-la em sala de aula.

Apesar dessa resposta, houve professores que, além das categorias elencadas acima, apontaram em suas respostas aspectos bastante interessantes em relação à pesquisa em sala de aula:

- Algum ponto obscuro pode ser esclarecido pela pesquisa e ela própria pode vir a ser a base da aula.

- Ensina a desenvolver uma investigação científica, metódica e sistemática.
- Promove o espírito de busca e leva à maturidade intelectual.
- Pode levar à busca da síntese entre o velho e o novo (Conhecimento consagrado e conhecimento novo, construído na aula, através do jogo dialético)

5ª questão : Trata da AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

No seu modo de ver, como os alunos adquirem o conhecimento em suas aulas (como aprendem, desenvolvem-se ou apropriam-se dos conhecimentos)?

Aqui também selecionamos cinco macro categorias que representam as opiniões com maior número de ocorrências e dentro delas foram encaixadas outras opiniões que, de certa forma, complementam melhor a idéia contida na opinião mais genérica.

Relacionando os conceitos teóricos a fatos do cotidiano, solucionando problemas reais (27 ocorrências)

- Através de aulas práticas de laboratório (2)
- Tornando a aprendizagem significativa e de aplicação prática (3)
- Utilizando vídeos e filmes (2)
- Servindo-se de situações práticas propiciadas em estágios (4)

Assimilando conceitos expostos em aulas teóricas (17 ocorrências)

- Através da prática de exercícios (3)
- Através de leitura de textos semanais (4)
- Através de situações propiciadas pelo estudo dirigido (2)
- Abstraindo os conceitos e refletindo sobre eles (3)

Em seminários, discussões e debates em sala de aula (10 ocorrências)

- Por meio da interação propiciada durante a aula (5)
- Discutindo e orientando dúvidas e dificuldades (3)
- Através da reflexão crítica sobre os conteúdos (2)

Utilizando pesquisas bibliográficas para complementação (8 ocorrências)

Fomentando nos alunos a pesquisa como forma de busca e construção do conhecimento (1)

Motivação e envolvimento propiciam ao aluno aprendizagem (6 ocorrências)

- Através da reprodução de conceitos apresentados pelo professor (1)
- Utilizando-se da interdisciplinaridade (1)

6ª questão : EXPERIÊNCIAS TRAZIDAS DA VIDA ESCOLAR

No decorrer de sua vida universitária, como estudante, qual (is) foi (ram) a(s) atividade (s) acadêmica (s) que mais o (a) marcou (aram) na sua formação. Por quê?

Nessa questão também procedemos como na anterior, ou seja, buscamos organizar as respostas ,a partir das cinco categorias que tiveram maior incidência nos questionários respondidos pelos informantes e ,as demais foram relacionadas a cada uma delas, de acordo com a afinidade ou coerência.

Estudos e biblioteca (pesquisa bibliográfica extra-aula) (13 ocorrências)

Cursos paralelos, congressos e semanas científicas (4)
Trabalhos em equipe (4)
Seminários (4)

Aulas práticas que estabeleçam constantemente relação com o conteúdo ministrado (11 ocorrências)

Atividades de monitoria (4)
Visitas técnicas, viagens e excursões para estudo “in loco” (3)
Atividades de campo / atividades práticas (4)
A importância das disciplinas técnicas e práticas – aulas em laboratórios (3)
Estudos de casos (1)

O meu curso de graduação foi muito teórico, aulas expositivas (10 ocorrências)

Aulas sem conexão com a vida prática e a futura profissão (3)

Estágios (7 ocorrências)

Trabalhos desenvolvidos na clínica – escola (3)
Trabalhos comunitários (1)

Iniciação científica (5 ocorrências)

Apenas um professor dedicava-se a desenvolver pesquisa com os alunos (3)
A realização de pesquisas (3)
Contato com a Pesquisa-Ação (1)
Participação na vida acadêmica (2)
Trabalho de conclusão de curso (monografia) (4)

Além dessas respostas, houve dois informantes que responderam terem sido as aulas interativas de seus cursos de formação básica, média e superior o fator que mais os marcou do ponto de vista de experiências acadêmicas significativas na sua formação.

- O informante 25 não respondeu a questão
- O informante 34 disse não se lembrar de nada significativo
- O informante 48 respondeu de forma equivocada

APÊNDICE 5

3^A. Síntese dos resultados :

Nesta etapa proporemos uma outra forma de agrupamento dos dados provenientes das respostas dos informantes. O critério a ser adotado aqui será o da divisão das respostas, segundo o curso de formação do informante: LICENCIATURA ou BACHARELADO, uma vez que acreditamos que essa formação diferenciada poderá levar o docente a uma concepção e preocupação diferentes uns dos outros.

Os questionários preenchidos pelos 55 (cinquenta e cinco) professores foram agrupados segundo o critério acima exposto e dessa maneira passamos a ter o seguinte quadro:

PROFESSORES C/ LICENCIATURA → 21 questionários

PROFESSORES C/ BACHARELADO → 33 questionários

TOTAL..... 54 questionários

OBS.: Um informante não preencheu em seu questionário o curso em que se graduara, fator esse que impossibilitou nossa distribuição.

Aqui as respostas foram distribuídas obedecendo às mesmas categorias propostas, quando da primeira síntese que resolvemos fazer na presente pesquisa, as categorias que foram destacadas lá por nós serão aqui distribuídas seguindo o critério do curso de formação do informante.

TABULAÇÃO DA QUESTÃO 1:

Conceito de EXCELÊNCIA DE ENSINO:

Qualidade de ensino

L → 12 - 18 - 36 - 40 - 41

B → 1- 16 - 22 - 46 - 48

Resultado de ações conjuntas e coerentes dentro da instituição

L → NIHIL

B → 31

Satisfação dos alunos e da instituição em relação ao trabalho do professor

Excluído: ¶

L → 21

B → NIHIL

Coesão do projeto pedagógico não fugindo ao perfil profissional e do campo de atuação profissional

L → NIHIL

B → 31 - 35

Satisfação dos alunos e dos clientes internos, enfim, todos que participam da instituição

L → 25

B → 24

Encantar os alunos com a proposta de ensino da instituição

L → 25

B → 31

Comprometimento do professor com a instituição e sua missão de ensinar

L → 54

B → 29 - 46

Comprometimento dos alunos em relação ao processo de ensino/aprendizagem e na sua formação

L → NIHIL

B → 51

Ser uma instituição que se destaque na região por sua qualidade.

L → 25

B → NIHIL

Cursos bem estruturados, corpo docente competente e qualificado

L → 54

B → 13 - 51

Ensino de alto nível em relação aos conteúdos e na forma de transmissão ao aluno

L → 54

B → 32- 55

Excelência é ser o melhor, é buscar o melhor, oferecer o melhor

L → 33

B → 35

Pesquisas , projetos e produção do conhecimento

L → 20

B → 1 – 4 – 5 – 35

Estruturar e ampliar o universo cultural do aluno

L → NIHIL

B → 1

Transferir o conhecimento teórico para o cotidiano do aluno

L → 20 – 25 – 50

B → 1 – 8 – 9 - 27 – 35 - 39 - 55

Programa institucional que vise remunerar e preparar o corpo docente

L → 2 – 6 - 23 – 25- 36

B → 26 – 29 – 37 – 49 - 51

Coordenações sintonizadas com os objetivos dos cursos

L → NIHIL

B → 37

Dedicação exclusiva do professor com maiores jornadas

L → 2

B → NIHIL

Redução do número de alunos por sala de aula

L → 2

B → NIHIL

Aulas de melhor qualidade ,até individualizadas

L → 2

B → NIHIL

Fazer com que o aluno aprenda e não decore simplesmente para tirar notas

L → 14

B → NIHIL

Suprir possíveis lacunas que são trazidas do EF ou EM

L → 14

B → NIHIL

A Instituição deve ter clara noção do perfil que pretende dar aos seus alunos (cidadania no social) no pp.Projeto Pedagógico.

L → 3 – 11

B → 16 – 31 – 39 - 43

Formação do aluno para atender a população

L → 12

B → 9

Formação completa –profissionais diferenciados – dotados de competências e habilidades

L → 47 – 50

B → 43 – 53

Professor promovendo aprendizagem a partir desse perfil (sem exclusão)

L → 3

B → NIHIL

Adequada infra-estrutura e recursos que permitam projetos e pesquisa

L → 21 – 23 – 41 – 54

B → 4 – 26 – 28 – 29 – 37 – 51

Colocar o aluno em contato com a vida profissional (estágio)

L → 6 – 11

B → 4 – 26

Capacitar o aluno a compreender sua profissão no contexto social do país

L → NIHIL

B → 17

Ensino que promova autonomia

L → 19

B → 17

Desenvolver habilidades nos alunos

L → 36

B → 44 - 53

Atividades práticas compatíveis às necessidades dos cursos e dos alunos

L → NIHIL

B → 13

Condições para oferecer educação continuada através de especializações

L → 6

B → 4 – 37

Buscar novas maneiras de dar aulas

L → NIHIL

B → 5

Encarar o aluno como parte integrante do processo e não subserviente do professor

L → NIHIL

B → 5

Promover atividades de iniciação científica

L → 6 – 12

B → 9

Preocupação em atualizar constantemente o acervo bibliográfico

L → 6

B → 37

Preocupação com o desenvolvimento social

L → 6

B → 28

Professor não é mero repassador – Deve ensinar baseado em Saber – Fazer – Poder

L → NIHIL

B → 7

Relação interativa na sala de aula entre os agentes da aprendizagem

L → NIHIL

B → 7 – 8 – 27 – 34

Trabalho comunitário

L → NIHIL

B → 9

Professores habilitados para desenvolverem os conteúdos que ministram

L → NIHIL

B → 9 – 13 – 44

Incentivo à leitura para ampliar o conhecimento do aluno

L → NIHIL

B → 9 – 27

Estar no mais alto grau do ensino

L → NIHIL

B → 10

Oferecer as condições necessárias para se chegar à excelência de ensino

L → 54

B → 10 – 13 – 15

Ensino compatível e adequado às condições de vida do momento

L → 11

B → NIHIL

O esforço de todo corpo docente e da pp.instituição para levar o aluno refletir sobre o aprendizado

L → NIHIL

B → 15

Pesquisa inserida nos trabalhos bimestrais

L → NIHIL
B → 15

Valorização da relação professor/aluno e do ensino/aprendizagem

L → 42 – 47
B → 16

Ensino – pesquisa e extensão

L → 38
B → 52

Amor e rigor

L → 38
B → 44

Professor deve ser reconhecido

L → NIHIL
B → 44

Professor deve ser visto como o incentivador e responsável pela boa formação

L → NIHIL
B → 45

Professor pesquisador capaz de produzir conhecimento.

L → NIHIL
B → 46

Respeito e cumprimento do regimento interno

L → NIHIL
B → 49

Possibilidade de ampliar e consolidar os conhecimentos do aluno

L → NIHIL
B → 53

TABULAÇÃO DA QUESTÃO 2 (AFIRMAÇÕES)

AFIRMAÇÃO	CONCORDO		DISCORDO	
Professor deve ensinar; pesquisador, pesquisador.		13		42
LICENCIATURA →	6	46,1%	15	35,8%
BACHARELADO →	7	53,9%	26	61,9%
			*	
Quem ensina carece pesquisar;..... (1 abst)		43		11
LICENCIATURA →	16	37,2%	4	36,3%

BACHARELADO →	26	60,4%	7	63,7%
	*			
Pesquisa é processo que deve apresentar..... (1 abst)	52		2	
LICENCIATURA →	19	36,6%	1	50%
BACHARELADO →	32	61,5%	1	50%
	*			
O ensino deve ser voltado para todos,....		13		42
LICENCIATURA →	4	30,7%	17	40,4%
BACHARELADO →	8	61,5%	25	59,6%
	*			
Pesquisa nada tem a ver com ensino..... (1 abst)		4		50
LICENCIATURA →	-	-	20	40%
BACHARELADO →	4	100%	29	58%
			*	
Uma das metodologias que pode ser.....		54		1
LICENCIATURA →	21	38,9	-	-
BACHARELADO →	32	59,2%	1	100%
	*			
Enquanto o professor ocupa-se em formar		4		51
LICENCIATURA →	1	25%	20	39,2%
BACHARELADO →	3	75%	30	58,8%
			*	
Ensino e pesquisa, presentes na sala de aula.....		53		2
LICENCIATURA →	21	39,6%	-	-
BACHARELADO →	31	58,5%	2	100%
	*			
O meio acadêmico brasileiro valoriza..... (2 abst.)		37		16
LICENCIATURA →	15	40,5%	5	31,2%
BACHARELADO →	21	56,7%	11	68,8%
	*			

* OBS.: O INFORMANTE DE NÚMERO 30 NÃO FOI CONSIDERADO, EM VIRTUDE DE NÃO TER INFORMADO EM SEU QUESTIONÁRIO QUAL SUA FORMAÇÃO SUPERIOR.

TABULAÇÃO DA QUESTÃO 3

Descreva a metodologia que você utiliza em suas aulas

Aulas teóricas visando ao aprofundamento da aplicação prática

L → 25 - 23 - 20 - 14 - 6

B → 51 - 22 - 17 - 8 - 7 - 5 - 31 - 29 - 48

Aulas expositivas teóricas utilizando o quadro negro

L → 25 - 21 - 20 - 19 - 18 - 54 - 12 - 2 - 36 - 41 - 40 - 50 - 47

B → 26 - 24 - 53 - 52 - 16 - 15 - 13 - 9 - 8 - 7 - 5 - 4 - 1 - 37 - 35 - 32 - 29 - 28 - 27 - 43 - 39 - 49 - 48 - 46 - 45 - 55

Aulas Discursivas

L → 54

B → 10

Aulas com interação entre professor e alunos

L → 6 - 38 - 36 - 47

B → 31 - 27

Eventual uso de slides e transparências

L → 25 - 21 - 19 - 54 - 50

B → 26 - 24 - 22 - 13 - 4 - 37 - 35 - 29 - 28

Aulas de laboratório em que o aluno manipula e reconhece o material estudado e discute as conclusões

L → 2

B → 26 - 13 - 45

Utilização de textos complementares p/ discussão e/ou complementação.

L → 23 - 54 - 12 - 11 - 42 - 41 - 40 - 50 - 47

B → 26 - 52 - 16 - 27 - 49 - 46

Leitura de textos da atualidade (jornais, revistas)

L → NIHIL

B → 10

Discussões a partir de problemas detectados em situações da prática profissional

L → 12 - 33

B → 10 - 39 - 49 - 55

Trabalhos individuais (resenhas, relatórios, fichamentos, exercícios)

L → 19 - 54 - 12 - 11 - 2 - 50

B → 9 - 4 - 1 - 37 - 32

Seminários

L → 21 - 18 - 54 - 12

B → 26 - 53 - 9 - 37 - 35 - 46 - 45

Debates

L → 18

B → 53 – 52 – 13 – 35 – 31 – 27 – 43 - 45

Apresentação de questões de roteiro para estudo

L → 12

B → 26 – 22 – 4 - 29 – 43

Uso do laboratório de Informática

L → 25 - 41

B → 4 – 1

Despertar no aluno a necessidade de pensar/raciocinar

L → 25

B → NIHIL

Trabalhos em grupo

L → 23 – 21

B → 13

Utilização em sala de aula do cotidiano e da vivência do aluno.

L → 23

B → 55

Trabalhar a interdisciplinaridade

L → 23 – 21

B → NIHIL

Apresentação de filmes culturais / vídeos

L → 21 – 54

B → 10 – 9 – 35 – 48

Propiciar o direcionamento para pesquisas

L → 20 – 19 – 18 – 54 – 6 – 36 – 41 – 47

B → 52 – 15 – 4 - 1 – 32 – 27 – 48

Utilização da biblioteca para aprofundamento de estudos

L → 19

B → 53 – 9

Abordagem dialético – marxista

L → 18 – 3

B → NIHIL

Dinâmicas interativas

L → NIHIL

B → 53

Metodologia Associativa-analógica

L → NIHIL

B → 17

Método Indutivo

L → NIHIL

B → 34

Estudo Comparativo e estudo de casos

L → 42

B → 34 – 43

Metodologia sócio – interacionista

L → 33

B → NIHIL

Metodologia fenomenológica-existencial

L → NIHIL

B → 44

Procedimento embasados no construtivismo e na dialética

L → 11 – 3

B → NIHIL

Traça um diagnóstico inicial da classe

L → NIHIL

B → 16

Organização de um programa de nivelamento da classe

L → NIHIL

B → 16

Relato de experiências ou observações realizadas no dia-a-dia.

L → 12

B → 9 – 44

Refletir sobre a prática

L → 33

B → 28

TABULAÇÃO DA QUESTÃO 4

Você utiliza a PESQUISA como prática didático-pedagógica? Caso sua resposta seja afirmativa: Que atividade (s) você desenvolve que qualifica como pesquisa?

NÃO

L → 2 – 14 – 20 – 23 (raramente) – 40 - 42 - 50

B → 10 – 17 – 22 – 24 – 26 (pesquisa prática inviável) – 31 – 39 – 43 – 44 – 46 – 48 – 49

Livros, revistas, jornais, documentos (bibliográfica /documental)

L → 6 – 11 – 18 – 19 – 25 – 36 – 47

B → 1 – 4 – 9 – 16 – 26 – 27 – 28 – 35 – 45 – 46 – 48 – 53 – 55

Internet

L → 6 – 11 – 19 – 23 – 36

B → 1 – 29 – 35

Como forma de sanar dúvidas e aprofundar os conhecimentos

L → 6 – 47

B → 7 – 48

Como base para seminários, apresentações e debates.

L → 19 – 21 – 33 – 36 – 54

B → 1 – 8 – 9 – 13 – 37 – 45

Algum ponto obscuro que pode ser esclarecido pela pesquisa e seja a base de uma aula

L → 3 – 36

B → 15

Desenvolver uma investigação científica, metódica e sistemática

L → 3

B → 52

Aulas práticas em laboratório

L → NIHIL

B → 4 – 13 – 26

Trabalhos realizados em grupo

L → NIHIL

B → 4

Para promover o espírito de busca e a maturidade intelectual.

L → 41

B → 4

Pesquisas em empresas, buscando levantar as práticas profissionais; em estágios, práticas jurídicas.

L → 12 – 54

B → 5 – 7 – 27 – 29 – 32 – 34 – 53 – 55

Buscando a relação entre a teoria e a prática

L → 54

B → 16 – 51

Busca da síntese entre o velho e o novo (Conhecimento consagrado x conhecimento novo)

L → 38

B → NIHIL

OBSERVAÇÃO:

A instituição deve concretizar uma política voltada para a pesquisa, não há condições para desenvolvê-la em sala de aula (42)

TABULAÇÃO DA QUESTÃO 5:

No seu modo de ver, como seus alunos adquirem o conhecimento em suas aulas (como aprendem, desenvolvem-se ou apropriam-se dos conhecimentos)?

Através da prática de exercícios

L → 2

B → 1 – 4

Assimilação de conceitos expostos em aulas teóricas

L → 2 – 3 – 11 – 14 – 18 – 50

B → 4 – 15 – 27 – 28 – 39 – 44 – 45 – 46 – 53 – 55

Relacionando os conceitos teóricos a fatos do cotidiano, solucionando problemas reais

L → 2 – 11 – 20 – 21 – 23 – 25 – 40 – 41 – 54

B → 4 – 5 – 7 – 8 – 9 – 10 – 13 – 17 – 24 – 29 – 31 – 32 – 34 – 43 – 48 – 49 – 51

Através de aulas práticas de laboratório

L → NIHIL

B → 4 – 26

Através de leitura de textos semanais

L → 50

B → 46 – 49 – 53

Através da reprodução de conceitos apresentados pelo professor

L → 3

B → NIHIL

Utilizando pesquisas bibliográficas p/ complementação

L → 12 – 42

B → 4 – 9 – 15 – 26 – 27 – 55

Através da interação propiciada durante a aula

L → 36 – 47

B → 16 – 37 – 48

Fomentar nos alunos a pesquisa como forma de busca e construção do conhecimento

L → 37

B → NIHIL

A aprendizagem deve ser significativa e de aplicação prática

L → 6 – 14

B → 17

Motivação e envolvimento propiciam no aluno aprendizagem

L → 12 - 38 – 41

B → 29 – 31 – 35

Seminários, discussões e debates em sala de aula

L → 11 – 12 – 21 - 25 – 42

B → 9 – 32 – 44 – 52 – 53

Discutindo e orientando dúvidas e dificuldades

L → 33 – 47

B → 51

Vídeos, filmes

L → NIHIL

B → 9 – 44

Através de situações propiciadas pelo estudo dirigido

L → 54

B → 22

Situações práticas propiciadas em estágios

L → 12 – 40

B → 43 – 46

Abstraindo os conceitos e refletindo sobre eles

L → NIHIL

B → 13 – 35 – 46

Através da reflexão crítica sobre os conteúdos

L → 23

B → 52

Utilizando a interdisciplinaridade

L → NIHIL

B → 24

TABULAÇÃO DA QUESTÃO 6:

No decorrer de sua vida universitária, como estudante, qual (is) foi (ram) a (s) atividade (s) acadêmica (s) que mais o (a) marcou (aram) na sua formação. Por quê?

O meu curso de graduação foi muito teórico , aulas expositivas

L → 6 - 14 - 36 - 41 - 47

B → 1 - 15 - 39 - 43 - 45

Aulas sem conexão com a vida prática e a futura profissão

L → 14

B → 52 - 55

Apenas um professor dedicava-se a desenvolver pesquisa com os alunos

L → 6 - 11

B → 1

Pesquisas

L → 20 - 50

B → 37

Iniciação Científica

L → 33 - 36

B → 17 - 28 - 29

Aulas interativas

L → 6 - 42

B → NIHIL

Estudos e biblioteca (pesquisa bibliográfica extra-classe)

L → 18 - 19 - 20 - 36 - 40 - 41 - 50 - 54

B → 22 - 32 - 35 - 39

Aulas práticas que estabeleciam constantemente relação com o conteúdo ministrado

L → 2 - 23 - 38 -

B → 5 - 8 - 13 - 43 - 44 - 45 - 49 - 51

Cursos paralelos , congressos, semanas científicas

L → 19 - 36 - 54

B → 35

Atividades de monitoria

L → 42

B → 9 - 31 - 45

Trabalho desenvolvido na clínica-escola -

L → 40

B → 9 - 46

Trabalhos comunitários

L → NIHIL

B → 9

Visitas técnicas, Viagens e excursões para estudo “ in loco”

L → 3
B → 53 -55

Trabalhos em equipe
L → 3 – 12 – 23 – 54
B → NIHIL

Seminários
L → 20 – 43
B → 4 - 43

Atividades de campo / atividades práticas
L → NIHIL
B → 7 – 10 – 27 – 31

Pesquisa – Ação
L → NIHIL
B → 7

Participação na vida acadêmica
L → 3
B → 4

A importância das disciplinas técnicas e práticas – Aulas em laboratórios
L → NIHIL
B → 4 – 13 – 26

Estudo de casos
L → NIHIL
B → 55

Estágios
L → 12 – 40
B → 13 – 24 – 27 – 31 – 46

Trabalho de conclusão de curso (monografia)
L → 21
B → 16 – 24 - 35

Obs.: O informante 25 não respondeu a questão.
O informante 34 por não se lembrar de nada significativo
O informante 48 respondeu de forma equivocada

APÊNDICE 6

TABELAS

6.1 – Conceito de excelência de ensino

TABELA Nº 17: CONCEITO DE “EXCELÊNCIA DE ENSINO”

ASPECTO DESTACADO	NA	LICENC.	BACHAR.	TOTAL
RESPOSTA				
Qualidade de ensino	5	5		10
Transferir o conhecimento teórico para o cotidiano do aluno	3	7		10
Programa institucional que vise remunerar e preparar o corpo docente	5	5		10
Adequada infra-estrutura e recursos que permitam projetos e pesquisa	4	6		10
A Instituição deve ter clara noção do perfil que pretende dar aos seus alunos (cidadania no social) no próprio projeto pedagógico	2	4		6
Pesquisas, projetos e produção do conhecimento	1	4		5
Formação completa - profissionais diferenciados-dotados de competência e habilidades	2	2		4
Colocar o aluno em contato com a vida profissional (estágios)	2	2		4
Relação interativa na sala de aula entre os agentes da aprendizagem	-	4		4
Oferecer as condições necessárias para se chegar à excelência de ensino	1	3		4
Comprometimento do professor com a instituição e sua missão de ensinar	1	2		3
Cursos bem estruturados, corpo docente competente e qualificado	1	2		3
Ensino de alto nível em relação aos conteúdos e na forma de transmissão ao aluno	1	2		3
Desenvolver habilidades nos alunos	1	2		3
Condições para oferecer educação continuada por meio de especializações	1	2		3
Promover atividades de iniciação científica	2	1		3
Professores habilitados para desenvolverem os conteúdos que ministram	-	3		3
Valorização da relação professor/aluno e do ensino/aprendizagem	2	1		3
Coesão do projeto pedagógico, não fugindo ao perfil profissional e do campo de atuação profissional	-	2		2
Satisfação dos alunos e dos clientes internos, enfim, de	1	1		2

todos que participam da instituição			
Encantar os alunos com a proposta de ensino da instituição	1	1	2
Excelência é ser o melhor, é buscar o melhor, oferecer o melhor	1	1	2
Formação do aluno para atender a população	1	1	2
Ensino que promova autonomia	1	1	2
Preocupação em atualizar constantemente o acervo bibliográfico	1	1	2
Preocupação com o desenvolvimento social	1	1	2
Incentivo à leitura para ampliar o conhecimento do aluno	-	2	2
Ensino – pesquisa – extensão	1	1	2
Amor e rigor	1	1	2
Resultado de ações conjuntas e coerentes dentro da instituição	-	1	1
Satisfação dos alunos e da instituição em relação ao trabalho do professor	1	-	1
Comprometimento dos alunos em relação ao processo de ensino/aprendizagem e na sua formação	-	1	1
Ser uma instituição que se destaque na região por sua qualidade	1	-	1
Estruturar e ampliar o universo cultural do aluno	-	1	1
Coordenações sintonizadas com os objetivos dos cursos	-	1	1
Dedicação exclusiva do professor com maiores jornadas	1	-	1
Redução do número de alunos por sala de aula	1	-	1
Aulas de melhor qualidade, até individualizadas	1	-	1
Fazer com que o aluno aprenda e não decore simplesmente para tirar notas	1	-	1
Suprir possíveis lacunas que são trazidas do EF. e do EM.	1	-	1
Professor promovendo aprendizagem com base nesse perfil (sem exclusão)	1	-	1
Capacitar o aluno a compreender sua profissão no contexto social do país	-	1	1
Atividades práticas compatíveis às necessidades dos cursos e dos alunos	-	1	1
Buscar novas maneiras de dar aulas	-	1	1
Encarar o aluno como parte integrante do processo e não subserviente ao professor	-	1	1
Professor não é mero repassador – Deve ensinar baseado no Saber – Fazer – Poder	-	1	1
Trabalho comunitário	-	1	1
Estar no mais alto grau do ensino	-	1	1
Ensino compatível e adequado às condições de vida do momento	1	-	1
O esforço de todo o corpo docente e da própria instituição para levar o aluno a refletir sobre o aprendizado	-	1	1
Pesquisa inserida nos trabalhos bimestrais	-	1	1
Professor deve ser reconhecido	-	1	1
Professor deve ser visto como incentivador e responsável	-	1	1

pela boa formação			
Professor pesquisador capaz de produzir conhecimento	-	1	1
Respeito e cumprimento do regimento interno	-	1	1
Possibilidade de ampliar e consolidar os conhecimentos do aluno	-	1	1
TOTAL	52	88	140

Fonte: Pesquisa de campo, março de 2004.

Respostas múltiplas

TABELA Nº 18: MACRO-CATEGORIAS em relação ao conceito de excelência de ensino

MACRO-CATEGORIAS	ASPECTOS RELACIONADOS	QUANTIDADE	PORCENT.	TOTAIS
Qualidade de ensino		11	9,26%	15
	Ensino-pesquisa – extensão	2		
	Professor deve ser visto como incentivador e responsável pela boa formação	1		
	Professor pesquisador capaz de produzir conhecimentos	1		
Condições de infraestrutura institucional			17,89%	29
	CONDIÇÕES DE TRABALHO - SALÁRIOS		10,49%	17
	Programa institucional que vise remunerar e preparar o corpo docente	10		
	Dedicação exclusiva do professor com maiores jornadas	1		
	Redução do número de alunos por sala de aula	1		
	Oferecer as condições necessárias para se chegar à excelência de ensino.	4		
	Professor deve ser reconhecido	1		
	INSTALAÇÕES FÍSICAS		7,40%	12
	Adequada infraestrutura e recursos que permitam projetos e pesquisa	10		
	Preocupação em atualizar constantemente o acervo bibliográfico	2		
Projeto da Instituição			12,96%	21
	Resultado de ações	1		

	conjuntas e coerentes dentro da instituição			
	Coesão do projeto pedagógico não fugindo ao perfil profissional e do campo de atuação profissional	2		
	Cursos bem estruturados, corpo docente competente e qualificado	4		
	Ensino de alto nível em relação aos conteúdos e na forma de transmissão ao aluno	3		
	Coordenações sintonizadas com os objetivos dos cursos	1		
	Ensino que promova autonomia	2		
	Condições para oferecer educação continuada através de especializações	3		
	Encarar o aluno como parte integrante do processo e não subserviente do professor	1		
	Professor não é mero repassador-deve ensinar baseado em Saber/Fazer/Poder	1		
	Incentivo à leitura para ampliar o conhecimento do aluno	2		
	Respeito e cumprimento do Regimento Interno	1		
Resultados			16,05%	26
	Satisfação dos alunos e da instituição em relação ao trabalho do professor	1		
	Satisfação dos alunos e dos clientes internos, enfim, todos que participam da instituição	2		

	Encantar os alunos com a proposta de ensino da instituição	2		
	Ser uma instituição que se destaque na região por sua qualidade	2		
	Excelência é ser o melhor, buscar o melhor, oferecer o melhor	2		
	Estruturar e ampliar o universo cultural do aluno	1		
	Transferir o conhecimento técnico para o cotidiano do aluno	10		
	Fazer com que o aluno aprenda e não decore simplesmente para tirar notas	1		
	Formação do aluno para atender a população	2		
	Desenvolver habilidades nos alunos	3		
Compromissos			13,59%	22
	Comprometimento do professor com a instituição e sua missão de ensinar	3		
	Comprometimento dos alunos em relação ao processo de ensino/aprendizagem e na sua formação	1		
	Aulas de melhor qualidade, até individualizadas	1		
	Suprir possíveis lacunas que são trazidas do EF. ou EM.	1		
	Formação completa-profissionais diferenciados, dotados de competências e habilidades	4		
	Buscar novas maneiras de dar aulas	1		
	Preocupação com o	2		

	desenvolvimento social			
	Trabalho comunitário	1		
	Professores habilitados para desenvolverem os conteúdos que ministram	3		
	Ensino compatível e adequado às condições de vida do momento	1		
	Esforço de todo o corpo docente e da própria instituição para levar o aluno a refletir sobre o aprendizado	1		
	Amor e rigor	2		
	Possibilidade de ampliar e consolidar os conhecimentos do aluno	1		
Pesquisa e produção de conhecimento			5,55%	9
	Pesquisas, projetos e produção de conhecimento	5		
	Promover atividades de iniciação científica	3		
	Pesquisa inserida nos trabalhos bimestrais	1		
Ter claro um perfil do profissional que quer formar			17,29%	28
	A instituição deve ter clara noção do perfil do profissional que pretende dar aos seus alunos (cidadania no social)no próprio Projeto Pedagógico	26		
	Professor promovendo aprendizagem com base nesse perfil (sem exclusão)	1		
	Capacitar o aluno a compreender sua profissão no contexto social do país	1		
Estabelecer relações entre a teoria e as práticas profissionais			3,08%	5
	Colocar o aluno em	4		

	contato com a vida profissional (estágios)			
	Atividades práticas compatíveis às necessidades dos cursos e dos alunos	1		
Interação entre professor – alunos - profissão			4,33%	7
	Relação interativa na sala de aula entre os agentes da aprendizagem	4		
	Valorização da relação professor/aluno e do ensino/aprendizagem	3		
TOTAL			100%	162

OBS.: Respostas múltiplas

Fonte: Pesquisa de campo, março/2004.

6.2- Como os professores vêm a pesquisa

Opiniões dos professores a respeito de nove afirmações apresentadas, as tabelas que se seguem indicam a quantidade e porcentagem, respectiva, segundo o curso de formação, licenciatura e bacharelado.

Foram considerados 54 questionários, visto que um dos informantes não indicou seu curso de formação, nem apresentou nenhuma outra informação que possibilitasse esse aspecto

TABELA Nº 19: Como os professores vêm a pesquisa – Opiniões de Licenciados e Bacharéis.

	LICENC	LICENC	BACHAR	BACHAR	S/RESP	TOTAL	TOTAL
AFIRMAÇÕES	CONC.	DISC.	CONC.	DISC.		CONC.	DISC.
Professor deve ensinar; pesquisador...	6	15	7	26		13	41
Quem ensina carece pesquisar...	16	4	26	7	1	42	11
Pesquisa é processo que deve apresentar...	19	1	32	1	1	51	2
O ensino deve ser voltado para todos,...	4	17	8	25		12	42
Pesquisa nada tem a ver com ensino...	-	20	4	29	1	4	49
Uma das metodologias que pode ser...	21	-	32	1		53	1
Enquanto o professor ocupa-se em formar...	1	20	3	30		4	50
Ensino e pesquisa, presentes na sala de aula...	21	-	31	2		52	2
O meio acadêmico brasileiro...	15	5	21	11	2	36	16

Fonte : Pesquisa de campo, março de 2004.

TABELA Nº20: Porcentagens de opiniões de licenciados e bacharéis, a respeito de Como os professores vêem a pesquisa.

	LICENC	LICENC	BACHAR	BACHAR	S/RESP.	TOTAL	TOTAL
AFIRMAÇÕES	CONC.	DISC.	CONC.	DISC.		CONC.	DISC.
Professor deve ensinar; pesquisador...	28,6%	71,4%	21,2%	78,8%		24%	76%
Quem ensina carece pesquisar...	76,2%	19,0%	78,8%	21,2%	4,8%	79,3%	20,7%
Pesquisa é processo que deve apresentar...	90,4%	4,8%	96,9%	30,1%	4,8%	96,2%	3,8%
O ensino deve ser voltado para todos,...	19%	81%	24,3%	75,7%		22,2%	77,8%
Pesquisa nada tem a ver com ensino...	-	95,2	12,1%	87,9%	4,8%	7,5%	92,5%
Uma das metodologias que pode ser...	100%	-	97%	3%		98,1%	1,9%
Enquanto o professor ocupa-se em formar...	4,8%	95,2%	9,1%	90,9%		7,4%	92,6%
Ensino e pesquisa presentes na sala de aula...	100%	-	93,9%	6,1%		96,3%	3,7%
O meio acadêmico brasileiro...	71,4%	23,8%	63,6	33,3%	4,7%	66,1%	29,2%

Fonte: Pesquisa de campo, março de 2004.

6.3- Metodologia utilizada pelo professor

TABELA Nº 21: Metodologia utilizada em sala de aula

	QUANTIDADE
Aulas expositivas teóricas utilizando o quadro negro	40
Busca propiciar o direcionamento para pesquisas	16
Eventual uso de slides e transparências	15
Utiliza textos complementares para discussão ou complementação	15
Aulas teóricas visando o aprofundamento da aplicação prática	14
Trabalhos individuais (resenhas, fichamentos, exercícios)	11
Seminários	11
TOTAL	122

OBS.: Respostas múltiplas

Fonte: Pesquisa de campo, março de 2004.

TABELA Nº 22: Metodologia utilizada

MACRO CATEGORIAS	ASPECTOS RELACIONADOS	QUANTIDADE	PORCENT.	TOTAIS
Aulas expositivas teóricas utilizando o quadro negro		40	66,49%	125
	Eventual uso de slides e transparências	15		
	Utilização de textos complementares para discussão ou complementação	15		
	Seminários	11		
	Apresentação de questões para roteiro de estudo	6		
	Aulas teóricas, visando o aprofundamento da aplicação prática	14		
	Trabalhar a interdisciplinaridade	2		
	Debates	10		
	Abordagem dialético-marxista	2		
	Dinâmicas interativas	1		
	Traçando um diagnóstico inicial da classe	1		
	Organizando um programa de nivelamento da classe	1		
	Aulas com interação professor/aluno	6		
	Despertar no aluno a	1		

	necessidade de pensar/raciocinar			
Valorizando a prática e a pesquisa			33,51	63
	Aulas em laboratório em que o aluno manipula, reconhece o material estudado	4		
	Uso do laboratório de informática	4		
	Trabalhos em grupo	3		
	Propiciar o direcionamento para a pesquisa	16		
	Utilização da biblioteca para aprofundamento de estudos	3		
	Trabalhos individuais (resenhas, relatórios, fichamentos, exercícios)	11		
	Apresentação de filmes culturais e vídeos	6		
	Discussões a partir de problemas detectados em situações de prática profissional	6		
	Relato de experiências ou observações realizadas no dia-a-dia	3		
	Refletindo sobre a prática	2		
	Estudo comparativo e estudo de casos	3		
	Utilização em sala de aula do cotidiano e da vivência do aluno	2		
TOTAL			100%	188

OBS.: Respostas múltiplas

Fonte : Pesquisa de Campo, março de 2004.

Tabela nº 23: Metodologia utilizada em sala de aula

ASPECTO DESTACADO NA RESPOSTA	LICENC.	BACHAR.	TOTAL
Aulas expositivas teóricas utilizando quadro negro	13	26	39
Utilização de textos complementares para discussão e/ou complementação	9	6	15
Propiciar o direcionamento para pesquisas	8	7	15

Aulas teóricas visando o aprofundamento da aplicação prática	5	9	14
Eventual uso de slides e transparências	5	9	14
Trabalhos individuais (resenhas,relatórios,fichamentos, exercícios)	6	5	11
Seminários	4	7	11
Debates	1	8	9
Aulas com interação professor e alunos	4	2	6
Discussões baseadas nos problemas detectados em situações da prática profissional	2	4	6
Apresentação de questões de roteiro para estudo	1	5	6
Apresentação de filmes culturais / vídeos	2	4	6
Aulas de laboratório em que o aluno manipula e reconhece o material estudado e discute as conclusões	1	3	4
Uso de laboratórios de informática	2	2	4
Trabalhos em grupo	2	1	3
Utilização da biblioteca para aprofundamento de estudos	1	2	3
Estudo comparativo e estudo de casos	1	2	3
Relato de experiências ou observações realizadas no dia-a-dia	1	2	3
Aulas discursivas	1	1	2
Utilização em sala de aula do cotidiano e da vivência do aluno	1	1	2
Trabalhar a interdisciplinaridade	2	-	2
Abordagem dialético- marxista	2	-	2
Procedimento embasados no construtivismo e na dialética	2	-	2
Reflexão sobre a prática	1	1	2
Leitura de textos da atualidade (jornais,revistas)	-	1	1
Despertar no aluno a necessidade de pensar/raciocinar	1	-	1
Dinâmicas interativas	-	1	1
Metodologia associativa-analógica	-	1	1
Método indutivo	-	1	1
Metodologia associativa-interacionista	1	-	1
Metodologia fenomenológica-existencial	-	1	1
Traça um diagnóstico inicial da classe	-	1	1
TOTAL	79	113	192

FONTE: Pesquisa de campo, março de 2004.

Respostas múltiplas

6.4 – Relação entre ensino e pesquisa:

TABELA Nº 24: Pesquisa como prática didático - pedagógica

RESPOSTAS	QUANTID.	PORCENT.	OBS..
Recomendando leitura de livros, revistas, jornais, documentos (pesquisa documental)	21	30%	
Não utiliza pesquisa	19	27,1%	*
Como base para seminários, apresentações e debates	11	15,8%	
Pesquisas em empresas, buscando levantar as práticas profissionais, estágios, práticas jurídicas.	10	14,3%	
Utilizando a Internet	9	12,8%	
TOTAL	70	100%	

OBS.: Respostas múltiplas

Fonte: Pesquisa de campo, março de 2004.

* Em relação à utilização da pesquisa, dois informantes devem ser destacados, uma vez que: o primeiro deles afirma “*a pesquisa é prática inviável*” e o outro nos diz que “*a instituição deve concretizar uma política voltada para a pesquisa, não havendo condições de desenvolvê-la na sala de aula*”.

TABELA N° 25: Pesquisa como prática didático-pedagógica.

UTILIZAÇÃO DA PESQUISA	LICENC.	BACHAR.	TOTAL
NÃO UTILIZAM PESQUISA	7	12	19
UTILIZAM A PESQUISA			36
TOTAL			55
ASPECTO DESTACADO, QUANDO UTILIZA A PESQUISA			
Em livros, revistas, jornais, documentos (p. bibliográfica/documental)	7	13	20
Como base para seminários, apresentações e debates	5	6	11
Pesquisas em empresas, buscando levantar práticas profissionais; em estágios, práticas jurídicas	2	8	10
Internet	5	3	8
Como forma de sanar dúvidas e aprofundar conhecimentos	2	2	4
Algum ponto obscuro que pode ser esclarecido pela pesquisa e seja a base de uma aula	2	1	3
Aulas práticas em laboratório	-	3	3
Buscando a relação entre a teoria e a prática	1	2	3
Desenvolver uma investigação científica, metódica e sistemática	1	1	2
Para promover o espírito de busca e a maturidade intelectual	1	1	2
Em trabalhos realizados em grupo	-	1	1
Busca da síntese entre o velho e o novo (conhecimento consagrado x conhecimento novo)	1	-	1

Fonte: Pesquisa de campo, março de 2004.

Respostas múltiplas

TABELA Nº 26: Atividades desenvolvidas que o professor qualifica como pesquisa.

MACRO CATEGORIAS	ASPECTOS RELACIONADOS	OCORRÊNCIAS	PORCENT.	TOTAL
Atividades desenvolvidas que entende como pesquisa			100%	62
	Leitura de livros, revistas, documentos (pesq. bibliográfica e/ou documental)	21	33,88%	
	Como forma de sanar dúvidas e aprofundar os conhecimentos	4	6,45%	
	Como base para seminários, apresentações, debates	11	17,74%	
	Enriquecendo trabalhos realizados em grupo	1	1,61%	
	Utilizando a internet	9	14,51%	
	Aulas práticas em laboratório	3	4,84%	
	Pesquisas em empresas, buscando levantar as práticas profissionais; estágios, práticas jurídicas	10	16,13%	
	Buscando a relação entre a teoria e a prática	3	4,84%	
TOTAL			100%	62

OBS.: Respostas múltiplas

Fonte: pesquisa de campo, março de 2004

6.5 – Aquisição do conhecimento.

TABELA Nº 27: Aquisição do conhecimento.

MACRO CATEGORIAS	ASPECTOS RELACIONADOS	OCORRÊNCIAS	PORCENT.	TOTAL
Relacionando conceitos teóricos a fatos do cotidiano, solucionando problemas reais		27	36,54%	38
	Através de aulas práticas de laboratório	2		
	Tornando a aprendizagem significativa e de aplicação prática	3		
	Utilizando vídeos e filmes	2		
	Servindo-se de situações práticas propiciadas em estágios	4		
Assimilando conceitos expostos em aulas teóricas		17	27,88%	29
	Através da prática de exercícios	3		
	Através da leitura de textos semanais	4		
	Através de situações propiciadas pelo estudo dirigido	2		
	Abstraindo os conceitos e refletindo sobre eles	3		
Em seminários, discussões e debates em sala de aula		10	19,24%	20
	Por meio da interação propiciada durante a aula	5		
	Discutindo e orientando dúvidas e dificuldades	3		
	Através da reflexão crítica sobre os conteúdos	2		
Utilizando pesquisas bibliográficas para		8	8,65%	9

complementação				
	Fomentando nos alunos a pesquisa como forma de busca e construção do conhecimento	1		
Motivação e envolvimento propiciam ao aluno aprendizagem		6	7,69%	8
	Através da reprodução de conceitos apresentados pelo professor	1		
	Utilizando-se da interdisciplinaridade	1		
TOTAL			100%	104

Obs.: Respostas múltiplas

Fonte: pesquisa de campo, março de 2004.

TABELA Nº 28: Aquisição do conhecimento.

ASPECTO DESTACADO NA RESPOSTA	LICENC.	BACHAR.	TOTAL
Relacionando os conceitos teóricos a fatos do cotidiano, solucionando problemas reais	9	17	26
Pela assimilação de conceitos expostos em aulas teóricas	6	10	16
Seminários, discussões e debates em sala de aula	5	5	10
Utilizando pesquisas bibliográficas para complementação	2	6	8
Motivação e envolvimento propiciam ao aluno aprendizagem	3	3	6
Com a interação propiciada durante a aula	2	3	5
Utilizando a leitura de textos semanais	1	3	4
Situações práticas propiciadas pelos estágios	2	2	4
Com a prática de exercícios	1	2	3
A aprendizagem deve ser significativa e de aplicação prática	2	1	3
Discutindo e orientando dúvidas e dificuldades	2	1	3
Abstraindo os conceitos e refletindo sobre eles	-	3	3
Em aulas práticas de laboratórios	-	2	2
Vídeos e filmes	-	2	2
Em situações propiciadas pelo estudo dirigido	1	1	2
Com a reflexão crítica sobre os conceitos	1	1	2
Com a reprodução dos conceitos apresentados pelo professor	1	-	1
Fomentar nos alunos a pesquisa, como forma de busca e construção do conhecimento	1	-	1
Servindo-se da interdisciplinaridade	-	1	1

Fonte: Pesquisa de campo, março de 2004.

Respostas múltiplas

6.6 – Experiências trazidas da vida escolar.

TABELA Nº 29: Experiências escolares e acadêmicas que marcaram a formação

ASPECTO DESTACADO NA RESPOSTA	LICENC.	BACHAR.	TOTAL
Estudos na biblioteca (pesquisa bibliográfica extra-classe)	8	4	12
Aulas práticas que estabeleciam constantemente relação com o conteúdo ministrado	3	8	11
O meu curso de graduação foi muito teórico, aulas expositivas	5	5	10
Estágios	2	5	7
Iniciação científica	2	3	5
Cursos paralelos, congressos, semanas científicas	3	2	5
Atividades de monitoria	1	3	4
Trabalhos em equipe	4	-	4
Seminários	2	2	4
Atividades de campo e atividades práticas	-	4	4
Trabalho de conclusão de curso (Monografia)	1	3	4
Apenas um dos professores dedicava-se a desenvolver pesquisa com os alunos	2	1	3
Aulas sem conexão com a vida prática e a futura profissão	1	2	3
Pesquisas	2	1	3
Visitas técnicas, viagens e excursões para estudo “in loco”	1	2	3
Trabalho desenvolvido na clínica-escola	1	2	3
A importância das disciplinas técnicas e práticas- aulas em laboratórios	-	3	3
Aulas interativas	2	-	2
Participação na vida acadêmica	1	1	2
Trabalhos comunitários	-	1	1
Pesquisa – ação	-	1	1
Estudos de casos	-	1	1

Fonte: Pesquisa de campo, março de 2004.

Respostas múltiplas.

TABELA N° 30: Experiências trazidas da vida escolar/acadêmica

MACRO - CATEGORIAS	ASPECTOS RELACIONADOS	OCORRÊNCIAS	PORCENT.	TOTAL
Estudos e biblioteca (Pesquisa bibliográfica) extra-aula		13	26,88%	25
	Cursos paralelos, congressos e semanas científicas	4		
	Trabalhos em equipe	4		
	Seminários	4		
Aulas práticas que estabeleciam constantemente relação com o conteúdo ministrado		11	27,96%	26
	Atividades de monitoria	4		
	Visitas técnicas, viagens, excursões para estudo “in loco”	3		
	Atividades de campo, atividades práticas	4		
	A importância das disciplinas técnicas e práticas – aulas em laboratório	3		
	Estudos de casos	1		
O meu curso de graduação foi muito teórico, aulas expositivas		10	13,98%	13
	Aulas sem conexão com a vida prática e a futura profissão	3		
Estágios		7	11,82%	11
	Trabalhos desenvolvidos na clínica-escola	3		
	Trabalhos comunitários	1		
Iniciação científica		5	19,36%	18
	Apenas um professor dedicava-se a desenvolver pesquisa com os alunos	3		
	A realização de pesquisas	3		
	Contato com a Pesquisa-Ação	1		
	Participação na vida	2		

	acadêmica			
	Trabalho de conclusão de curso (monografia)	4		
TOTAL			100%	93

OBS: Respostas múltiplas.

A N E X O S

ANEXO 1

Portaria n.º 639, de 13 de maio de 1997.

Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários, para o sistema federal de ensino superior.

O Ministro da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei n.º 9.137, de 24 de novembro de 1995, na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997, e considerando ainda a necessidade de normatizar os procedimentos para o credenciamento de centros universitários resolve:

Art. 1º. Os centros universitários, na forma do disposto no art. 6º do Decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997, serão criados pela transformação de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores, escolas superiores ou universidades, já credenciadas e em funcionamento, que demonstrem excelência no campo do ensino.

Parágrafo único. Serão admitidos centros universitários especializados numa área de conhecimento ou de formação profissional.

Art. 2º. A instituição de ensino superior interessada em credenciar-se como centro universitário deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto, a qual deverá ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou da Delegacia do Ministério na unidade da federação respectiva.

Parágrafo único. As instituições de ensino superior poderão, em qualquer época, a partir do dia 01 de julho de 1997, apresentar as solicitações de credenciamento de que trata esta Portaria.

Art. 3º. A comprovação da excelência do ensino, exigida para o credenciamento como centro universitário, será feita através da análise dos seguintes critérios:

- I - capacidade financeira, administrativa e de infra-estrutura da instituição;
- II - qualificação acadêmica e experiência profissional do corpo docente;
- III - condições de trabalho do corpo docente;
- IV - resultados obtidos no exame nacional de cursos e em outras formas de avaliação da qualidade do ensino.
- V - atividades de iniciação científica e de prática profissional para os alunos.

Art. 4º. A solicitação para o credenciamento como centro universitário, deverá ser acompanhada do projeto, contendo, pelo menos, as seguintes informações:

- I - denominação, condição jurídica, situação fiscal e parafiscal e objetivos institucionais;
- II - breve histórico da instituição;
- III - localização da sede;
- IV - estatuto da instituição;
- V - definição de seu modelo de gestão institucional, incluindo organograma funcional, descrição das funções e forma de acesso a cada cargo, esclarecendo suas atribuições acadêmicas e administrativas, definição de mandato, qualificação mínima exigida e formas de acesso para os cargos diretivos ou de coordenação, bem como a composição e atribuições dos órgãos colegiados acadêmicos;
- VI - elenco dos cursos de graduação reconhecidos e em fase de reconhecimento, com indicação do número de vagas, número de candidatos por vaga e por curso no último vestibular, número de alunos matriculados por curso, por período (noturno ou diurno) e por turma;
- VII - descrição das instalações físicas, equipamentos, laboratórios, biblioteca com acervo de periódicos e livros por área de conhecimento e outros recursos materiais de apoio ao ensino e às atividades de extensão, especialmente equipamentos de informática e acesso a redes de informação.

- VIII - descrição do corpo docente, incluindo número, qualificação acadêmica, discriminando a titulação obtida e a instituição concedente, experiência profissional, inclusive a não docente, e regime de trabalho;
- IX - plano de carreira docente;
- X - principais atividades de extensão desenvolvidas nos últimos dois anos;
- XI - experiência acumulada em cursos de pós-graduação *latu sensu*
- XII - indicação de atividades extra-curriculares e de prática profissional oferecida aos alunos;

Art. 5º. O projeto de que trata o artigo anterior desta Portaria, deverá ser acompanhado de um plano de desenvolvimento institucional, contemplando, pelo menos, os seguintes itens:

- I - objetivos da instituição;
- II - projeto de qualificação e formação continuada do corpo docente;
- III - formas de fomento para a melhoria permanente da qualidade do ensino de graduação e das atividades de extensão;
- IV - política de atualização e renovação permanente do acervo bibliográfico e de redes de informação;
- V - plano de expansão do ensino de graduação e definição do perfil dos profissionais que pretende formar;
- VI - projeto de expansão e melhoria da infra-estrutura;

Parágrafo único. O projeto institucional referido no caput deste artigo será integralmente considerado nos futuros processos de avaliação e credenciamento da instituição como centro universitário.

Art. 6º. As informações prestadas pela proponente serão complementadas pela SESu/MEC, com informações adicionais que poderão incluir as prestadas por outros órgãos do MEC.

Art. 7º. A SESu/MEC, completado o conjunto de informações, constituirá uma comissão de credenciamento, especialmente designada para avaliar a documentação apresentada e avaliar *in loco* as condições de funcionamento e as potencialidades da instituição.

Parágrafo único. A comissão poderá solicitar informações adicionais inclusive por meio da realização de entrevista ou aplicação de questionários a alunos e docentes.

Art. 8º. A comissão de credenciamento, uma vez concluída a análise da solicitação, elaborará relatórios detalhados no qual recomendará ou não o credenciamento da instituição como centro universitário.

Parágrafo único. Do relatório citado no *caput* deste artigo, constará a definição da localização da sede da instituição.

Art. 9º. O relatório da comissão, acompanhado da documentação pertinente, integrará o relatório da SESu/MEC que será encaminhado à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação para deliberação.

Art. 10. O parecer do Conselho Nacional de Educação de que trata o artigo anterior será encaminhado ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto para homologação.

§ 1º Em havendo homologação, pelo Ministro, de parecer favorável, o credenciamento se fará por ato do Poder Executivo, que deverá explicitar o local da sede da instituição.

§ 2º Em caso de homologação de parecer desfavorável, a instituição interessada só poderá solicitar novo credenciamento após o prazo de dois anos a contar da data da publicação da homologação do parecer no Diário Oficial da União.

Art. 11 Os centro universitários poderão exercer, em sua sede, a autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, conforme o disposto no Decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997.

Art. 12. As instituições que obtiverem credenciamento como centros universitários serão avaliadas, para fins de recredenciamento, após cinco anos.

Art. 13. Será sustada a tramitação de solicitação de credenciamento de que trata esta Portaria, quando a proponente ou sua mantenedora estiverem submetidas a sindicância ou inquérito administrativo.

Art. 14. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA.

ANEXO 2

DECRETO Nº 2.306, DE 19 DE AGOSTO de 1997

Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art, 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA :

Art. 1º. As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II, do art. 19, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro.

Parágrafo único. Quaisquer alterações estatutárias na entidade mantenedora, devidamente averbadas pelos órgãos competentes, deverão ser comunicadas ao Ministério da Educação e do Desporto, para as devidas providências.

Art. 2º. As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior, sem finalidade lucrativa, deverão:

I - elaborar e publicar em cada exercício social, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com o parecer do Conselho Fiscal, ou órgão similar;

II - manter escrituração completa e regular de todos os livros fiscais, na forma da legislação pertinente, bem como de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial, em livros revestidos de formalidades que assegurem a respectiva exatidão;

III - conservar em boa ordem, pelo prazo de cinco anos, contados da data de emissão, os documentos que comprovem a origem de suas receitas e a efetivação de suas despesas, bem como a realização de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial;

IV - submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público;

V- destinar seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente;

VI - comprovar, sempre que solicitada:

a) a aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição de ensino superior mantida;

b) a não-remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros, ou equivalentes;

c) a destinação, para as despesas com pessoal docente e técnico-administrativo, incluídos os encargos e benefícios sociais, de pelo menos 60% da receita das mensalidades escolares proveniente da instituição de ensino superior mantida, deduzidas as reduções, os descontos ou bolsas de estudo concedidas e excetuando-se, ainda, os gastos com pessoal, encargos e benefícios sociais dos hospitais universitários.

Parágrafo único. A comprovação do disposto neste artigo é indispensável, para fins de credenciamento e credenciamento da instituição de ensino superior.

Art. 3º. As entidades mantenedoras de instituições privadas de ensino superior, comunitárias, confessionais e filantrópicas ou constituídas como fundações, não poderão ter finalidade lucrativa e deverão adotar os preceitos do art. 14 do Código Tributário Nacional, do art. 55 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, do art. 1º do Decreto nº 752, de 16 de fevereiro de 1993 e da Lei nº 9.429, de 27 de dezembro de 1996, além de atender ao disposto no artigo anterior.

Art. 4º. As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, deverão:

I - elaborar e publicar em cada exercício social, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com o parecer do Conselho Fiscal, ou órgão equivalente;

II - submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público.”

Art. 5º As instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, nos termos do art. 16 da Lei nº 9.394, de 1996, classificam-se, quanto à sua natureza jurídica, em:

I - públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pela União;

II - privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 6º As instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino criadas e mantidas pela iniciativa privada, classificam-se pelo regime jurídico a que se submetem as pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que as mantêm e administram.

Art. 7º As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, para-fiscais e

trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.

Art. 8º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se em:

- I - universidades;
- II - centros universitários;
- III - faculdades integradas;
- IV - faculdades;
- V - institutos superiores ou escolas superiores;

Art. 9º As universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda, ao disposto no art. 52 da Lei n. 9.394, de 1996.

Parágrafo único. A criação de universidades especializadas, admitidas na forma do parágrafo único do art. 52 da Lei n.º 9.394, de 1996, dar-se-á mediante a comprovação da existência de atividades de ensino e pesquisa tanto em áreas básicas como nas aplicadas.

Art. 10. Para os fins do inciso III, do art. 52, da Lei n. 9.394, de 1996, entende-se por regime de trabalho em tempo integral aquele com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais, destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Art. 11. A criação de cursos superiores de graduação ou a incorporação de cursos já existentes e em funcionamento, fora de sede, ou seja, em localidades distintas das definidas no ato de seu credenciamento, por universidades integrantes do sistema federal de ensino, depende de autorização prévia do Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, nos termos de norma a ser expedida pelo Ministro de Estado, a qual incluirá a comprovação da efetiva integração acadêmica e administrativa entre a nova unidade e a sede da universidade.

§ 1º. Os cursos criados ou incorporados na forma deste artigo, constituirão novo *campus* e integrarão a universidade, devendo o conjunto assim formado observar o disposto no Art. 52 da Lei n. 9.394, de 1996;

§ 2º. A transferência de instituição de ensino superior de uma para outra mantenedora deve ser convalidada pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art.12. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento.

§ 1º Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

§ 2º Os centros universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o parágrafo anterior, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do parágrafo 2º do artigo 54, da Lei nº 9.394, de 1996.

Art. 13. No exercício de sua função de supervisão do Sistema Federal de Ensino, o Ministério da Educação e do Desporto poderá determinar a intervenção, com designação de dirigente *pró-tempore*, nas instituições de ensino superior, em decorrência de irregularidades constatadas em inquérito administrativo devidamente concluído.

Art. 14. A autorização e o reconhecimento de cursos e respectivas habilitações e o credenciamento das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, organizadas sob quaisquer das formas previstas neste Decreto, serão concedidos por tempo limitado, e renovados periodicamente após processo regular de avaliação.

§ 1º Identificadas eventuais deficiências ou irregularidades, quando da avaliação periódica dos cursos e das instituições de educação superior do Sistema Federal de Ensino, ou decorrentes de processo administrativo disciplinar concluído e esgotado o prazo para saneamento, haverá reavaliação que poderá resultar em suspensão temporária de atribuições de autonomia, em desativação de cursos e habilitações, em descredenciamento ou em intervenção na instituição, na forma do § 1º do art. 46 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 2º Os procedimentos e as condições para a avaliação e reavaliação, para o credenciamento, descredenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, serão estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, atendidas as disposições do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996.

§ 3º Do ato de credenciamento ou credenciamento das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, constará o respectivo prazo de validade, a localização da sede e, se for o caso, dos *campi* fora da sede.

Art. 15. Os procedimentos e as condições de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos de graduação e suas respectivas habilitações ministrados por instituições integrantes do Sistema Federal de Ensino serão estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º Os cursos autorizados na forma do *caput* deste artigo, deverão iniciar suas atividades acadêmicas no prazo máximo de até doze meses, a partir de sua autorização, findo o qual será automaticamente revogado o ato de autorização, ficando vedada, neste período, a transferência do curso autorizado para outra instituição ou entidade mantenedora.

§ 2º Ficarão automaticamente revogados os atos de autorização de novos cursos, concedidos até a data da publicação deste Decreto, que não forem instalados dentro do prazo de até doze

meses, contados a partir da mesma data, ficando vedada, neste período, a transferência do curso autorizado para outra instituição ou entidade mantenedora.

Art. 16. Em qualquer caso a criação de cursos de graduação em Medicina, em Odontologia e em Psicologia, por universidades e demais instituições de ensino superior, deverá ser submetida à prévia avaliação do Conselho Nacional de Saúde.

§ 1º Os pedidos de criação e implantação dos cursos a que se refere o “caput” deste artigo, por instituições de ensino superior credenciadas como universidade ou por aquelas que detenham a atribuição de autonomia prevista no §1º do art. 12º deste Decreto, serão submetidos diretamente ao Conselho Nacional de Saúde, que deverá se manifestar no prazo máximo de 120 dias.

§ 2º As instituições de ensino superior não credenciadas como universidade ou que ainda não detenham as atribuições de autonomia universitária estendidas pelo Poder Público nos termos do §2º do art. 54 da Lei 9.394, de 1996, e do §1º do art. 12º deste Decreto, deverão submeter os pedidos de criação dos cursos, a que se refere o “caput” deste artigo, ao Ministério da Educação e do Desporto que os encaminhará ao Conselho Nacional de Saúde para análise prévia, observado o prazo máximo de 120 dias para manifestação.

§ 3º Sempre que houver manifestação desfavorável do Conselho Nacional de Saúde, ou inobservância do prazo estabelecido no § 1º deste artigo, os processos de criação e implantação dos cursos de que trata este artigo, apresentados por instituições credenciadas como universidade ou por aquelas que detenham as atribuições de autonomia previstas no §1º do art. 12º deste Decreto, deverão ser encaminhados ao Conselho Nacional de Educação, ouvida a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, que emitirá parecer conclusivo.

§ 4º Será dispensada a análise do Conselho Nacional de Educação no caso de manifestação favorável do Conselho Nacional de Saúde nos pedidos formulados por instituições credenciadas como universidade ou por aquelas que detenham as atribuições de autonomia previstas no §1º do art. 12º deste Decreto.

§ 5º O parecer do Conselho Nacional de Educação de que trata o § 3º deste artigo, depende de homologação pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para que surta seus efeitos legais.

§ 6º A homologação do parecer do Conselho Nacional de Educação pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de que trata o parágrafo anterior, favorável à criação e implantação dos cursos relacionados no caput deste artigo, dispensa a edição de decreto autorizativo, quando se tratar de pedidos formulados por instituições credenciadas como universidade ou por aquelas que detenham as atribuições de autonomia concedidas pelo Poder Público nos termos do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996 e do §1º do art. 12º deste Decreto, ficando, porém, os cursos criados sujeitos a reconhecimento a posteriori nos termos da legislação pertinente.

Art. 17. A criação e o reconhecimento de cursos jurídicos em instituições de ensino superior, inclusive universidades, dependerá de prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

§ 1º As instituições credenciadas como universidade e aquelas que detenham as atribuições de autonomia previstas no §1º do art. 12º deste Decreto submeterão diretamente ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil os pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos.

§ 2º No caso das demais instituições de ensino superior, os pedidos de criação e reconhecimento dos cursos, a que se refere este artigo, deverão ser submetidos ao Ministério da Educação e do Desporto, que os encaminhará ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

§ 3º O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, após o recebimento dos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos em instituições de ensino superior, manifestar-se-á, no prazo máximo de 120 dias, sobre a viabilidade ou não do pleito.

§ 4º Será dispensada a análise do Conselho Nacional de Educação no caso de manifestação favorável do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil nos pedidos de criação de cursos jurídicos formalizados por instituições credenciadas como universidade ou por aquelas que detenham as atribuições de autonomia previstas no §1º do art. 12º deste Decreto.

§ 5º Sempre que houver manifestação desfavorável do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, ou inobservância do prazo estabelecido no § 3º deste artigo, os pedidos de criação e implantação de cursos jurídicos apresentados por instituições credenciadas como universidade ou por aquelas que detenham as atribuições de autonomia previstas no §1º do art. 12º deste Decreto deverão ser submetidos ao Conselho Nacional de Educação, ouvida a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, que deverá emitir parecer conclusivo.

§ 6º O parecer do Conselho Nacional de Educação a que se refere o parágrafo anterior, depende de homologação do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, para sua plena eficácia.

§ 7º A homologação do parecer do Conselho Nacional de Educação, de que trata o parágrafo §5º deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, favorável à criação de cursos jurídicos, dispensa a edição de Decreto Presidencial autorizativo, quando se tratar de pedido formulado por instituições credenciadas como universidade ou por aquelas que detenham as atribuições de autonomia previstas no §1º do art. 12º deste Decreto, ficando, porém, os cursos sujeitos a reconhecimento a posteriori nos termos da legislação própria.

Art. 18. Anualmente, antes de cada período letivo, as instituições de ensino superior tornarão públicos seus critérios de seleção de alunos nos termos do Art. 44, inciso II, da Lei 9.394, de 1996, e de acordo com orientações do Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Na ocasião do anúncio previsto no caput deste artigo, as instituições de ensino superior também tornarão públicas:

- a) a qualificação do seu corpo docente em efetivo exercício nos cursos de graduação;
- b) a descrição dos recursos materiais à disposição dos alunos, tais como laboratórios, computadores, acessos às redes de informação e acervo das bibliotecas;
- c) o elenco dos cursos reconhecidos e dos cursos em processo de reconhecimento, assim como dos resultados das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e do Desporto;

d) o valor dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos e as normas de reajuste aplicáveis ao período letivo a que se refere o processo seletivo.

§ 2º O não cumprimento do disposto no parágrafo anterior acarretará inquérito administrativo nos termos do art. 13º deste Decreto.

Art. 19. No prazo de um ano, contado da publicação da Lei nº 9.394, de 1996, as universidades apresentarão à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto plano de cumprimento das disposições constantes do art. 52 da mencionada Lei, com vistas ao disposto no § 2º do seu art. 88.

Parágrafo único. Para fins de recredenciamento, o Conselho Nacional de Educação fixará as normas de transição, até o oitavo ano.

Art. 20. Os processos de autorização de novos cursos de graduação e respectivas habilitações, bem como os de credenciamento de universidades protocolados no Ministério da Educação e do Desporto até 14 de abril de 1997, terão sua análise concluída nos termos das normas e legislação vigentes até aquela data.

Parágrafo único. As instituições que tiverem seus pedidos negados, poderão reapresentá-los, sem carência de prazo, nos termos da nova sistemática definida neste Decreto e dos novos procedimentos regulamentados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Art. 22. Fica revogado o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.

Brasília, 19 de agosto de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Luciano Oliva Patrício



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO/MANTENEDORA Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior		UF DF
ASSUNTO Definição de critérios para a avaliação das solicitações de credenciamento de Centros Universitários		
RELATOR (a) CONSELHEIRO (a) Arthur Roquete de Macedo		
PROCESSO N.º 23001.000392/98-71		
PARECER N.º : CES 618/99	CÂMARA OU COMISSÃO CES	APROVADO EM: 08-06-99

I – RELATÓRIO

1- Histórico

O parecer CES738/98 que trata da definição de critérios para avaliação das solicitações de credenciamento de Centro Universitário foi restituído à Câmara de Educação Superior, a pedido desta, para que fosse novamente discutido e feitas as eventuais retificações necessárias. Após ampla discussão, o mesmo foi aprovado conforme a redação que se segue.

Os Centros Universitários nasceram dentro do espírito de flexibilização da Educação Superior contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) a qual dispõe em seu artigo 45 que : “ a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

A matéria foi posteriormente regulamentada pela Portaria 639 de 13 de maio de 1997 e pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que em seus artigos 8º, 12 (§§ 1º e 2º), 16 (§§ 4º e 6º), artigo 17 (§§ 1º , 4º e 7º) trata especificamente do assunto.

Ressalto a oportunidade da transcrição dos artigos 8º e 12 (§§ 1º e 2º) do referido Decreto.

“Art. 8º - Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em :

- I- universidades;**
- II- centros universitários;**
- III- faculdades integradas;**
- IV- faculdades;**
- V- institutos superiores ou escolas superiores.**

Art.12-São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento.

§ 1º- Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

§2º- Os centros universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o parágrafo anterior, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996.”

Da legislação mencionada e, dos artigos acima transcritos conclui-se que os Centros Universitários se constituem em Instituições de Ensino Superior da maior importância dentro do Sistema Nacional de Educação. Essa importância é devida não apenas a sua missão, aos seus objetivos, mas também ao grau de autonomia que a legislação pertinente lhes confere. Esta situação ocasionará, sem dúvida, um grande número de solicitações de Instituições de Ensino atualmente classificadas como Faculdades Integradas , Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores , para se transformarem em Centros Universitários .

Colocando-se em prática a diretriz de que a expansão do Ensino Superior Brasileiro deve ser feita dentro dos padrões de qualidade que assegurem o seu aprimoramento faz-se necessário estabelecer critérios bem definidos para a instalação dos Centros Universitários. Indubitavelmente, a avaliação adequada dos processos de solicitação de credenciamento dos Centros Universitários é peça fundamental para o sucesso dessa nova modalidade de Instituição de Ensino Superior.

Pelas razões expostas, é imprescindível que no contexto do processo de avaliação, fiquem claras : a conceituação dos Centros Universitários; a definição de pré-requisitos para sua criação e a necessidade de um processo avaliatório abrangente que inclua, além da análise dos documentos apresentados, visita à Instituição para verificação *“in loco”* da exatidão das informações prestadas, bem como das condições acadêmicas e da infra-estrutura para promoverem a

2 – Conceituação

Centros universitários são instituições de ensino superior que se caracterizam :

- quanto à origem, pela transformação de Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores, Escolas Superiores ou Universidades, já credenciadas e, em funcionamento;
- quanto à abrangência, por organização pluricurricular em uma ou mais áreas do conhecimento ou da formação profissional, admitida a especialização em uma única área;
- quanto à função, pela destacada qualidade do ensino de graduação ministrado e a oferta de cursos de especialização em pelo menos uma área do conhecimento;
- quanto à organização, pela formulação de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e pela participação do corpo acadêmico nas decisões referentes ao ensino.

3- Pré-condições exigidas da Instituição solicitante

- Atuação, sem descontinuidade, no campo do ensino superior por período igual ou superior a 5 anos;
- comprovação de regularidade da situação patrimonial, financeira, contábil e fiscal;
- existência de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) compatível com a sua missão;
- possuir, pelo menos, 80% de seus cursos de graduação (criados há três ou mais anos) reconhecidos;
- possuir, pelo menos, 90% do corpo docente constituído por Doutores, Mestres, Especialistas e ou Profissionais de reconhecida qualificação no campo da disciplina na qual atuam na Instituição, com um percentual mínimo de 20% do corpo docente com titulação de Mestres e ou Doutores;
- ter o seu corpo docente integrado por, no mínimo, 10% de professores em tempo integral e 40%, em tempo contínuo (12 e 24 horas)
- demonstrar possuir corpo docente integrado por, no mínimo, 20% dos professores com, pelo menos, metade da sua jornada de trabalho, na Instituição, voltada para atividades acadêmicas extra classe;
- previsão de tempo remunerado para a dedicação do corpo docente ao atendimento de alunos
- não ter pedido de reconhecimento de curso negado pelo Conselho Nacional de Educação, nos últimos 5 anos.
- quando a Instituição possuir 2 ou mais cursos avaliados pelo Exame Nacional de Cursos a maioria dos conceitos obtidos nos últimos 2 anos devem ser A, B ou C.
- apresentar desempenho satisfatório na Avaliação das condições de oferta feita pela SESu/MEC.

4- Roteiro para avaliação das solicitações de credenciamento de Centros Universitários (Decreto 2.306/97 e Portaria 639/97)

Finalidade da Visita

A visita de avaliação tem por finalidade constatar a exatidão das informações fornecidas pelo IES, por ocasião da sua solicitação de credenciamento como Centro Universitário e proceder a análise e verificação dos fatores que possibilitem evidenciar a excelência da qualidade de ensino nas áreas do conhecimento ofertadas pela mesma, com ênfase especial no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Itens a serem avaliados

Os itens a serem avaliados pela Comissão são listados a seguir.

4. 1-Curso de Graduação

- Existência de processos de avaliações institucionais de ensino;
- existência de um núcleo institucionalizado responsável pelo sistema de avaliação interna;
- desempenho no Exame Nacional de Cursos e as condições de oferta (Decreto nº 2.026/96);
- relação aluno/ docente e aluno/funcionário;
- existência de planos e recursos para a melhoria do ensino de graduação(PDI);
- existência de projeto de atualização e inovação curricular, estratégias e métodos de ensino, aprendizagem e avaliação;
- oportunidades de iniciação científica ou de práticas investigativas relacionadas aos cursos de graduação ministrados;
- dados relativos à divulgação dos cursos, seleção, acompanhamento, número de alunos por turma, evasão , retenção, número de vagas, demanda, matrículas e diplomações;
- oferecimento de atividades de Prática Profissional.

4. 2-Corpo Docente

- Qualificação do corpo docente avaliada pela Titulação acadêmica e pela experiência profissional no ensino e no mercado de trabalho;
- jornada de trabalho;
- correspondência entre regime de tempo integral e titulação dos docentes;
- qualificação docente, como parte do projeto de capacitação e formação continuada(PDI);
- número de alunos por turma sob responsabilidade de cada professor.

4. 3- Biblioteca

- Mecanismos de seleção e disponibilidade de recursos financeiros para aquisições;
- adequação espacial;

- disponibilidade e adequação de títulos clássicos e contemporâneos e de periódicos com assinaturas correntes;
- acesso dos usuários às facilidades, recursos e materiais de apoio da tecnologia da informação, inclusive via rede interna, no país e no exterior;
- política de atualização e renovação permanente da Biblioteca(PDI).

4. 4- Instalações e Laboratórios

- Existência de instalações e laboratórios adequadamente equipados para o ensino;
- disponibilidade de micro computadores para atividades de ensino, aplicativos e acesso às redes como recursos de aprendizagem;
- política de atualização, expansão e renovação permanente dos recursos da tecnologia da informação e da infra-estrutura de ensino(PDI);
- local de trabalho adequado para os docentes;
- existência de espaço físico adequado e de instalações para a realização do trabalho docente fora da sala de aula;
- facilidades para o corpo docente freqüentar os laboratórios de informática e ter acesso as redes de dados

4. 5- Atividades de Extensão e Práticas de Investigação

- Participação dos alunos em práticas articuladas às áreas dos cursos oferecidos;
- atividades permanentes de formação continuada e de interação com a comunidade;
- planos e recursos para a melhoria das atividades de extensão(PDI) e de investigação;
- incorporação de atividades de investigação como parte integrante dos cursos de graduação.

4. 6- Cursos de Pós-Graduação (stricto e lato sensu)

- Experiência acumulada em cursos de especialização;
- planos e recursos para a melhoria dos cursos de especialização(PDI);
- existência de cursos de Pós-Graduação stricto sensu reconhecidos.

4. 7- Organização Institucional

- Participação dos docentes nos Órgãos Colegiados;
- definição da estrutura organizacional deliberativa e executiva em organograma que expresse as competências e os níveis de subordinação, tanto para os Órgãos Colegiados como para os Dirigentes, desde o superior até os das Unidades Acadêmicas e Administrativas.
- participação do corpo docente na elaboração do projeto pedagógico dos cursos ministrados e da instituição.

Avaliação dos Itens

Na análise dos sete itens considerados, os avaliadores procurarão desenvolver um julgamento coletivo, baseado nas evidências, e atribuirão a cada item um conceito de 1 a 4, de acordo com os seguintes critérios :

1-o item não satisfaz os requisitos e as deficiências de vulto que precisam ser corrigidas.

2-o item é atendido em nível aceitável, em termos gerais, mas há espaço para melhorias significativas.

3-o item é atendido em nível substancial, mas pode melhorar.

4-o item é atendido plenamente.

Caso tenha sido atribuído à Instituição o conceito 1 em qualquer dos itens de números 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4, o credenciamento deverá ser negado, podendo o projeto ser reapresentado após o prazo de 1(um) ano.

Quando a Instituição não atender uma das pré-condições constantes do item 3, poderá submeter consulta prévia com justificativa fundamentada para exame e decisão da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

Relatório da Comissão

A Comissão elaborará, ao término de seus trabalhos, relatório fundamentado e conclusivo.

II VOTO DO RELATOR

Voto pela aprovação dos critérios e normas acima explicitadas com o objetivo de proceder a avaliação das solicitações de credenciamento de Centros Universitários.

Brasília-DF, 08 de junho de 1999.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo –Relator

III- DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior acompanha o voto do Relator.
Sala das Sessões, 08 de junho de 1999.

Conselheiros Roberto Cláudio Frota Bezerra -Presidente

Arthur Roquete de Macedo -Vice-Presidente



ANEXO 4
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior		UF: DF
ASSUNTO: Aprecia a indicação CNE/CES 002/2002, referente à extensão da autonomia dos Centros Universitários		
RELATOR(A): Lauro Ribas Zimmer		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000062/2002-87		
PARECER N.º: CNE/CES 0155/2002	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 06/05/2002

I - RELATÓRIO

Trata-se de indicação propondo modificações no Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições do Sistema Federal de Ensino, com a finalidade de permitir que os centros universitários gozem de prerrogativas da autonomia universitária, no tocante ao registro de diplomas e a oferta de cursos fora da sede.

A indicação tem o seguinte teor:

A previsão da existência de centros universitários no Sistema Federal de Ensino, com a edição do Decreto 2.207, de 15 de abril de 1997, matéria tratada atualmente pelos arts. 7º e 11 do Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, representou uma das mais importantes medidas adotadas pelo Ministério da Educação após o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Com efeito, a criação de uma categoria de instituição de ensino superior cuja experiência comprovada na excelência do ensino oferecido e cujo plano de desenvolvimento institucional recomendem a outorga, pela autoridade educacional, de grau de autonomia assemelhado ao que caracteriza as universidades, por um lado veio permitir a expansão da oferta de vagas na educação superior e, por outro, uma melhor definição dos métodos, critérios e procedimentos a serem adotados pelo MEC no cumprimento de sua missão legal de controle dos padrões de qualidade do ensino.

De outra parte, a previsão do centro universitário, que se encaminha para a qualidade do ensino como fator determinante da autonomia da instituição, funcionou como eficiente instrumento na contenção da criação de novas universidades, instituições que, devendo agregar a tríade ensino-pesquisa-extensão, merecem critérios específicos de avaliação pela autoridade educacional credenciadora.

Assim é que, desde 1997 até a presente data o Governo Federal credenciou apenas 8 universidades e 60 centros universitários, passando a poder conceber e aplicar mecanismos de avaliação que vão sendo aperfeiçoados a cada ano com o fim de

dizer quais as universidades que nesta condição podem permanecer e quais os centros universitários que no futuro podem, se assim desejarem, alcançar os patamares máximos da autonomia didático - científica, administrativa e de gestão financeira que a Constituição confere às universidades.

Contudo, verifica-se que dois fatores, ambos voltados para a ordem nitidamente burocrática, estão a constranger o desempenho dos centros universitários. O primeiro, diz respeito ao registro de diplomas, que na omissão do Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, ainda precisa ser providenciado junto a universidades. O segundo, tem a ver com a criação de cursos fora da sede.

No caso do registro de diplomas, parece claro que a intenção do governo ao criar os centros universitários era o de neste aspecto atribuir-lhes autonomia plena, idêntica àquela de que gozam as universidades. De fato, se ambas as modalidades de instituições têm liberdade para criar cursos sem prévia autorização governamental, desde que observados os procedimentos legais e regulamentares referentes a cada tipo de curso, nada deve impedir que cada uma delas possa cuidar do registro dos diplomas que expedirem. Mas, não tendo o decreto sido suficientemente explícito, isso tem gerado dúvidas que precisam ser afastadas e tudo recomenda o aperfeiçoamento do seu texto.

Já no que diz respeito à criação de cursos fora da sede, penso que o mesmo grau de autonomia conferido às universidades deve ser estendido aos centros universitários, pois o exercício da capacidade para atuar fora da sede, dentro da mesma unidade da federação, está condicionado à prévia autorização do Poder Público, conforme prescreve o art.10 do Decreto 3.360, de 2001:

"Art. 10. As universidades, mediante prévia autorização do Poder Executivo, poderão criar cursos superiores em municípios diversos de sua sede, definida nos atos legais de seu credenciamento, desde que situados na mesma unidade da federação.

§ 1º Para os fins do disposto no art. 52 da Lei 9.394, de 1996, os cursos criados na forma deste artigo, organizados ou não em novo campus, integrarão o conjunto da universidade.

§ 2º A autonomia prevista no inciso I do art. 53 da Lei 9.394, de 1996, não se estende aos cursos e campus fora de sede das universidades.

§ 3º Os campi fora de sede já criados e em funcionamento na data de publicação deste Decreto preservarão suas atuais prerrogativas de autonomia, sendo submetidos a processo de credenciamento em conjunto com a sede da universidade. (NR) (Redação dada pelo Decreto 3.908, de 4 de setembro de 2001)"

Com essas razões de convencimento, proponho a esta colenda Câmara de Educação Superior seja recomendado ao senhor Ministro de Estado da Educação a conveniência de submeter ao senhor Presidente da República o anteprojeto de decreto que fica anexar à presente indicação."

II - VOTO DA COMISSÃO

A proposição, por seus fundamentos, merece acolhida. Todavia, é de se considerar que a figura dos centros universitários, sendo nova, merece passar por um período de maturação antes que às instituições desse tipo sejam conferidos outros atributos da autonomia universitária, especialmente no que se refere à oferta de cursos fora da sede.

Quanto ao registro de diplomas, nada impede que a medida, por seu caráter desburocratizante, seja adotada desde logo, tendo em vista as exigências relativas à organização administrativa feitas para que uma instituição seja credenciada como centro universitário.

Entende-se, contudo, que a atuação dos centros universitários fora da sede, sempre mediante prévia autorização do Ministério da Educação, somente deve ocorrer após o primeiro credenciamento da instituição.

Com essa restrição, somos pelo encaminhamento ao Ministro de Estado da Educação de proposta de alteração do Decreto 3.860/2001, nos termos do anteprojeto do Decreto em anexo.

Brasília(DF), 06 de maio de 2002.

Conselheiro(a) Lauro Ribas Zimmer - Relator(a)

Conselheiro(a) Arthur Roquete de Macedo - Presidente da Comissão

Conselheiro(a) Efreim de Aguiar Maranhão

Conselheiro(a) Jacques Schwartzman

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova o voto da Comissão, com voto contrário da Conselheira Marília Ancona - Lopez.

Sala das Sessões, em 06 de maio de 2002.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo - Presidente

Conselheiro Lauro Ribas Zimmer - Vice-Presidente

IV - DECLARAÇÃO DE VOTO

Com relação ao Processo CNE/CES 23001.000062/2002-87, do Conselheiro Lauro Ribas Zimmer, voto contrariamente à permissão dos Centros Universitários gozarem de prerrogativas de autoridade universitária, no tocante ao registro de diplomas e à oferta de cursos fora de sede, pelas razões que seguem.

A estrutura da Universidade implica no desenvolvimento de pesquisas institucionalizadas e conseqüente produção de conhecimento, o que tem por efeito uma atualização constante do ensino nela ministrado e o posicionamento avançado de seus cursos nas áreas às quais pertencem. Por outro lado, a não obrigatoriedade do desenvolvimento de pesquisas torna os Centros Universitários instituições que reproduzem o conhecimento já existente e não geradoras de novos produtos científicos. É este entendimento que justifica a necessidade de uma Universidade providenciar o registro de diplomas, ou seja, cancelar o ensino oferecido pelo Centro Universitário.

Compreende-se que o excesso de burocracia acarretada pela exigência de registro de diploma por outra instituição, com conseqüente prejuízo para os formandos, justifique o pedido de alteração do procedimento. Isto não implica, todavia, no reconhecimento de que cabe aos Centros Universitários a mesma autonomia atribuída às Universidades.

A expansão de cursos fora de sede, por sua vez, pressupõe a existência de condições mínimas que garantam a qualidade do ensino oferecido em outro local, condições asseguradas, nas Universidades, pela presença de um número mínimo de professores titulados em cursos reconhecidos pela CAPES, assim como por uma porcentagem mínima de docentes em tempo integral. Estes, presentes na Universidade, podem acompanhar o ensino ministrado fora de sua sede, preservando a homogeneidade e qualidade do mesmo. A não existência da exigência de 1/3 de docentes titulados e 1/3 em tempo integral nos Centros Universitários facilita a expansão de cursos ministrados por professores horistas, sem maior compromisso com a instituição, possibilitando o surgimento de um ensino fragmentado e sem identidade.

Essas são as razões pelas quais discordo do parecer do eminente relator.

Brasília (DF), 06 de maio de 2002.


Conselheira Marília Ancona - Lopez

ANTEPROJETO DE DECRETO

Dá nova redação aos §§ 1º e 4º art. 11 do Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, IV e VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nas Leis 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

Art. 1º Os §§ 1º e 4º do art. 11 do Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 11.....
.....

§ 1º Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes e registrar os diplomas de seus cursos reconhecidos.

.....
§ 4º Aplica-se aos centros universitários, após o primeiro credenciamento, o disposto no art. 10 deste Decreto”.

.....
Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, de de 2002. 181ª da Independência e 114ª da República.

ANEXO 5**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.^(*)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

(*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

- I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos dos cursos de formação deve considerar as necessidades de

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação

e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO 6**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.^(*)**

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

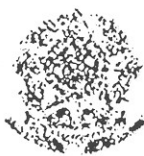
Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

^(*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

ANEXO 7

DECRETO Nº 4.914 DE 11 DE DEZEMBRO DE 2003.

Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 207 da Constituição e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

Art. 1º Fica vedada a constituição de novos centros universitários, exceto aqueles em fase de tramitação no Ministério da Educação para credenciamento, cuja comissão avaliadora já tenha sido constituída, ficando restritos os seus cursos e vagas ao limite constante do seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, aprovado pela Secretaria de Educação Superior daquele Ministério.

Parágrafo único. Admitir-se-á a criação de centros de ensino superior nas cidades em que o Ministério da Educação indicar, em função de necessidades sociais, devendo atender a critérios e condições estabelecidas em normas próprias e em editais específicos, com cursos e vagas definidos por aquele Ministério.

Art. 2º Os centros universitários já credenciados e os de que trata o art. 1º, se credenciados, deverão comprovar, até 31 de dezembro de 2007, que satisfazem o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto no art. 207 da Constituição, e os requisitos estabelecidos no art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo que os trinta e três por cento do corpo docente em regime de tempo integral serão satisfeitos da seguinte forma:

I - quinze por cento, até dezembro de 2004;

II - vinte por cento, até dezembro de 2005;

III - trinta por cento, até dezembro de 2006; e

IV - trinta e três por cento, até dezembro de 2007.

§ 1º Sem prejuízo do disposto no art. 46 da Lei nº 9.394, de 1996, aos centros universitários de que trata o **caput** deste artigo ficam asseguradas as atribuições e interdições a eles deferidas pelo credenciamento e pelo art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, com a ressalva constante do § 2º

§ 2º É vedada aos centros universitários a introdução no PDI aprovado de cursos e vagas para graduação em medicina, odontologia, psicologia e direito, sem a prévia manifestação do Conselho Nacional de Saúde no caso dos três primeiros, e do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil no caso do último, não se permitindo o aumento posterior de vagas sem consulta aos órgãos anteriormente citados e ao Ministério da Educação.

Art. 3º Findo o prazo de que trata o art. 2º, cabe ao Ministério da Educação averiguar junto aos centros universitários, no prazo de cento e oitenta dias, a satisfação dos princípios e requisitos estabelecidos na mesma disposição regulamentar.

§ 1º Constatado o não-atendimento dos princípios e requisitos estabelecidos no art. 2º, será notificado ao centro universitário, por meio de relatório circunstanciado, o não-cumprimento das exigências estabelecidas, tendo a instituição o prazo de trinta dias para apresentação de sua defesa.

§ 2º Em caso de não-acolhimento da defesa, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação listará as providências a serem tomadas pela instituição no prazo de trinta dias.

§ 3º Da decisão de que trata o § 2º, cabe recurso para o Ministro de Estado da Educação no prazo de trinta dias.

§ 4º O não-atendimento das exigências constantes do art. 2º importa no imediato descredenciamento do centro universitário, retornando ele a sua situação anterior junto ao Ministério da Educação.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 5º Fica revogado o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, assegurada aos centros universitários a autonomia constante da disposição regulamentar ora revogada, na forma das condições estabelecidas neste Decreto.

Brasília, 11 de dezembro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcante Buarque
José Dirceu de Oliveira e Silva

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 12.12.2003 (Edição extra)