



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO**  
*PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO.*

**DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DO  
TRIÂNGULO - UNITRI**

**Vanessa Salum Cabral Galvão**

Uberlândia  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO**  
*PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO.*

**Vanessa Salum Cabral Galvão**

**DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DO  
TRIÂNGULO - UNITRI**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação: Magistério Superior do Centro Universitário do Triângulo - UNITRI, para obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Roberto Valdés Puentes.

Uberlândia  
2008

Dissertação apresentada e aprovada, em abril de 2008, pela comissão examinadora constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

---

---

De tudo ficaram três coisas:  
A certeza de que estamos sempre começando...  
A certeza de que precisamos continuar...  
A certeza de que seremos  
interrompidos antes de terminar...  
Portanto, devemos:  
Fazer da interrupção um caminho novo...  
Da queda um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura um encanto...

Fernando Sabino

## DEDICATÓRIA

Ao meu filho do coração Gabriel, anjo que surgiu de Deus para mim e luz que muito me ajudou a terminar este trabalho. Razão a mais da minha luta pela vida e pela felicidade.

Aos meus pais, José Cabral e Maria Helena, que me deram a vida e que, mesmo sem entenderem de “**educação superior, docência universitária, diagnóstico de necessidades, formação continuada**”, possuem outros saberes, advindos de suas práticas de vida, de que, hoje, eu trago, como legado, grandes contribuições para minha formação e trajetória pessoal e profissional;

A compreensão e o apoio do Leonardo, meu esposo, que suportou o desconforto de ver a nossa mesa de jantar repleta de livros e papéis que invadiam o tempo-espço de nossa companhia;

A meu irmão Luciano (doçura de pessoa), por tudo que fez e faz por mim;

E a todos do meu núcleo familiar mais próximo, pelo incentivo, amor, carinho e compreensão.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, fonte de toda sabedoria, garra e fé, sempre me iluminando e fortalecendo para que eu chegasse ao final desta jornada com coragem e determinação;

Ao meu orientador, Professor Doutor Roberto Valdés Puentes, exemplo de mestre, meu reconhecimento pelo apoio e escuta, grande incentivador deste projeto, proporcionando-me grandes contribuições epistemológicas;

Aos professores Doutores, Antonio Wilson Pagotti e Armino Quillici Neto, pelo contributo na banca de qualificação;

Aos Professores Doutores do Mestrado pelos grandes ensinamentos;

Aos colegas do Mestrado, com quem, durante a socialização dos saberes no cotidiano de sala de aula, fui muito enriquecida;

Ao pessoal da Secretaria de Pós-Graduação, Sandra, Lílian e Carlos, que tão bem cumpriram o seu papel;

A Luciene, minha boa amiga, a quem confidenciei minhas fragilidades pessoais e acadêmicas e de quem sempre ouvi palavras motivadoras;

Ao amigo Anísio, pelas boas conversas de estímulo, sacudindo-me para ir à luta, acreditando no meu potencial;

A minha cunhada Vanessa, que esteve sempre presente apoiando-me na realização deste trabalho e pela amizade repleta de troca de experiências;

À Comunidade do Centro Universitário do Triângulo-UNITRI, locus da minha pesquisa, pelo espaço cedido e contribuição dos professores, alunos e coordenação do curso de Pedagogia.

## RESUMO

A dissertação traz resultados parciais de uma pesquisa a respeito do Desenvolvimento profissional dos professores universitários: uma estratégia de formação centrada na reflexão, o apoio mútuo e a supervisão clínica, financiada pela FAPEMIG (Edital no. 019/2006) e coordenada pelo Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário do Triângulo - UNITRI. Realizou-se um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia de uma IES particular de Uberlândia-MG, como condição básica para a implementação da estratégia de desenvolvimento. A investigação se estendeu de outubro de 2006 a junho de 2007, e acionou-se sobre uma amostra de 08 professores e 52 alunos. Foram aplicados procedimentos, tais como, questionários e entrevistas a professores e alunos; roteiros de observação de aulas; e análises de documentos institucionais. As considerações teóricas de diversos autores fundamentaram a pesquisa em relação à análise e avaliação dos dados coletados para o diagnóstico de obstáculos e necessidades. No fechamento do trabalho algumas reflexões foram evidenciadas, não como uma conclusão final, mas como uma retomada de consciência da realidade pesquisada. A análise sobre vários pontos relacionados ao perfil didático-pedagógico do corpo docente, pode contribuir, de alguma forma, para que a instituição tenha clareza sobre as questões referentes a métodos de ensino, à forma de dar aulas, a avaliação e ao planejamento didático de seus professores. Essa clareza poderá até ajudá-la a definir sobre a importância e a implementação de cursos de formação continuada, a fim de melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem no curso de pedagogia. Nessa perspectiva, a intenção do trabalho é contribuir para a organização de projetos formativos que ajudem a transformar a docência no ensino superior ainda centrada no professor, para uma docência orientada para a aprendizagem do aluno e para a gestão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, considerando a conduta ética, o trabalho coletivo, a criatividade, a autonomia, a democratização das estruturas educacionais, as relações humanas, as diversidades e o conhecimento, como elementos essenciais da qualidade do ensino na instituição pesquisada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior; Docência Universitária; Diagnóstico de Necessidades; Formação Continuada.

## **ABSTRACT**

The dissertation brings partial results from a research related to the Professional development of university teachers: a development strategy centered on reflection, mutual support and clinic supervision, funded by FAPEMIG (Edital no. 019/2006) and coordinated by Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, professor of the post-graduation in Education from the Centro Universitário do Triângulo - UNITRI. A diagnosis showed obstacles and a didactic-pedagogical needs of the professors of the Pedagogy course of a private "IES" in Uberlândia-MG, as a basic condition to the implementation of a development strategy. The investigation extended from October 2006 through June of 2007, and was made over a sample of 08 professors e 52 students. Procedures such as surveys and interviews were applied to professors and students; classes observation, and institutional documents analysis. The theoretic considerations of many authors served as base to the research, related to the analysis and evaluation of the data collected to the diagnosis of obstacle and didactic-pedagogical needs. At the end of the study, some reflections were evidenced, not as a final conclusion, but as a conscious retaken of the reality studied. The analysis over many subjects related to the faculty's didactic-pedagogical profile, can give contribution, somehow, so the institution can have clear awareness about the questions related to the education's methods, the way classes are given, evaluation and didactic planning of it's faculty. This clear awareness might even help it to define about the importance and implementation of continuous development, in order to improve the quality of the teaching-learning process on the Pedagogy course. On this perspective, the intention of this study is to give contribution to projects that can help make a change on the faculty of the Universities yet oriented to the professor, to a faculty superior oriented to the student's learning process and pedagogic management of the teaching-learning process, considering an ethic conduct, team work, creativity, autonomy, democratization of the educational structures, human relations, diversities and knowledge, as essential elements of the teaching's quality of the institution researched.

**KEY-WORDS:** Superior education, Faculty, Needs diagnosis, Continuous development

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.	Regime de Trabalho – 2006 .....	59
QUADRO 2.	Experiência na docência – 2006 .....	61
QUADRO 3.	Funções Docentes .....	65
QUADRO 4.	Comportamento das Dimensões.....	70
QUADRO 5.	Comportamento dos indicadores no instrumento de observação.....	72

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Comportamento das matrículas e do corpo docente.....	57
GRÁFICO 2. Formação acadêmica dos professores.....	58
GRÁFICO 3. Titulação dos professores .....	58
GRÁFICO 4. Notas obtidas pelos professores e a média expressa em percentagem.....	69
GRÁFICO 5. Distribuição de conceitos .....	70
GRÁFICO 6. Média geral concedida.....	71

## LISTA DE SIGLAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>FORGRAD</b>	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NAPAD</b>	Núcleo de Assessoria Pedagógica e Apoio ao Docente
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PPP</b>	Projeto Político-Pedagógico
<b>SESU</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>UNITRI</b>	Centro Universitário do Triângulo

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>17</b>
<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR, A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O NOVO PERFIL DE DOCENTE .....</b>	<b>17</b>
1.1 - Características atuais da Educação Superior.....	17
1.2 - Características da Docência Universitária .....	21
1.3 - O Novo Perfil do Professor Universitário .....	23
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>41</b>
<b>BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO .....</b>	<b>41</b>
2.1 - Universo .....	46
2.2 - População e Amostra da Pesquisa .....	51
2.3 - Apresentação e Discussão dos Resultados.....	52
2.4 - Avaliação dos Professores.....	56
2.4.1 - Perfil Acadêmico e Profissional dos Professores .....	56
2.4.1.1 - Formação Acadêmica e Titulação.....	56
2.4.1.2 - Condições de Trabalho no Curso.....	59
2.4.1.3 - Experiência e Ciclo de Vida Profissional.....	61
2.4.2 - Avaliação das Funções Docentes dos Professores.....	63
2.4.2.1 - Avaliação feita pelos Alunos .....	66
2.5 - Resultado da Análise da Gestão e Avaliação da Matéria e da Classe a partir de uma amostra de aulas observadas .....	67
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>84</b>

## INTRODUÇÃO

Transformações na sociedade desafiam formadores de professores. Num único século, vivenciou-se, no país, democracia, ditadura e um processo de reconstrução democrática. A educação escolar pública ampliou-se nos vários níveis de ensino e modalidades. Mas, ainda assim, a qualidade da educação continua a ser muito precária, de acordo com o que têm apontado, em diversos âmbitos, os exames nacionais de avaliação. As avaliações educacionais têm constatado que são altas as taxas de repetência e baixos os níveis de aprendizado na educação básica e no ensino superior.

Surgem, então, novas demandas e perspectivas para o indivíduo que, diante da luta pela sobrevivência, precisa ser cada vez mais competente, criativo, autônomo, inovador, participativo, ter domínios de certas habilidades.

O processo de formação de professores enfrenta os desafios das mudanças rápidas na sociedade, e o professor, na sala de aula ou na pesquisa, vive a necessidade da formação continuada.

Torna-se, portanto, urgente a construção de novos caminhos, de novos projetos emergentes capazes de dar conta das necessidades e interesses dos principais responsáveis pelo ato educativo e de responder aos reclamos da sociedade, que almeja a formação de indivíduos para os desafios inerentes a um país em desenvolvimento.

No entanto há necessidade de se pensar na importância de educação e na relevância do fazer pedagógico no atual espaço social, que é compreendido como sociedade do conhecimento. Em tal sentido, é preciso que o professor esteja imbuído de compromisso e responsabilidade, seja portador de competências e atitudes que o capacitem a ultrapassar obstáculos de toda ordem, principalmente os político-sócio-culturais, para a consecução de seu objetivo primeiro: a formação de profissionais. De acordo com Puentes (2006, p.60):

A sociedade do conhecimento impôs uma nova cultura, uma nova forma de aprender. Um novo paradigma educativo está sendo colocado dentro das IES: procura-se situar o aluno, seu processo de aprendizagem, e sua formação integral no centro das preocupações de docentes e gestores. Busca-se, em suma, formar profissionais cultos, críticos, com uma participação cidadã ativa, comprometidos com o futuro da humanidade e motivados pela busca de soluções aos problemas que propõe o desenvolvimento.

Em tal sentido, é relevante uma pesquisa que priorize a análise daquilo que está sendo consolidado como caminhos alternativos para o ensino superior, quanto à formação do professor-formador, tendo por premissa a importância dessa formação para os demais níveis de ensino.

Para desvelar a problemática, faz-se o seguinte questionamento:

- Será que os professores formadores de novas gerações de professores buscam, constantemente, atualização de conhecimentos em suas áreas específicas ou áreas afins, que contribuam para melhorar o seu saber-fazer pedagógico, levando-os as mudanças significativas?
- Será que fazem (ou já fizeram) uma análise dos cursos de graduação (formação inicial), como ponto de partida para repensarem sua formação, com vistas a detectar defasagens de conhecimentos?
- Existe, por parte da Instituição, interesse na atualização do seu corpo docente?

Para elucidação dessa problemática, foram realizadas investigações de ordem teórica e teórico-prática. Na primeira, além dos estudos das obras de pesquisadores da temática em estudo, procuramos outras fontes bibliográficas que viessem a contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. Na segunda, foi realizada uma imersão em profundidade no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES), situada na cidade de Uberlândia. O objetivo perseguido, em síntese, foi:

- Diagnosticar as principais necessidades didático-pedagógicas que apresentam os professores do curso de Pedagogia da instituição de ensino

superior, cenário de pesquisa, para desempenho adequado de suas competências docentes.

A escolha do curso de Pedagogia justifica-se, em primeiro lugar, pela compreensão de que nele, mais que em qualquer outro curso, os docentes melhor explicitam, ou em tese, melhor deveriam explicitar os conhecimentos, as habilidades e as competências didático-metodológicas básicas para o desenvolvimento com êxito da tarefa de educar e instruir. Em segundo, pelo perfil profissional da autora.

Para adentrar no estudo dessa temática, foi necessário pesquisar o conceito de Educação e Pedagogia, pois um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de Educação. O antropólogo, Carlos Brandão (1981, p. 40), contribui para o debate dessa questão, quando postula que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para fazer, para ser ou para conviver. Todos os dias, misturamos a vida com a educação.

Verifica-se, pois, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade.

Para o autor Libâneo (2002), pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta, que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.

Pedagogia, segundo o Dicionário Aurélio (1998, p.490), é.

... a teoria da educação e do ensino. Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático. O estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais. Por fim, profissão ou prática de ensinar.

Ainda de acordo com Libâneo (2002), o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber

e os contextos em que ocorre. Para Pimenta (2002, p. 70), por sua vez, “pedagogia como ciência da prática da educação, é, ao mesmo tempo, constituída pelo fenômeno que estuda e o constitui”. Para a autora, a educação, objeto de investigação da pedagogia, é um objeto inconcluso, histórico, que será captado nas sua dialeticidade, ou seja, no seu movimento, nas suas diferentes manifestações como prática social, nas suas contradições, nos seus diferentes significados, nas suas diferentes direções, usos e finalidades.

Portanto, compete às ciências da educação e à pedagogia alargarem os conhecimentos que os educadores têm de atuação sobre a própria ação de educar, nos contextos em que se situam (instituições escolares, sistemas de ensino e sociedade). Tomando, intencionalmente, a ação como objeto de estudo.

Apontamos para a importância de um esforço coletivo dos pesquisadores e professores, em seus diferentes contextos institucionais locais, efetivando investigações e analisando, num ato transdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, o fenômeno educativo. Com o objetivo de dar significado à “atividade científica que se volta para a educação como partícipe da construção de uma sociedade humana mais justa e igualitária” (PIMENTA, 2002, p. 71).

Com a finalidade, pois, de melhor visualizar a ação didático-pedagógica realizada no curso de Pedagogia de uma IES particular, este estudo objetiva caracterizar o perfil didático-pedagógico dos docentes ao nível de planejamento, execução e avaliação de ensino-aprendizagem, utilizadas pelos professores desse curso.

Desta forma, a construção de projetos de formação continuada tornam-se inadiáveis e imprescindíveis, pois a formação do docente constitui-se em um processo dinâmico e com possibilidade de aperfeiçoamento crescente, podendo-se entendê-lo como um processo contínuo.

## **CAPÍTULO I**

### **A EDUCAÇÃO SUPERIOR, A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O NOVO PERFIL DE DOCENTE**

O capítulo procura focalizar as características atuais da Educação Superior no Brasil e as exigências delas decorrentes para a docência universitária e para o estabelecimento do novo perfil de professor, partindo da idéia de que a qualidade da formação humana e profissional das presentes e futuras gerações passam, obrigatoriamente, pelas relações que se estabelecem entre as metas, objetivos e fins da Educação Superior, e o novo perfil de docência e de professores universitários necessários para desenvolver processos de ensino-aprendizagem competentes.

#### **1.1 - Características atuais da Educação Superior**

A concepção de Educação Superior, como política do Estado, é indispensável para que nosso país alcance os desejados patamares de desenvolvimento e a criação de um Sistema Nacional de Educação Superior capaz de construir e implementar novos marcos reguladores no campo da educação. Hoje, constitui-se uma oportunidade inédita a delineação, em longo prazo, para o constante desenvolvimento das instituições de Ensino Superior brasileiras como instrumento de um projeto de nação que ainda não temos.

Dessa forma, Educação Superior tem sido considerada um nível de ensino que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e

profissional, em benefício da construção das nações livres e desenvolvidas. Em posição distinta, cresce e se fortalece, hoje, a defesa da Educação Superior em função da economia e dos interesses individuais e privados.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB - 9.394/96) define como fins da educação superior:

- “Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”;
- Formar diplomados, nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e para colaborar na sua formação contínua;
- Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando à **propagação** da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais,

- Prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e das pesquisas científica e tecnológica geradas na instituição". (FORGRAD, 1998, p. 18).

Sendo assim, a Educação Superior concretiza sua missão social por intermédio das Instituições de Ensino Superior (IES). Com esse termo, faz-se referência às universidades, aos centros universitários, às faculdades (isoladas ou integradas) e aos institutos de ensino superior. (Aquino e Puentes, 2007, p. 3). Da mesma maneira, refere-se às instituições investigativas e culturais associadas a elas, sejam públicas ou privadas, reconhecidas como tais por um sistema de homologação ou pelas autoridades estatais que possuam a competência necessária para fazê-lo.

As IES devem superar as práticas vigentes derivadas da rigidez dos currículos mínimos, traduzida em cursos com elevadíssima carga horária, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos, em cursos estruturados mais na visão corporativa das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade.

Nesse sentido, os parâmetros propostos para as diretrizes curriculares indicam:

- Um projeto pedagógico construído coletivamente;
- Flexibilidade, de modo a absorver transformações ocorridas nas diferentes fronteiras das ciências;
- Formação integral que possibilite a compreensão das relações de trabalho, de alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, de questões

de fundo relacionadas com o meio ambiente e a saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável;

- Graduação como etapa inicial, formal, que constrói a base para o permanente e necessário processo de educação continuada;
- Incorporação de atividades complementares em relação ao eixo fundamental do currículo;
- Interdisciplinaridade;
- Predominância da formação sobre a informação;
- Articulação entre teoria e prática;
- Promoção de atividades educativas de natureza científica e de extensão;
- A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As instituições de Educação Superior têm de viver em estado permanente de reflexão e análise, ter sensibilidade para com as mudanças e atenção voltada ao novo. Espera-se que seja essa a sua atitude permanente.

A missão da universidade é dupla: ela deve estar voltada para uma história quase milenar dessa instituição no mundo ocidental, e também oriental, que tem de decorrer de uma dupla fidelidade: por um lado, ao conhecimento e ao saber por seu valor libertário, humanista, ao cultivo livre do conhecimento da razão; mas, por outro, à capacidade de que essa excelência, de que esse saber, tornem-se relevantes e estendidos às maiores camadas possíveis da sociedade, com acesso a todos os segmentos da sociedade e com equalização de oportunidades.

Nessas circunstâncias, as comunidades são chamadas a confirmar esse papel da universidade: essa lealdade à tradição do saber e dos valores da ética e do conhecimento, bem como a relevância da universidade tornar-se consciente da necessidade de uma

inserção esclarecida no tempo e no espaço - em um país de tantas desigualdades, neste tempo de tantas dificuldades, mas também de tantas possibilidades.

É possível observar que as questões políticas, sociais e econômicas influenciam a educação e, em específico, a Educação Superior, que é responsável pela formação de profissionais no nível da Graduação, os quais atuam e atuarão na sociedade.

A partir desse breve panorama aqui apresentado, é pertinente destacar a importância da qualificação profissional dos docentes que ministram aulas nas IES, que, hoje banalizados por uma prática reflexiva, mostram-se preocupados com as funções específicas da Educação Superior: ensino, pesquisa e extensão.

## **1.2 - Características da Docência Universitária**

Passos (2005) oferece uma caracterização da docência universitária, explicitando aspectos importantes da formação para a docência e apontando caminhos para a formação de professores universitários. No próprio texto, a autora define o sentido da palavra docência, do ponto de vista etimológico, indicando que tem suas raízes no latim – *docere* –, que significa ensinar, instruir, mostrar, dar a entender.

No sentido formal, “docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ensinar”. Essa definição desperta para que se pense sobre o papel do professor universitário na universidade contemporânea, que está sendo chamado, cada vez mais, a definir e redefinir sua prática pedagógica.

De acordo com a Lei 9394/96, o artigo 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores:

- “Participar da elaboração do projeto pedagógico;

- Elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”.

Para a docência na educação superior, há necessidade de domínio na área específica de atuação e domínio na área pedagógica, ou seja, compreender o processo ensino-aprendizagem, a organização curricular, a relação professor-aluno, a presença de tecnologias educacionais e a dimensão política da educação.

As características relacionadas com o conhecimento profissional dos professores, necessários a uma docência de qualidade, são de natureza muito distinta e abrangente, pois, diante de tantos desafios, o docente universitário ainda é o “recurso humano mais importante, sem o qual não se pode implementar a reforma de pensamento prevista na educação superior” (Puentes, 2006, p. 7).

Dessa forma, um elemento fundamental à docência do ensino superior tem a ver com o contexto em que tal trabalho se efetiva. A Educação Superior tem o compromisso social de realizar a busca de novos conhecimentos e a socialização do existente, bem como a formação de profissionais e a intervenção na esfera social, na solução de problemas que a realidade apresenta. Assim, demanda, das funções de ensino, pesquisa e extensão fazendo parte de seu compromisso com a sociedade.

Nesse contexto, a docência universitária exige do professor pesquisa, cujo produto deve ser socializado no ensino, numa ação docente comprometida, que possibilite a formação de um profissional competente.

### **1.3 - O Novo Perfil do Professor Universitário**

Fazendo parte da Educação Brasileira, sabemos que, na última década, as modalidades de Ensino Fundamental, Médio e Superior experimentaram mudanças em toda a estrutura da Educação Nacional. Essas alterações devem-se, basicamente, à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (9.394/96). Após o impacto inicial, o novo ordenamento legal da educação está promovendo uma intensa e rápida movimentação das instituições de ensino na busca de se reestruturar, em atendimento ao estabelecido na legislação referente à formação didático-pedagógica dos docentes da Educação Superior.

Na Educação Superior, em particular, a LDB (9.394/96) promoveu, inicialmente, intensos debates nos meios acadêmicos a respeito do regime de trabalho e da titulação do corpo docente, da avaliação institucional interna e externa e dos aspectos da formação do aluno para a plena cidadania, reforçando as atividades de pesquisa e extensão. As mudanças que ocorrem na legislação e no mundo colocam cada vez mais oportunidades, para as quais devemos estar preparados.

A política educacional brasileira para a Educação Superior influencia, também, a composição do corpo docente das instituições de Educação Superior. A nova legislação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 -, em seu artigo 66, preceitua que o docente universitário será preparado, e não formado, nos programas de mestrado e doutorado. Lembrando que os Programas de Pós-Graduação direcionam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, sem grandes exigências quanto à formação pedagógica de professores.

Percebe-se, desse modo, então, que a educação tem sido uma atividade rígida e formal, que desconsidera o vínculo afetivo, a comunicação, a diversão. O foco é o ensino e

não a aprendizagem; despreza-se a prática como fonte de conteúdos da informação; os professores não experimentam o seu processo de aprendizagem e não há, paralelamente à formação dos alunos, um processo de formação para que construam um novo modelo de ação.

Entendia-se, e ainda se entende, a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção, logo, em uma situação de desemprego, exploração e miséria.

Assim, compreende-se que a preocupação com a qualidade e a formação docente para a educação superior estendem-se, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. Então, as IES desenvolvem e organizam programas de preparação de seus docentes orientados pelos parâmetros do governo (MEC/SESU/CAPES/INEP).

Nesse sentido, Vasconcelos (2000, p.15) faz um proveitoso comentário a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, assegurando, a respeito do seu Art. 52, que a questão da formação didático-pedagógica dos docentes não é sequer mencionada como pré-requisito básico para o exercício do magistério superior e que a exigência de titulação e dedicação exclusiva restringe-se a apenas um terço do corpo docente e que, além disso, não há, para os mestrados e doutorados, no modelo hoje praticado, qualquer iniciativa no sentido de capacitação pedagógica dos diversos programas de Pós-Graduação.

Quanto aos Art. 65 e 66 da referida lei, a autora argumenta que, neles, não há alusão à formação didática como pré-requisito para a formação, ingresso ou promoção na carreira docente do magistério superior.

Nesse sentido, não há políticas públicas que ofereçam diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Essas questões conduzem-nos a referenciar o PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO: um projeto em construção (PNG), que requer um novo perfil docente que tenha:

1. Formação científica na sua área de conhecimento;
2. Pós-graduação "*stricto sensu*", preferentemente no nível do doutorado, com permanente atualização;
3. Aprofundamento sobre o complexo processo histórico de constituição de sua área;
4. Ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado;
5. Competência pedagógica. (FORGRAD, 1998, p.21).

Nesse contexto, a competência científico-pedagógica:

... Embora deva ter seu início nos programas formais de pós-graduação, se aprimorará nos processos rotineiros de capacitação que ocorrem no contexto da atuação coletiva dos pares em torno de Projetos Pedagógicos de Curso, coletivamente articulados, de modo a possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (FORGRAD, 1998, p. 21).

De acordo com Behrens (1998), Giroux (1997), Masetto (1998) e Pimenta (2005), o professor é entendido como um intelectual em processo contínuo de formação, que lhe permitirá reflexões oriundas da confrontação entre seus saberes iniciais e sua prática cotidianamente vivenciada nos contextos escolares. A partir desse confronto, é que podem tornar-se professores críticos, inovadores e participativos.

Nesse sentido, a universidade, inserida no contexto da “universalização” dos conhecimentos, vem preparando seus professores para lidar com esse novo paradigma, instigando-os a desenvolver competências para atuar nesse novo cenário. Isso implica “aprender o tempo todo, pesquisar, investir na própria formação e usar a inteligência,

criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas” (Parecer 009/2001).

Nos dizeres de Giroux (1997, p. 29):

(...) os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. (...) , os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição ao poder (...). Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração (...).

À sociedade, interessa professores criativos, centrados emocionalmente, conscientes da prática social e centrados na visão integral de ser humano. Na ruptura de paradigmas, teremos desafios, conflitos, trabalho e inovação. Mas proceder de outra maneira, de acordo com o autor Giroux em seu livro **Os Professores Como Intelectuais**, “é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores” (1999, p.163).

Essa frase traz esperança de uma transformação social, no trabalho do professor voltado para a produção do conhecimento, fundamentado na visão global do ser humano e de vida, na abordagem progressista da Educação, e uma proposta metodológica de ensino com pesquisa.

É pertinente que professores estejam dispostos a repensar a sua identidade, a reconhecer-se como verdadeiros profissionais com capacidade de sentir, de amar, de olhar o aluno não só pelo aspecto cognitivo, mas também pelos aspectos afetivos, sociais, culturais; pois educar é possibilitar a interação entre professor e aluno. Educa-se quando se aprende, com as pessoas ou idéias que se vêem, que se ouvem, sentimos, tocamos, compartilhamos e sonhamos, tudo isso tem o seu lugar na construção do conhecimento.

O perfil do professor vem se modificando aos poucos, de especialista passa a ser mediador da aprendizagem. Exige pesquisa, produção de conhecimento, atualização, o que permite incentivar seus alunos a iniciar pesquisas, tornando-se professores e alunos parceiros.

O professor, como pesquisador, estimulará seus alunos à produção do conhecimento, pois, querendo ou não, muitos de nossos alunos se espelham nas ações dos professores.

Nessa nova configuração do ensino superior, bem como nos demais níveis de ensino, o papel do aluno também é alterado, agora, como co-participante, ou seja, aquele que irá produzir conhecimento, adquirir habilidades, mudar de atitude e adquirir valores, ações essas realizadas em parceria com professores e colegas. O aluno precisa ser trabalhado na sua totalidade, levando em consideração a sua afetividade, suas percepções, suas expressões, sua crítica e sua criatividade, para que o mesmo possa ampliar seus referenciais de mundo e conhecer melhor suas emoções, reconhecer suas limitações e possibilidades.

É certo que, quando o professor assume o papel de docente, precisa conhecer os alunos, para melhor orientá-los e incentivá-los para o seu progresso, bem com corrigi-los quando necessário e, para que isso ocorra, faz-se necessário tentar resgatar as experiências afetivas no ensino superior. O relacionamento professor-aluno é tão importante quanto aluno-aluno, pois, ao socializarem suas experiências e conhecimentos, estarão contribuindo com a construção do outro.

É importante ressaltar que o professor e o aluno, antes de exercer esses papéis, são cidadãos comuns, que fazem parte de uma sociedade, de um povo, de uma cultura, de uma história de vida. Essa dimensão social influencia no processo educativo, pois é impossível entrar na sala de aula, despido das concepções e da história de vida que se

possui. Como cidadãos, professor e alunos, estarão abertos para aprender e respeitar as diferenças que poderão influenciar na formação e no exercício profissional de cada um.

Então, conhecer melhor os alunos facilitará a seleção e a metodologia a ser usada na disciplina. É sabido que uma disciplina é reconhecida pelo conteúdo que é abordado, a profundidade e discussão realizada sobre.

Apesar dessa preocupação, ainda há professores que se prendem a cumprir o conteúdo em função do tempo, pois sua disciplina foi organizada por outros profissionais, que desconheciam os alunos com os quais iriam trabalhar.

Os alunos são tratados como pessoas iguais, sem preocupação com suas histórias e identidades. Afinal, quem é o aluno que chega até a Educação Superior? Em relação aos alunos do curso noturno, em especial, em Pedagogia: quais são suas facilidades, dificuldades e expectativas? O que esses alunos aproveitam sendo pessoas que trabalham o dia inteiro e estudam à noite?

À medida que se conhecem melhor quem são nossos alunos e se tem consciência de quem são os alunos, haverá condições de promover um ensino mais significativo e efetivo, que possibilite a atribuição de significados e sentidos às atividades discentes.

O que acontece é que os professores, na maioria das vezes, com muito conteúdo para ensinar e um tempo sempre insuficiente, alegam não poder “parar” para conversar com seus alunos, pois não podem “perder tempo”. Muitas vezes, os professores são “engessados” pelas instituições com planejamentos que devem ser cumpridos.

Dessa forma, aliando a reflexão sobre papel do docente ante os avanços do mundo moderno, em especial, a educação, com as necessidades do contexto acadêmico e a constante busca pela formação pedagógica, será possível uma educação universitária transformadora e que satisfaça às exigências na busca de uma formação com qualidade alicerçada na teoria em conjunto com a prática.

A grande chave para a prática docente, pode-se dizer, está na competência do professor em realizar a transposição didática. Uma aula bem preparada, bem planejada, pode permitir o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Assim, é papel do professor ser articulador no processo educativo, para que os alunos avancem dentro de suas possibilidades concretas.

Desse ponto de vista, ressalta-se a importância da formação contínua do professor, que deverá constituir-se como processo de inovação, trazendo como benefícios ao professor e à educação a promoção de mudanças pessoais, profissionais e institucionais; a afirmação dos valores do professor; o trabalho em grupo; as trocas de experiências e o diálogo, os quais são decisivos na socialização e na emancipação profissional dos professores.

Por essa razão, este estudo será orientado por uma concepção de formação inicial e contínua, baseada na construção de competências profissionais que visam formar o aluno, para desenvolver-se no campo profissional e pessoal. Essa formação deverá exigir do professor-formador e do aluno, além de mudanças de postura, a revisão e a ampliação curriculares, relativas às questões didáticas, à ética profissional, ao processo de avaliação, ao relacionamento professor-aluno e à produção dos saberes pedagógicos.

Nesse sentido, a formação profissional deverá ser vista como uma constante e contínua busca de melhoria de qualidade no desempenho das funções do professor, a qual implicará não só o estudo, como também a participação em cursos, a aprendizagem de novas técnicas e conhecimentos, mas, mais do que isso, o investimento e o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional, a formação do pensamento crítico, autônomo e reflexivo de sua prática.

O que se espera de um professor da Educação Superior é que domine o conteúdo da sua área e de saber corresponder à disciplina que ministra, que esteja a par dos

acontecimentos econômicos, sociais e políticos, que conheça procedimentos didáticos e tecnológicos para usar em suas aulas.

Os professores precisam sempre se empenhar na busca de uma bibliografia de sua área de conhecimento mais atual, indicando-a em seu curso, necessita, ainda, dedicar-se a uma formação continuada, por meio de cursos, seminários, congressos e simpósios. Por mais titulado que o professor seja, a atualização dos professores da Educação Superior faz a diferença, pois o ensino está diretamente relacionado à pesquisa.

Essa é a visão do perfil idealizado para a docência na Educação Superior, que tem como objetivo formar os estudantes como agentes principais desse processo, formar pessoas qualificadas, cidadãos responsáveis, capazes de atender às demandas de todas as atividades humanas que se adaptem às necessidades presentes e futuras da sociedade.

Para Ilma Passos (2005, p. 3), as questões discutidas sobre a docência universitária devem orientar os processos de formação de docentes universitários. Desta forma, para essa autora, formar professores universitários:

Implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social implica as idéias de formação, reflexão, crítica.

Nesse propósito, impõe-se, ao professor da Educação Superior, o desenvolvimento de uma relação pedagógica, que tenha em vista a construção de um conhecimento flexível, plural, dinâmico, articulado e contextualizado, voltado para a formação de profissionais competentes, sintonizados com o que de mais atualizado existe no mundo contemporâneo; que tenha compromisso ético-político, a ser efetivado na vivência das diversas práticas sociais, em particular, no exercício de uma postura profissional cidadã; e que vislumbre, ainda, a sua inserção crítica e atuante no processo de construção de uma sociedade mais justa e democrática, quer no plano da globalização econômica e cultural mais ampla da sociedade, quer em nível de sociedade local.

Um professor que deseje ser educador não o será apenas porque ocupa esta função em uma sala de aula. Ensinar exige um saber metodológico, por meio do qual os conteúdos serão tratados de forma a permitir o seu aprendizado destes pelos alunos; exige estar atento às questões políticas e sociais que envolvam o seu fazer, sua profissão; exige conhecer o seu objeto de estudo: a educação e como ocorre o processo de aprendizagem do seu aluno; exige conhecer os problemas que permeiam a sua prática; exige dedicação, comprometimento, conhecimento e, acima de tudo, respeito e trabalho, muito trabalho.

É relevante ter a clareza de que os professores chegam à docência, na Educação Superior, trazendo consigo várias experiências do que é ser professor. Muitas dessas experiências adquiridas como aluno de diferentes cursos e professores no decorrer de sua vida escolar.

Os modelos de professores, muitas vezes, são positivos e, outras vezes, são negativos, pois alguns foram significativos na vida de seus alunos, contribuíram para a sua formação profissional e pessoal, já outros são considerados insignificantes, por aspectos afetivos e até mesmo no que diz respeito ao conhecimento.

São evidentes as expectativas existentes entre professores e alunos, no primeiro contato, no que se refere aos aspectos afetivos e de desempenho, sabendo-se da responsabilidade social do professor em orientar e instruir, e do aluno em se formar para atender às expectativas sociais.

É tarefa difícil apontar um professor como bom, pois cada um de nós tem um ponto de vista, mas partimos da premissa de que o bom professor é aquele que domina o conteúdo, estabelece relações com outras disciplinas que são ministradas por seus colegas, tem habilidade para ensinar<sup>1</sup>, criando possibilidades para a construção do conhecimento, organiza bem suas aulas, mantém boas relações com seus alunos, é afetivo, amigo,

---

<sup>1</sup> Ensinar é perseguir, conscientemente, objetivos intencionais, tomar decisões conseqüentes e organizar meios e situações para atingi-los. (TARDIF, 2002, p.208).

compreensivo e preocupa-se em refletir sobre sua atuação e os resultados obtidos pelos seus alunos.

Professores com essa postura estarão formando, na Educação Superior, jovens autônomos, que busquem conhecimentos, que adquiram uma postura ética e sejam críticos, criativos, competentes e comprometidos com a futura sociedade humana.

Para Malusá (2005) apud Novaes (1992), um dos papéis do professor universitário é o de contribuir para a formação do aluno que saiba refletir, tomar decisões, ser autônomo, ser crítico. Sendo necessário não perder de vista a compreensão de que a prática docente se dá numa relação assimétrica entre professor e aluno, em que as relações de poder não podem ser mais reforçadas nesse contexto, sob a orientação de pedagogias pragmáticas, passivas, repetitivas, descontextualizadas, **mas orientadas por pedagogias criativas**, interativas, que levem em consideração o contexto histórico-social.

Nas palavras de Pimenta (2002), para os alunos, os professores com formação pedagógica são aqueles que sabem o conteúdo e sabem ensinar.

Freqüentemente, é dito que, para ser docente no ensino superior, o mais importante é ter domínio dos conhecimentos referentes à sua área de formação inicial. É o que o autor Gauthier denomina “ofício sem saberes”, como se bastasse conhecer bem a matéria para ser professor.

Essa idéia mantém uma visão não profissional da docência, para o qual “ensinar se aprende ensinando”, não sendo preciso a preparação para ser docente, contando com a experiência e” vocação”.

Esse aspecto é bastante visível, principalmente, nos professores formados pelos cursos bacharelados, que são docentes universitários e encaram a profissão como “bico” e não como verdadeiros professores.

Vão às instituições batem o ponto, ministram suas aulas e pensam que já fizeram muito, não se envolvem com a instituição, com os alunos, ou seja, além de não

terem tido a formação didático-pedagógica necessária para serem professores, muitos não estão preocupados e não consideram importante aprender as questões referentes ao currículo, ao projeto político-pedagógico do curso, avaliação etc. Ministram suas aulas baseadas nos modelos que tiveram nos bancos da academia.

Diante desses fatos, a sala de aula, a aprendizagem ficam em segundo plano, sendo mais conveniente discutir assuntos administrativos e burocráticos. Então, o professor finge que ensina e o aluno, preocupado apenas em ter um diploma, finge que aprende (Werneck,1992). Os conteúdos são despejados em grande volume, fragmentados e sem contextualização, não raro, até com a profissão. A respeito disso, já Montaigne, no século XV, falava que “mais vale uma cabeça bem feita que uma bem cheia” (Morin, 2004, p. 21), pois a cabeça cheia acumula informações e não o conhecimento, daí a importância da qualidade dos conhecimentos apreendidos (construídos) para articular o que sabem para possíveis soluções de problemas.

Para Pimenta (2000), “a aprendizagem exige a compreensão do conteúdo pelo aluno”. *Comprehendere*, por sua vez, significa “aprender em conjunto”. Cada novo conhecimento é inserido pelo aluno, ampliando ou modificando o sistema inicial, a fim de, a cada contato, alcançar melhor apreensão.

Por isso, Zabalza (2004) defende que o ensino é uma atividade que requer conhecimento específico, formação permanente dos professores junto aos novos conteúdos como as novas metodologias didáticas aplicáveis a esse âmbito. Porém, como em todas as profissões, a prática constitui uma fonte de conhecimento, mas é insuficiente.

Isso quer dizer que, para ser docente no ensino superior, é necessário, sim, um “ofício feito de saberes”. Para Gauthier(...), torna-se imprescindível conceber o ensino como a “mobilização de vários saberes” que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de uma situação concreta de ensino. (GAUTHIER, 1998, p.28).

Para o autor canadense, todos os saberes são proveitosos para a formação do professor e para a sua prática pedagógica. Ensinar exige do professor a competência de unir diferentes saberes que se completem e se traduzam numa verdadeira ação pedagógica capaz de proporcionar ao educando oportunidade de formação e de transformação.

Afirma Pimenta (2000, p. 20):

Um dos grandes desafios do professor universitário é selecionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem apreendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção.

A principal reflexão sobre o papel do docente recai não mais sobre o “fazer por fazer”, mas para o “saber fazer”. A formação do educador moderno passa pela reflexão coletiva, baseada na partilha e na comunicação dos avanços e dificuldades entre os docentes, abrindo, dessa forma, perspectivas de emancipação profissional. Isso somente será possível ante a oferta e a ampliação de cursos de especialização na área pedagógica, na busca da reflexão sobre a ação docente, em que a preocupação com o ensino oferecido pelo professor caminhe lado a lado com a qualificação. Nesse intento, leciona Behrens (1998, p. 16):

As práticas na formação do professor devem criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir seus saberes e os seus valores. (...) Nesse processo de reflexão coletiva, alicerça e constrói referenciais que discutidos à medida que se apresentam em sua caminhada acadêmica, provocando o docente para compartilhar avanços e sucessos e dificuldade que os outros professores trazem para o grupo.

Contudo existe, ainda, uma dificuldade entre os profissionais do ensino em colocar em prática modelos inovadores como o aprender contínuo, a partilha de saberes, a troca de experiências etc. Nóvoa (1995) ressalta a relevância dos professores resgatarem suas experiências pessoais e coletivas, equilibrando entre inovação e tradição. É importante os docentes estarem abertos às novidades, instigarem a pesquisa e procurarem diferentes

métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas fundamentadas numa reflexão filosófica e teórica de suas concepções.

Conforme se relatou a respeito das características atuais da educação superior, da docência universitária e do perfil novo perfil do professor da Educação Superior, pretende-se, então, socializar as idéias expressadas no PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) da IES particular pesquisada, situada na região do Triângulo Mineiro.

O PDI da instituição, documento elaborado no ano de 2002 e que contém uma visão desta de longo alcance, até o ano de 2011, estabelece que, atualmente, no âmbito educacional, têm surgido expressões que são quase de ordem: “aprender a aprender, aprender a viver com o diferente, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a pensar”. Subentende-se que estas expressões orientam a atenção para o futuro e que elas anunciam o perigo da falta de preparação para lidar com tudo isso.

Nesse sentido, a instituição tem como objetivos gerais:

- Promover o desenvolvimento integrado do pleno potencial humano, especialmente no que se refere aos aspectos intelectual, estético e moral;
  - Desenvolver a pesquisa científica;
  - Apresentar à comunidade os resultados da pesquisa, sob a forma de prestação de serviços e por meio de um ensino de qualidade;
  - Desenvolver, preservar e transmitir o saber em suas várias formas, ramos e modalidade;
  - Promover, assimilar e difundir dos valores culturais, acompanhando de modo sistemático, os avanços da realidade cultural do país;

- Incentivar a atitude investigativa a partir da curiosidade científica dos discentes;
- Contribuir para o desenvolvimento harmônico e integrado da comunidade local, regional, nacional visando ao bem-estar social, econômico e político;
- Promover eventos de caráter científico e cultural que objetivem a integração com outras instituições de ensino e com a comunidade;
- Incentivar a geração de conhecimento voltado para as necessidades do mercado de trabalho sofisticado, exigente e em permanente mudança.

A instituição de ensino superior do interior mineiro, objeto de estudo, tem com bastante clareza sua **Missão**: *“oferecer educação superior em nível de excelência, pela busca incessante do saber crítico e criativo que permita produzir modelos de desenvolvimento baseados em valores humanos e formar lideranças capazes de promover as mudanças desejadas e necessárias. Constituir em centro de geração de subsídios científicos e tecnológicos e irradiador de conhecimento, pela busca de interação com a comunidade na qual está inserida, contribuindo para a solução dos reais problemas nacionais e para a evolução da sociedade”*.

Portanto, outras idéias relevantes sobre a política institucional a respeito da qualificação do corpo docente, são:

- 1- Considerar o contexto da atuação coletiva dos professores em torno do projeto pedagógico dos cursos, à medida que se cultiva o diálogo interdisciplinar, com a mesma intensidade, tanto nos níveis pedagógicos próprios do curso quanto nos níveis práticos de projetos concretos;

- 2- A preocupar-se com o aprofundamento científico-metodológico do ensino constitui o eixo condutor dos estudos e debates entre os docentes, num processo de reflexão que envolve o papel do professor-educador, seu modo de atuação e os resultados de sua atividade;
- 3- O que se espera é a mudança de mentalidade do professor, com base no desenvolvimento da consciência de que o seu trabalho está diretamente relacionado com a dinâmica das mudanças sociais e, em consequência, sua atuação deve ser intencionalmente voltada para que o aluno adote uma postura cada vez mais responsável e autônoma em relação aos estudos, tendo em vista o seu reflexo na atuação profissional;
- 4- A competência científico-metodológica é construída a partir de situações em que o professor tenha o ensino como objeto de reflexão e possa repensar suas funções e seu modo de atuação;
- 5- A IES entende que investir na capacitação de seu corpo docente significa investir na qualidade de vida de seus funcionários e na qualidade dos serviços que presta à sociedade.

Em correspondência, a instituição tem entre as metas propor:

- Atingir em, no mínimo, 10% o preparo de profissionais e especialistas qualificados nos diferentes campos do conhecimento pela oferta de cursos sequenciais e tecnológicos de nível superior, nos próximos 10 anos;
- Implementação carreira docente...

Pode-se perceber que a política institucional, a missão, os objetivos e as metas da instituição demandam uma estratégia de desenvolvimento do corpo docente para dar resposta a tais aspirações, toda vez que a qualidade dos processos que se levam a cabo em seus prédios passa, necessariamente, pela formação e alto desempenho de seus professores e gestores.

A esse respeito, para Almeida e Rezende (2004) :“ Não basta mudar a maneira de fazer o trabalho pedagógico, é necessário mudar a forma de pensar sobre ele”.

Desse modo, o conhecimento pedagógico desta pesquisa será concebido numa perspectiva crítica, política e social, como um processo que envolve questões relacionadas com ensino, aprendizagem, pedagogia, didática.

No intuito de dar resposta a tais aspirações, trabalhos de natureza formativa estão sendo desenvolvidos na instituição desde a década de 1990, com a criação e a consolidação do *Núcleo de Assessoria Pedagógica e Apoio ao Docente* (NAPAD). Constituído com o propósito de atuar como centro de soluções para a aprendizagem e como órgão responsável pelo planejamento e realização de atividades voltadas para ajudar o professor a realizar o trabalho docente com qualidade.

O NAPAD é um grupo de estudo, pesquisa e divulgação com a finalidade de oferecer subsídios didático-metodológicos a coordenadores e docentes de diversos cursos da instituição, estabelecendo a interação entre professores de graduação e pós-graduação com ênfase nos professores ingressantes. A conscientização da necessidade de formação pedagógica, política e ética dos docentes universitários deverá acontecer pela criação de projetos de formação continuada, dentro das próprias instituições de Educação Superior.

Foi a partir de 2004, com a ampliação e consolidação do NAPAD, primeiro, com a incorporação de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e de outros cursos da graduação, com projetos de pesquisas voltados para a análise da problemática do ensino superior e a docência; e, segundo, sobretudo, com o apoio concedido pela nova gestão institucional e com a criação do NÚCLEO DE ASSESSORIA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO EM REDES DE SABERES CONTEXTUAIS RELACIONAIS (ambos no ano de 2005), que os trabalhos foram intensificados, a cultura institucional tem mudado e o clima entre os professores é bastante

positivo, no sentido da necessária transformação do desempenho e dos modos de atuação na sala de aula em interação com os alunos.

Ainda segundo Almeida e Rezende (2004), apesar de todo um trabalho significativo, o corpo docente da IES necessita de um perfil desejado. E o que revela a análise dos seguintes dados levantados no ano de 2005: de um total de 402 professores, 173 (43,03 %) tem menos de três anos de experiência docente na instituição e 174 (68,14%) do total apenas são graduado ou especialistas. Os graduados, raramente, são licenciados (com alguma formação inicial na área de didática). Os especialistas, poucas vezes, realizam os estudos de capacitação na área de educação. O número de mestres e doutores é elevado (128 em total, 31,84%), levando em conta as exigências atuais do Ministério de Educação. Cabe ressaltar que título acadêmico não é sinônimo de competência pedagógica, considerando que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que existem no Brasil privilegiam muito pouco a formação docente.

Diante dessa realidade, faz-se necessário traçar um diagnóstico de necessidades de desenvolvimento profissional pedagógico dos professores do curso de Pedagogia dessa IES. Com o propósito de procurar elevar a qualidade do desempenho didático-pedagógico do corpo docente da instituição e melhorar os processos de formação de seus egressos.

A formação do docente constitui-se um processo dinâmico e com possibilidade de aperfeiçoamento crescente, podendo-se entendê-lo como um processo contínuo.

Santos (1998, p.124) denomina "formação continuada ou formação contínua, ou formação em serviço, em sentido mais estrito, todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas".

Desse ponto de vista, destaca-se, mais uma vez, a importância da formação contínua do professor, que deverá constituir-se como processo de inovação, promoção de

mudanças pessoais, profissionais e institucionais; afirmação dos valores do professor; o trabalho em grupo; trocas de experiências e o diálogo, os quais são decisivos na socialização e na emancipação profissional dos professores.

## CAPÍTULO II

### **BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

Nesta etapa, busca-se uma fundamentação teórica que propiciasse um maior embasamento a respeito da análise das necessidades na prática educativa. Várias estratégias de análises de necessidades educativas têm sido incorporadas à escala mundial desde a segunda metade da década de 1970, afirmando-se como instrumento fundamental no quadro de planificação e da tomada de decisão na área educativa, capaz de produzir objetivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação.

Conforme Aquino e Puentes (2007, p.77), algumas se destacam pela sua importância e pelos resultados obtidos. Como, por exemplo, o *Plano de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Sistema de Educação de Cuba*, introduzido pelo Conselho de Direção do Ministério de Educação a partir da década de 1975 (Ministério de Educação, 1976) e que se consolidou, particularmente, no início da década de 1990 (Horrutiner, 2006); o projeto internacional denominado *International School Improvement Project-ISIP* (1990); o modelo intitulado *Revisão Baseada na Escola* (1987); a proposta *Guidelines for Review and Internal Development in Schools-GRIDS*, elaborada por uma equipe inglesa (1987); o *Programa Internacional Movements Towards Educational Change-IMTEC*, implementado na Noruega na década de 1980; os projetos de *Formação em Centro* e os *Projetos de Formação Focalizada*, ambos na Espanha, em Andaluzia e o País Basco, respectivamente, na década de 1990; e, finalmente, o *Sistema Integrado para o*

*Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício*, por Fernández Pérez em 1987, também na Espanha (García, 1995).

Traçar um diagnóstico de necessidades dos professores universitários torna-se um instrumento menos técnico e mais pedagógico (Rodrigues e Esteves, 1993), pois analisar as necessidades significa conhecer o professor, seus interesses, suas expectativas, suas dificuldades, enfim, conhecer a realidade educativa que se deseja mudar. A intenção é determinar o estado real das carências apresentadas na formação do corpo docente em serviço, para aperfeiçoar o processo pedagógico.

Percebe-se, portanto, que as informações obtidas, por intermédio das percepções dos formandos, ajudarão o formador a apropriar-se de um saber que permitirá definir objetivos mais eficazes para a formação, dentro dos limites institucionais já existentes.

É válido ressaltar que estão sendo consideradas as necessidades formativas tanto no aspecto das deficiências de caráter didático-pedagógicos, que não permite ao professor responder adequadamente às funções que a instituição e o sistema educativo esperam que ele desempenhe; e, também, quanto às expectativas individuais e coletivas, aspirações, autopercepções, desejos e preocupações dos indivíduos em situação de formação.

Ainda como afirma Aquino e Puentes (2007), diagnosticar necessidades de formação significa, então, “estabelecer uma correlação entre o perfil que apresenta o professor universitário e o perfil desejado por ele e pela universidade”. E mais: por meio da análise dos documentos institucionais legais (**Projeto de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político-Pedagógico dos Cursos**), da expressão verbal dos professores, da opinião emitida pelos responsáveis pela gestão pedagógica e da observação do comportamento e da ação do professor, é possível determinar a correspondência entre o perfil do professor e o perfil desejado (p. 85).

Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.22), “a expressão de necessidade não tem que se realizar necessariamente antes da formação, até porque esta tem como objetivo despertar novas necessidades” (apud Aquino e Puentes, 2007, p. 85). Sob esse ponto de vista, nesta pesquisa, o diagnóstico não se esgotará no momento em que se inicia a formação. Desempenhando, então, uma função de natureza prioritariamente pedagógica, adequando a formação ao que é esperado e desejado pelos docentes.

Nos últimos vinte anos, estudos de necessidades passaram a ser habituais no contexto das pesquisas sobre os processos de desenvolvimento profissional. Contudo não há modelos certos ou errados, pois existem muitos modelos (com métodos, técnicas e instrumentos) de análise de necessidades. A escolha depende do âmbito de estudo, dos objetivos e dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis.

Para tanto, destacados diferentes modelos (métodos, técnicas e instrumentos) ou abordagens de análise de necessidades: Modelo de Discrepância; Modelo de Marketing; Modelo de Tomada de Decisão; Abordagem pela Procura de Formação; Abordagem por intermédio dos Profissionais de Educação; Abordagem por pelos Informantes-Chave; Abordagem por meio de Assembléias; Abordagem mediante de Sondagens (Rodrigues e Esteves, 1993).

Para elucidar melhor os modelos de análise de necessidades, é preciso entender o que cada um significa. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p. 26), o modelo de discrepância é muito utilizado na determinação e avaliação de necessidades educativas, comportando três componentes: o estabelecimento de objetivos; identificando o que deve ser; medida de resultados, determinando o que é e a identificação das discrepâncias; hierarquizando as diferenças entre o que deve ser e o que é.

Já o modelo de marketing é definido como um processo de *feedback* utilizado pelas organizações para conhecerem e para se adequarem às necessidades das suas clientelas.(Rodrigues e Esteves, 1993, p.28)

Para as autoras, o modelo de tomada de decisão permite indicar o caminho das decisões, prevendo três momentos fundamentais: a modelagem do problema, a quantificação e a síntese.

Continuando com os modelos, temos a abordagem pela procura de formação que “descreve os interesses e características das pessoas que desejam frequentar cursos de formação, recolhendo informação junto das instituições formadoras” (1993, p.30).

A abordagem pelos informantes-chave parte da informação recolhida entre pessoas que, em uma comunidade, ocupam posições que lhes dão um saber específico sobre suas necessidades, enquanto que a abordagem por meio de assembleias procura incluir vários membros da comunidade na análise de necessidades.

Compreende-se que, especificamente nesta pesquisa, será utilizada abordagem mediante sondagens, levando em conta duas razões essenciais. Primeiro, é o único processo sistemático de recolha de dados, partindo de uma amostra constituída da população. Segundo, fornece a informação mais válida e confiável sobre as anseios de uma comunidade, exigindo uma rigorosidade na determinação da amostra e na elaboração dos instrumentos de coleta. (Aquino e Puentes, 2007, p.86).

Para a realização da análise dessas necessidades, pressupõe-se uma multiplicidade de atividades e tarefas que dispõe de uma pluralidade de técnicas e instrumentos. Sendo que o procedimento mais empregado para a obtenção de informações tem sido o questionário, que “permite atingir em pouco tempo vastas populações, sendo ainda de fácil tratamento estatístico a informação recolhida” (Rodrigues e Esteves, 1993, p.34).

De acordo com Santos, Puentes e Aquino (2007), em outros países, como na Espanha (García, 1998) e no Brasil (Anastasiou, 2003; Rivas e Casagrande, 2004), há alguns exemplos de aplicação dessa metodologia para revelar as necessidades de uma coletividade de professores. Contudo, especificamente, na nossa pesquisa, diferente de

outras, no diagnóstico de necessidades pela abordagem de sondagens, o procedimento de maior relevância foi a observação de aulas.

Para a realização do diagnóstico de necessidades relatado nesta pesquisa, previram-se seis etapas que se complementavam. Entre elas temos:

1ª etapa: de preparação, durante a qual, os docentes e a coordenadora do curso de Pedagogia conheceram a proposta da pesquisa (objetivos, fundamentos teóricos e metodológicos do estudo), como também foram convidadas para dela participar;

2ª etapa: de revisão. Nesta fase, foram objetos de estudo os documentos que expressam a filosofia da instituição, tais como: **Projeto de Desenvolvimento Institucional –PDI (2002)**, **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia - Currículo em Redes de Saberes Contextuais (2001)**.

3ª etapa: aplicação dos instrumentos. 1) questionários aos alunos e professores;. Os questionários aos alunos foram aplicados e respondidos por escrito, na sala de aula, em horário cedido pelo professor, por uma amostra aleatória de 52 (cinquenta e dois) estudantes. O questionário apresentava, numa parte, algumas perguntas fechadas, que pediam informações tais como: sexo, faixa etária, se o aluno trabalhava, se era bolsista etc. Outras questões foram abertas e perguntavam se o aluno se sentia motivado para o estudo, quais as mudanças experimentadas desde que iniciou o curso etc. Do total dos 10 (dez) docentes do curso de pedagogia, 08 (oito) responderam ao questionário com questões relacionadas à formação profissional, funções que realizavam na instituição, condições para desenvolver o trabalho, satisfação sobre o trabalho que desenvolviam, motivação e preparação profissional e sobre o processo de ensino-aprendizagem e seus resultados. Esse instrumento também contou com uma explicação resumida dos objetivos da pesquisa, instruções para preenchimento e agradecimento. (ANEXO 1 e 2 ).

4ª etapa: observação de aulas. Nesta fase do diagnóstico, foi observado um conjunto de 02 (duas) aulas de 08 (oito) professores, com o objetivo de determinar o desempenho dos professores em desenvolvimento e dos alunos na sala de aula. Contando, ainda, com um instrumento de observação das atividades docentes, em que foram registrados aspectos observados dentro de sete dimensões distintas: 1) formulação de objetivos; 2) seleção e tratamento dos conteúdos; 3) integração dos conteúdos; 4) métodos e procedimentos de trabalho; 5) utilização de meios de ensino; 6) formas de organização da docência; 7) controle e avaliação da aprendizagem. Cada uma das dimensões se desdobrava em um conjunto de indicadores, totalizando 40 (quarenta). O trabalho de observação da pesquisadora foi individual. Além do instrumento de observação de aulas, ela registrou alguns dados manualmente, indicando a data, o dia da semana, o horário e o tempo da duração. Esse registro foi caracterizado pela descrição dos fatos e acontecimentos “como eles eram” no contexto da sala de aula, a fim de compreender mais profundamente o grupo e a situação. Lembrando que a análise de uma boa amostra dessas observações contém o principal material sobre o verdadeiro desempenho de professores e alunos em sala de aula. De modo geral, a observação da realidade educativa e, em especial, a aula, constitui um método eficaz para conhecer a realidade educacional. (ANEXO 3).

5ª etapa: coleta de dados, tabulação e processamento estatístico dos dados quantitativos.

6ª etapa: análise e discussão dos dados.

## **2.1 – Universo**

Foi tomado como universo de estudo a curso noturno de Pedagogia de uma IES privada, localizada na cidade de Uberlândia.

A origem da instituição remonta a 1924, com a criação da Escola Normal do Uberabinha, dedicada ao ensino fundamental. Em 1947, passou a oferecer, também, o equivalente ao Ensino Médio e a denominar-se Colégio Brasil Central. Em 1966, passou a abrigar a Escola Técnica em Química Industrial.

A primeira Faculdade, a de Serviço Social, teve seu funcionamento autorizado em 1972, sobrevivendo-lhe, três anos depois, a Faculdade de Educação, Ciências, Letras e Estudos Sociais de Uberlândia.

Em 1988, alterou-se a razão social para Associação de Ensino do Triângulo. Em 1989, teve início o funcionamento das Faculdades de Comunicação Social e de Fisioterapia.

O agrupamento dessas quatro faculdades deu à instituição, em 1990, a denominação de Faculdades Integradas do Triângulo - FIT. A absorção, em 1991, dos cursos de Administração e Ciências Econômicas da FAIU ampliou seu espectro de atuação.

O ano de 1994 marcou a grande arrancada da FIT rumo à sua consolidação como Centro Universitário, com a aprovação de cinco novos cursos de graduação: Arquitetura e Urbanismo, Publicidade e Propaganda, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Direito, o que elevou para quatorze o número de cursos de graduação oferecidos. Nesse ano, houve a instalação da Unidade de Araguari (29 quilômetros de Uberlândia), com os cursos de Direito e Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Ciência da Computação.

Em 1995, deu-se a criação do Campus três, em Araxá (170 quilômetros de Uberlândia), onde passaram a funcionar os Cursos de Ciência da Computação e Administração.

Em 19 de agosto de 1997, o Ministro da Educação promulgou o Decreto 2306/97, que, em seu artigo 8º, classifica as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas,

Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores. Dessa forma, as Faculdades Integradas do Triângulo, pelo estágio de desenvolvimento em que se encontravam no momento, foram transformadas em Centro Universitário do Triângulo, por meio do Decreto Presidencial de 30 de outubro de 1997.

A transformação permitiu à IES, pela autonomia conferida aos Centros Universitários, executar seu Plano de Expansão com a criação, em 1997, de novos cursos. O contínuo empenho em desenvolver ações acadêmicas de qualidade motivou, no ano de 1995, a elaboração e o desenvolvimento do Programa de Avaliação Institucional, com o objetivo de orientar a gestão institucional nas suas dimensões política, acadêmica, administrativa e promover os ajustes necessários à elevação do seu padrão de desempenho, a partir do auto-conhecimento da Instituição. Em 1997, foi então, apresentado ao Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras-PAIUB, recebendo parecer favorável daquela Comissão para sua execução.

Em 1998, alterou-se a razão social para Sociedade de Ensino do Triângulo S/C Ltda., ampliando-se as vagas para os cursos de Direito e criando-se os cursos de Educação Física, Turismo e Hotelaria, Enfermagem, Farmácia, Nutrição, Secretariado Executivo Trilingüe.

Em 1999, foram criados os cursos de Odontologia e Psicologia e iniciada a construção do novo Campus Universitário, localizado em área de 1.000.000 de metros quadrados, na Avenida Nicomedes Alves dos Santos, a apenas 2800 metros do centro da cidade. Os três primeiros blocos de salas de aula, com 132 unidades, permitiram atender a diversos cursos ainda em 1999.

A IES se caracteriza por uma vocação regional e tem buscado, por meio do conhecimento das demandas existentes, posicionar-se como agente de seu desenvolvimento. Sua consolidação significa o propósito de alcançar a plenitude da autonomia universitária para construir sua proposta acadêmica - em atendimento às

necessidades do cidadão que busca, além de uma cultura geral ampla, competências requeridas por um mercado de trabalho cada vez mais sofisticado e exigente.

Como parte do programa de Avaliação Institucional, no período de março de 2000 a março de 2001, a IES foi avaliada, pela fundação CESGRANRIO, como instituição de renome e de grande experiência no cenário educacional Brasileiro. Esta avaliação externa complementou o esforço da IES em consolidar-se como instituição de excelência.

Atualmente, a instituição pesquisada oferece à comunidade e à região 34 cursos de graduação (21 bacharelado, 7 tecnológicos e 6 licenciaturas), dezenas de cursos de especialização e dois programas de mestrado credenciados pela CAPES, nas áreas de Fisioterapia e Educação. Para oferecer um serviço de qualidade, a instituição conta com a colaboração de 336 professores (83 graduados, 143 especialistas, 79 mestres e 31 doutores). No mês de novembro de 2006, estavam matriculados, na graduação, 9.541 alunos, o que faz dela a segunda maior instituição de ensino superior de Uberlândia, depois da Universidade Federal.

Assumindo uma função explícita de colaboradora do desenvolvimento e da solução dos problemas da realidade social, seu papel é conduzir projetos que realmente transformem a região e o ambiente em que está inserida, sem perder de vista o sentido humano dessas mudanças. Com base nessa concepção, são desenvolvidos programas de ensino, de investigação científica e de interação com a comunidade, direcionados, estrategicamente, para as seguintes áreas: Ciências exatas e tecnológicas, ciências jurídicas e empresariais, ciências da saúde e ciências da educação.

Uberlândia, hoje com mais de meio milhão de habitantes, é uma “grande cidade de porte médio”. Vale dizer: nas décadas de 1950 e 1960, preparou seu crescimento e desde o final da década de 60, vem experimentando uma vertiginosa explosão urbana, sendo candidata a tornar-se metrópole em alguns anos. A considerar sua curva ascendente de crescimento, as projeções apontam para um milhão de habitantes em 2015. Isto se deve

ao fato de ter agrupado à sua vocação agropecuária tradicional à concentração da atividade atacadista.

Situada no chamado “portal do cerrado”, Uberlândia distribui produtos, sobretudo de São Paulo, para o Centro-Norte do país. De pólo aglutinador de atacado, par pólo industrial e de serviços, o caminho foi curto. Seu aeroporto disponibiliza diariamente mais de uma dezena de vôos para as capitais e outros centros do país. Dispõe, também, de rodovias e ferrovias que dão conta da distribuição da produção regional e da indústria de atacado, uma rede de serviços hospitalares, clubes, hotelaria, editoras, jornais, agências de publicidade e outras em que se equipara aos principais centros urbanos do Brasil.

Do ponto de vista geoeeducacional, Uberlândia é sede de uma das superintendências de ensino do Estado, possui uma rede pública e particular de ensino para atender ao crescimento da demanda da região, nos ensinos fundamental e médio, incluindo algumas escolas técnicas, além de um centro de atualização docente que se tornou referência em Minas Gerais.

Do ponto de vista da educação superior, conta, além da IES, com uma Universidade Federal, duas universidades privadas e seis faculdades particulares.

No entorno de Uberlândia, outras cidades, cerca de uma dezena delas, mantêm seus cursos superiores: Araguari, Araxá, Coromandel, Ituiutaba, Monte Carmelo, Patos de Minas, Patrocínio, Rio Verde, Uberaba, sendo duas delas, (Ituiutaba e Patos) campi operacionais da Universidade Estadual de Minas Gerais-UEMG.

Nesse contexto, desde seu credenciamento, a instituição experimentou um crescimento vertiginoso, desde que transformou as antigas Faculdades Integradas do Triângulo (FIT) em Centro Universitário do Triângulo. De lá para cá, triplicou seu contingente de alunos, professores e funcionários, atendendo à própria demanda de crescimento de Uberlândia e região do Alto Paranaíba, uma vez que atende às cidades vizinhas ou acolhe estudantes de todo país.

## **2.2 - População e Amostra da Pesquisa**

Participaram desta pesquisa 08 (oito) professores e 52 (cinquenta e dois) alunos, do curso noturno de Pedagogia, que serão caracterizados a seguir.

## **2.3 - Apresentação e Discussão dos Resultados**

O curso noturno de Pedagogia, desde o ano de 2001, conta com um novo modelo de currículo, denominado **Currículo em Rede de Saberes Contextuais Relacionais**. Trata-se de um currículo em que o conhecimento é organizado em redes, em rizomas, trabalhando a idéia da transversalidade aplicada à produção e circulação de saberes, pensando em um currículo não disciplinar.

De acordo com as declarações da coordenadora e de alguns professores, o currículo em redes foi elaborado e estruturado com a participação coletiva dos professores do curso, contando, também, com a colaboração da assessoria pedagógica da instituição.

O curso de Pedagogia em Redes de Saberes Contextuais Relacionais é desenvolvido em sete períodos (três anos e meio), cumprindo uma carga horária de 3150 horas, sendo distribuídas em 2025 aulas teóricas, 510 práticas, 405 estágio supervisionado e 210 atividades complementares. Sua área de formação é: Docência e Gestão Educacional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com modalidade para Educação Especial.

O perfil para a docência é construído durante todo movimento curricular em redes de saberes contextuais, por intermédio da aplicabilidade da metodologia vivencial, com os métodos e procedimentos de ensino em aprendizagens sintônicas.

O perfil do gestor envolve conhecimentos da atuação formal e não formal, abrangendo o ato de administrar, coordenar e supervisionar instituições educacionais, propiciando a efetiva realização da práxis educativa.

São trabalhados três núcleos durante todo o movimento curricular em redes de saberes contextuais relacionais:

- **Tessitura do Primeiro Núcleo Temático Transversal** – 1º, 2º e 3º períodos: A Educação, a Escola, A Pedagogia e a Docência.
- **Tessitura do Segundo Núcleo Temático Transversal**– 4º, 5º e 6º períodos: A Educação, a Escola, A Pedagogia, a Docência e a Gestão.
- **Tessitura Terceiro Núcleo Temático Transversal** – 7º período: Profissão Profissional o Pedagogo.

Esses núcleos básicos, divididos não em matérias, mas, sim, em Contextos Temáticos subdivididos entre os professores, como, por exemplo:

- Professor nº1 - Desenvolvimento e Aprendizagem (1º ao 3º período)
- Professor nº2 – Língua e Linguagem (1º ao 7º período)
- Professor nº3 – Sociedade e filosofia (1º, 3º, 4º e 5º período)
- Professor nº4 – Pedagogia Saber Docente (1º ao 7º período)
- Professor nº5 – Práxis Educativa (1º ao 7º período)
- Professor nº6 – Ominidimensionalidade (1º e 2º período)
- Professor nº7 – Estágios Supervisionados (1º ao 7º período)
- Professor nº8 - Gestão Educacional (1º, 2º, 4º, 5º e 6º período)
- Professor nº9 – Pedagogia Diferencial (1º ao 7º período)
- Professor nº10 – Pedagogia da Expressão (1º ao 7º período)

Conhecendo o Processo Avaliativo do Curso de Pedagogia, os princípios adotados para a avaliação são:

- contínua (não se restringir ao momento isolado);
- gradual (realizar-se em etapas);
- cumulativa (cada avaliação deve fornecer elementos para outra);
- coerente (ter ligação recíproca com o processo ensino-aprendizagem e com a metodologia desenvolvida pelo currículo);
- cooperativa (professor e aluno devem atuar juntos);
- ampla (vários aspectos devem ser considerados);
- de acompanhamento (e não apenas classificatória);
- prazerosa (desenvolver-se num clima de tranquilidade e confiança)
- transparente (apresentar claramente os objetivos, os conteúdos, os critérios e a bibliografia, antes do momento da avaliação);

Sendo que a avaliação acontece por meio de:

- OBSERVAÇÃO E REGISTRO
- TRABALHO CONJUNTO/REDE
- ANÁLISE INDIVIDUAL DO ALUNO

#### ASPECTO QUANTITATIVO

Domínio teórico:

- Prova ou Exercício Avaliativo em Rede de Saberes Contextuais Relacionais;
- Atividade(s) Avaliativa(s) de Expressão;
- Estratégias utilizadas, em sala de aula, pelo professor do contexto.

#### ASPECTO QUALITATIVO:

- Postura ética
- Assiduidade

- Pontualidade
- Responsabilidade
- Participação

#### AVALIAÇÃO DOS NÚCLEOS:

O aluno deverá conseguir 210 pontos ao final do 1º e 2º núcleo e 70 pontos ao final do terceiro núcleo. Assim sendo ele deverá alcançar, no mínimo, 70 por cento em cada período, para que possa, ao final do núcleo ser aprovado para o próximo, não se esquecendo de que, para que garanta estes 70 por cento, serão considerados os aspectos quantitativos e qualitativos e, também, o cumprimento de toda a normatização exigida pelo curso.

#### CONCEITOS:

O resultado da avaliação do processo ensino-aprendizagem será ser expresso em conceitos, sendo que cada um representa uma porcentagem de rendimento do aluno.

São eles:

- **E (Excelente) 93 – 100%;**
- **O (Ótimo) 85 – 92%;**
- **MB (Muito Bom) 78 – 84%;**
- **B (Bom) 70 – 77%;**
- **R (Regular) 60 – 69%;**
- **F (Fraco) 41 – 59%;**
- **I (Insuficiente) abaixo de 40%.**

O perfil do aluno, ao final do curso, conforme DAMAZIO (2004), deverá ser de pedagogo, com concepção pós-crítica de homem, mundo, sociedade, educação e trabalho,

capaz de buscar as três competências, técnica, política e humana, com autonomia e enfrentamento, atuando em espaços escolares e não escolares, efetivando a práxis da docência e a gestão, com habilidades para elaborar, produzir, aplicar e avaliar o ato docente, programas, projetos, diagnósticos e avaliações pedagógicas nas várias instâncias educacionais, estabelecendo ações de não preconceito, não discriminação, em busca de espaços inclusivos.

Dessa forma, o quadro docente evidencia que o curso pretende auxiliar na formação de cidadãos transformadores, inovadores e mais humanos, buscando, mais e mais, entender que, para atender a esse novo modelo de currículo, cabe aos docentes do curso desempenharem dois papéis: o de avaliados e o de avaliadores, pois, para esses professores, é mais importante apreender do que o fato de simplesmente saber.

## **2.4 - Avaliação dos Professores**

### **2.4.1 - Perfil Acadêmico e Profissional dos Professores**

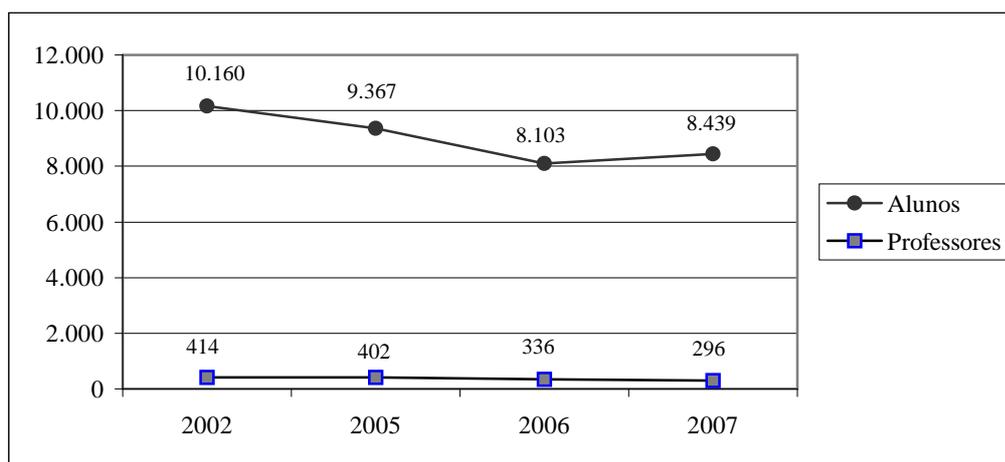
#### **2.4.1.1 - Formação Acadêmica e Titulação**

A formação acadêmica e a trajetória profissional também são indícios importantes, porque revelam traços e atributos que ajudam a identificar quem são os professores que atuam no curso de Pedagogia, delineando o perfil do grupo.

Nos últimos seis anos, o corpo docente da Instituição tem sofrido uma redução expressiva, que vai muito além (manifesto em percentagem) do comportamento negativo experimentado pelas matrículas no mesmo período (gráfico 1). Entre junho de 2002 e junho de 2007, foram desligados da Instituição 140 docentes (queda de 32,11%), enquanto que, na mesma época, o número de alunos matriculados na Instituição diminuiu 16,94%. Em junho de 2002, eram 414 professores, para uma matrícula de 10.160 alunos (uma

média de 24,54 alunos x1 professor); em junho de 2005, somavam 402, contra 9.367 estudantes (23,30 alunos x1 professor); em junho de 2006, um total de 336, para 8.103 (18,58 alunos x 1 professor) e em junho de 2007, um total de 296, para 8.439 alunos matriculados (28,51 alunos x 1 professor).

**Gráfico 1 – Comportamento das matrículas e do corpo docente**

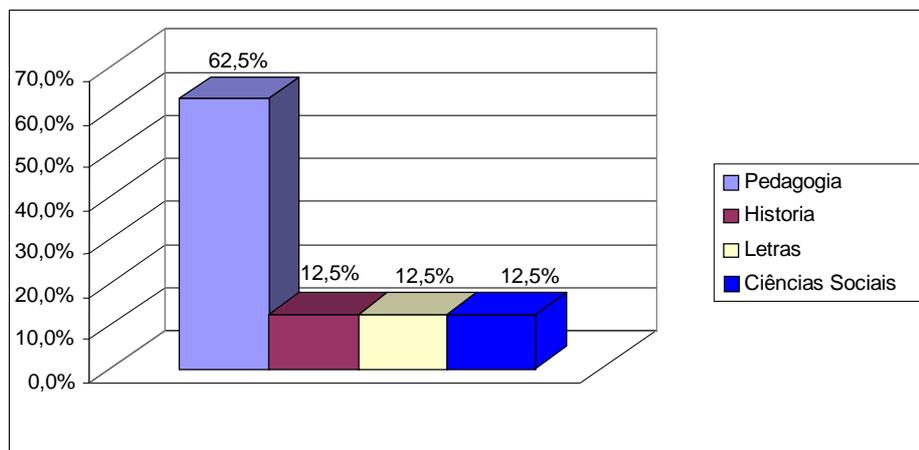


Pelo gráfico 1, pode-se observar que, entre 2002 e 2006, o corpo docente da Instituição experimentou queda na ordem de 18,45%, acompanhando o declínio significativo das matrículas (20,25%). Já entre 2006 e 2007, o comportamento de ambos indicadores foi inversamente proporcional: as matrículas voltaram a crescer (3,95%), enquanto que o corpo docente ainda continuou diminuindo (11,91%). Essa conduta parece estar associada, primeiramente, ao aumento do número de disciplinas oferecidas pelos cursos de graduação via *on-line*; em segundo lugar, ao aumento da carga horária dos professores em tempo parcial e horistas que permaneceram na Instituição; e, finalmente, à maior inserção do corpo de professores dos Programas de Pós-Graduação (Mestrado em Educação e em Fisioterapia) na docência na graduação.

A pesquisa de campo no Curso de Pedagogia teve início em outubro de 2006 e o término em junho de 2007, da qual tomaram parte 08 (oito) professores. Do total, são 03

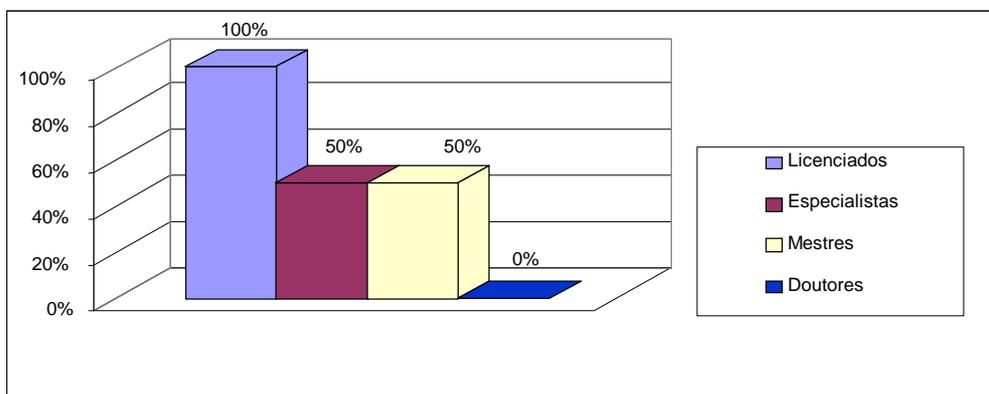
(três) professores e 05 (cinco) professoras, que se graduaram nas seguintes áreas do conhecimento: 01 (um) em Ciências Sociais, 05 (cinco) em Pedagogia, 01 (uma) em História e 01 (um) em Letras. Observe-se o gráfico abaixo:

**Gráfico 2 - Formação acadêmica dos professores**



Em uma amostragem de oito professores, 62,5% deles são graduados em Pedagogia, ou seja, possuem formação didático-pedagógica. Além do mais, já vimos que boa parte desses professores teve a oportunidade de ampliar, aprimorar e aprofundar seus conhecimentos científico-pedagógicos com algum tipo de formação continuada, quer na pós-graduação *lato senso* (50% são especialistas em educação) ou na pós-graduação em nível *stricto senso* (50% são mestres) (Gráfico 3).

**Gráfico 3 - Titulação dos professores**



Vale lembrar que o Plano Nacional de Graduação (PNG) prevê que todos os professores no exercício da docência no ensino superior devem ter pós-graduação (*stricto sensu*), preferencialmente, no nível de doutorado, com permanente atualização, e também o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), para o período de 2002 até 2011, afirma que a instituição deverá manter, no futuro, os índices de titulação alcançados no ano de 2002, porém amostra, tanto quanto a própria Instituição, vem deixando de cumprir com os requisitos previstos. O percentual de professores doutores é inferior àquele atingido pela Instituição no ano de 2002 (15,45%) e está muito aquém do que o PNG pressupõe para as instituições de ensino superior do país.

#### 2.4.1.2 - Condições de Trabalho no Curso

As condições de trabalho dos professores no curso, e na instituição, são muito diferentes em relação ao tipo de regime e jornada. Conforme a legislação em vigor no país, a carga de trabalho na instituição pode ser de vínculo integral, parcial e horista. Sobre essa questão, observem-se, no quadro abaixo, os dados levantados e seu comportamento em relação ao total das instituições particulares no país e da própria instituição.

**Quadro 1 – Regime de Trabalho – 2006**

REGIME DE TRABALHO	INSTITUIÇÕES PARTICULARES - 1998		INSTITUIÇÃO - 2006		PEDAGOGIA- 2007	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Tempo Integral 40h.	8.763	19.68	52	15,48	-	-
Tempo Parcial 20-39h	11.159	25.06	66	19,64	6	75,00
Regime Horista 1-19h	24.606	55.26	218	64,88	2	25,00
Total	44.528	100	336	100	8	100

Fonte: MEC/INEP, Pró reitoria de Ensino de Graduação/CPA.Data:1998/março de 2002/maio de 2007

Analisando o quadro, percebe-se que o corpo docente da Instituição, em 2006, estava composto, majoritariamente, por colaboradores contratados em regime de trabalho horista (64,88%). Os docentes a tempo integral (15,48%) e parcial (19,64%), respectivamente, juntos não representam mais que 35,12% do total. Com essa configuração, o regime de trabalho dos professores, se comparado com os índices nacionais apresentados pelas instituições particulares em 1998 e pela própria Instituição no 2002, tem sofrido uma alteração significativa.

Há dois anos, trabalhavam na Instituição 25,26% menos de professores em regime parcial e integral do que em 2002, e 10,62% que nas instituições particulares 8 anos atrás. A ampla presença de professores horistas mostra que a Instituição está diante de uma expressiva transformação do papel do professor universitário, em relação às características formais de dedicação. Esse comportamento corresponde aos parâmetros internacionais já analisados por diversos autores (Zabalza, 2004).

É certo que a forma de contratação dos professores como horistas, os impedem não só de estabelecer raízes com a IES, como os momentos de troca, a construção de trabalho conjunto, uma reflexão sobre o fazer pedagógico, não oferecendo “condições de perceber a inter-relação de sua disciplina com as demais que integram o currículo do curso” (MASETTO, 2003, p. 59).

Por meio dos dados apresentados no quadro 1, nota-se, especificamente no curso de Pedagogia, um predomínio de professores com regime de trabalho em tempo parcial (75%). Sendo assim, muitos se vêem obrigados a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda mensal mínima necessária. Do total de 08 (oito) professores estudados, 05 (62,5%) mantêm vínculo de trabalho com outras instituições educacionais. Entre as citadas, encontramos: coordenação pedagógica, coordenação de formação continuada, gerente de núcleo de estágio, assessor pedagógico.

### 2.4.1.3 - Experiência e Ciclo de Vida Profissional

A experiência e o ciclo de vida profissional são outro conjunto de dados de extrema relevância que ajuda a retratar o perfil dos professores pesquisados. Como aparece representado no quadro 2, com indicador de número 05 (62,5%), isto é, mais da metade dos docentes possuem entre 7-10 anos de experiência na docência universitária. Restando, no total, três professores: 01(12,5%) com experiência entre 4-6, também 1(12,5%) entre 11-20, e o último com mais de 20 anos de experiência (**explorar melhor os dados do quadro**).

**Quadro 2 – Experiência na docência – 2006**

Experiência/anos	Universitária		Não-Universitária		Na Instituição	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sem experiência	-	-	1	12.5	-	-
0-3	-	-	-	-	28	19.4
4-6	1	12.5	-	-	59	41
7-10	5	62.5	3	37.5	28	19.7
11-20	1	12.5	3	37.5	17	11.9
Mais de 20	1	12.5	1	12.5	-	-
Não responderam	-	-	-	-	10	6.9
Total	8	100	8	100	144	100

Em relação à experiência profissional na docência não universitária, a instituição conta com apenas 1 (12,5%) professor sem experiência, os demais têm a experiência não universitária, variando, em sua maioria, entre 7-20 anos.

Para analisar a trajetória, como carreira pedagógica, toma-se como teórico básico o autor Huberman (1996). Trajetória, segundo o autor, entendida também como um processo que envolve o percurso de professores em uma ou várias instituições de ensino, nas quais estiveram ou estão engajados. Esse processo é influenciado tanto pela trajetória profissional e pessoal, quanto pelo contexto institucional e social em que estão inseridos.

É possível afirmar, então, levando em consideração as etapas estabelecidas por Huberman (entrada na carreira; estabilização; diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservadorismo e lamentações; desinvestimento) (idem), que os professores pesquisados estão na fase de experimentação ou diversificação (7-25), num estágio de manutenção da profissão, tanto no que diz respeito à preservação do *status* adquirido, quanto à atualização, em que, conforme o autor, como também Zabalza (2004), há possibilidades de oscilações especialmente nas fases finais de carreira entre 25-35, apresentando, por um lado, manifestações de entusiasmo e de busca pelo crescimento pessoal e profissional, no processo de reconstrução da sua docência, e, por outro, possibilidades de assumir um outro perfil, nessa fase final do ciclo de carreira, enveredando pela prática do pessimismo, em meio às frustrações, ao estresse, à falta de ânimo, contando os dias para sua aposentadoria.

Ainda no que se refere aos anos de experiência, os dados mais atuais já divulgados do Cadastro Nacional de Docentes (2005/2) revelam que a maioria (36%) dos 242.795 professores que atuam nas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras tem, no máximo, cinco anos de docência. O segundo grupo mais representativo (18%) é o dos docentes com 11 a 20 anos de trabalho. O menor percentual fica com os docentes com 21 anos ou mais de atuação. (Informativo INEP Ano 5 N° 152-23 de março 2007).

#### **2.4.2 - Avaliação das Funções Docentes dos Professores**

De acordo com a legislação, o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da universidade brasileira e não deve ser compartimentado. O artigo 207 da Constituição de 1988 dispõe que “as universidades

gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Mas, atualmente, com a reformulação das responsabilidades do ensino superior, novas funções agregam-se a estas. Como afirma Zabalza (2004, p.109), surgiram novas funções que ampliam e tornam cada vez mais complexo o exercício profissional, tais como: gestão ou administração (busca de financiamento, assessoria, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação) .

Nos Centros Universitários, que é a classificação que corresponde à IES pesquisada, a função docente dos professores limita-se apenas ao oferecimento do ensino. O mesmo Decreto, no seu Art. 12, sobre as competências deste tipo de instituição de ensino superior, explicita:

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 (1997, p. 4).

As tarefas de pesquisa, extensão, gestão e orientação acadêmica, não são exigidas de nenhuma instituição de ensino superior que tenha a condição de Centro Universitário, pois dispõem de respaldo legal no Decreto já mencionado, e as condições para que essas sejam realizadas muito poucas vezes são oferecidas.

Os Centros Universitários que, por vontade própria, procuram equiparar-se às universidades mais sérias do país por intermédio de Projetos Pedagógicos que incentivam, pelo menos, a realização da pesquisa e da extensão termina asfixiada pela dura realidade financeira que vivem e pelas próprias deficiências em sua estruturação administrativa.

No caso da instituição pesquisada, por possuir recursos, consegue resultados significativos, sobretudo no campo da pesquisa, com a criação e consolidação de Programas de Pós-Graduação *strito sensu* (Mestrado em Educação e em Fisioterapia) integrados por corpos docentes de alto nível científico e com dedicação exclusiva ao Programa.

Constata-se, facilmente, que, nas atuais condições de trabalho na Instituição, apenas os professores com dedicação integral e com titulação de doutor efetivam de maneira muito mais viável essas cinco funções docentes. Os professores restantes, como indicado anteriormente, têm como função fundamental, e, em muitos casos, como única função, o exercício da docência.

Nessas circunstâncias, o papel do professor centra-se na hora/aula e desvincula-se a docência da necessária articulação a pesquisa, gestão, extensão e a orientação. Ainda que a docência seja a função mais importante dentro do ensino superior, uma vez que nela se concentra a tarefa formativa, esta precisa deixar de ser prioridade e exclusividade da instituição, dos cursos e dos professores.

A docência universitária, como aponta Veiga (2006), exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A indissociabilidade “articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão” (p. 2). O quadro 3 apresenta a distribuição dos professores segundo suas funções docentes.

**Quadro 3 – Funções Docentes**

<b>FUNÇÕES</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Docência	8 (100.0%)	-
Pesquisa	3 (37.5%)	5 (62.5%)
Orientação	7 (87.5%)	1 (12.5%)
Extensão	3 (37.5%)	5 (62.5%)
Administração	1 (12.5%)	7 (87.5%)

O quadro revela o predomínio do exercício do ensino como principal função docente, em detrimento das outras funções. Apenas 37,5% professores realizam, além da docência, algum tipo de pesquisa. O trabalho de orientação é desenvolvido por 87,5%, enquanto que a extensão é executada por 37,5% dos professores e a administração por 12,5%, na condição de coordenador de curso. Um número bastante significativo de professores (62,5%) admite ter elaborado textos didático-pedagógicos para seu uso na sala de aula. E 37,5% reconhecem ter publicado algum trabalho na área educacional em congressos e periódicos especializados, mas só 25% desse produto esta vinculado às pesquisas que realizam. Segundo a percentagem válida do questionário aplicado, 87,5% dos professores asseguram sentir-se satisfeito pelo trabalho que realizam na instituição.

Foi constatado, também, que o curso estimula a participação dos professores em eventos educacionais de caráter didático-pedagógico. Observa-se que metade dos professores pesquisados declararam ter participado de congressos, seminários e simpósios científicos nos últimos cinco anos, porém, apenas como ouvintes. Sendo que 25% têm apresentado trabalhos em congressos.

### **2.4.2.1 - Avaliação feita pelos Alunos**

Desta etapa, participaram 52 (cinquenta e duas) discentes do curso de Pedagogia, referentes ao 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º e 7º períodos. Responderam ao questionário contendo 67 indicadores, todos os que participantes desta etapa eram do sexo feminino, com faixa etária entre 19 a 53 anos. Além das questões referentes às próprias alunas, elas responderam a algumas questões relacionadas com as atividades docentes desenvolvidas pelos professores do curso.

De acordo com os resultados encontrados, a maioria das alunas, 78,8%, residem em Uberlândia, 32,7% são bolsistas e mais da metade dessas alunas, 86,5%, trabalham. Umás são professoras contratadas ou estagiárias das escolas particulares, vendedoras do comércio local, atendente etc. Outras são professoras concursadas, lecionando no ensino básico das escolas municipais e estaduais.

A maior parte das alunas (88,5%) relataram sentir-se satisfeitas, em relação ao planejamento e à organização do processo de ensino-aprendizagem realizado pelos professores do curso. Mais da metade (73,1%) afirma que os professores preparam bem suas disciplinas, porém 36 (69,2%) reconhecem que não dispõem de um professor tutor para o planejamento e o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico, profissional e cultural.

Em seguida, as alunas foram indagadas sobre quem são as pessoas que oferecem mais incentivo e apoio em relação a sua formação e aos estudos. As entrevistadas, 61,5% , responderam que recebem auxílio e estímulo das próprias famílias. Apenas 15,3% das alunas admitem receber algum tipo de apoio do professor orientador.

## **2.5 - Resultado da Análise da Gestão e Avaliação da Matéria e da Classe a partir de uma amostra de aulas observadas**

Na etapa que corresponde à observação de aulas, foram observadas 16 (dezesseis) aulas, de 50 minutos cada uma, correspondentes a 08 (oito) docentes. Antes de cada observação, os professores assinaram um termo de consentimento pessoal, autorizando a pesquisadora a entrar na sala, fazer um registro do comportamento do docente e dos alunos durante a execução da aula e publicar esses resultados.

A observação foi realizada com base no método semi-aberto, o qual coloca ênfase tanto na reunião de dados, como na elaboração de notas e relatórios contendo uma descrição da seqüência dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, sobretudo do professor, em linguagem ordinária.

A observação possibilitou o contato pessoal da pesquisadora com os sujeitos, com o cotidiano da classe, compartilhou diversas situações com as pessoas, as atividades, os comportamentos, as atitudes e os sentimentos dos alunos e professores. Assim percebeu e apreendeu como se dava a prática pedagógica dos professores e a atitude dos alunos diante dessa circunstância, pois, a sala de aula, na condição de contexto ensino, pode configurar-se como local apropriado para a observação das relações professor-aluno, bem como das demais variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem.

Também foram considerados alguns fatos e dados nas observações: os saberes mobilizados pelos docentes durante a aula; com se dava o processo de ensino-aprendizagem; como era o relacionamento professor-aluno; a forma e o conteúdo da comunicação verbal e não verbal dos alunos e professores entre si e com a observadora, os registros de aula pelos alunos; os textos adotados e utilizados; e outros que forneceram um quadro mais completo da situação observada.

Dentre os fatos observados pela pesquisadora, ficou evidenciada uma tendência quase geral em aulas expositivas dialogadas, mas, ainda assim, os docentes conseguiam ou, pelo menos, tentavam mobilizar a classe para participar as aulas, embora alguns alunos ficassem conversando, fazendo outras atividades, saíssem da sala, enfim, não participavam da aula.

Contudo, durante o período em que a pesquisadora observou as aulas, os professores demonstraram interesse pela inovação de suas ações pedagógicas, colaborando com os alunos por meio de incentivo rumo às atividades que preparassem os alunos para o mercado de trabalho.

Percebia-se um bem sedimentado relacionamento professor-aluno. Foi detectada também, na maioria das aulas, uma relação prazerosa entre professor-aluno durante o processo de observação de aulas. O que faz lembrar Tardif (2000) ao afirmar que: “grande parte do trabalho docente é de cunho afetivo, estando baseado em emoções, em afetos e na capacidade de perceber e de sentir nos alunos as suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

Notou-se que o trabalho em sala de aula fluiu com tranquilidade, o docente tem autonomia para ministrar as aulas, a coordenação do curso dá liberdade para os docentes desenvolverem seus eixos temáticos, o que facilita o trabalho.

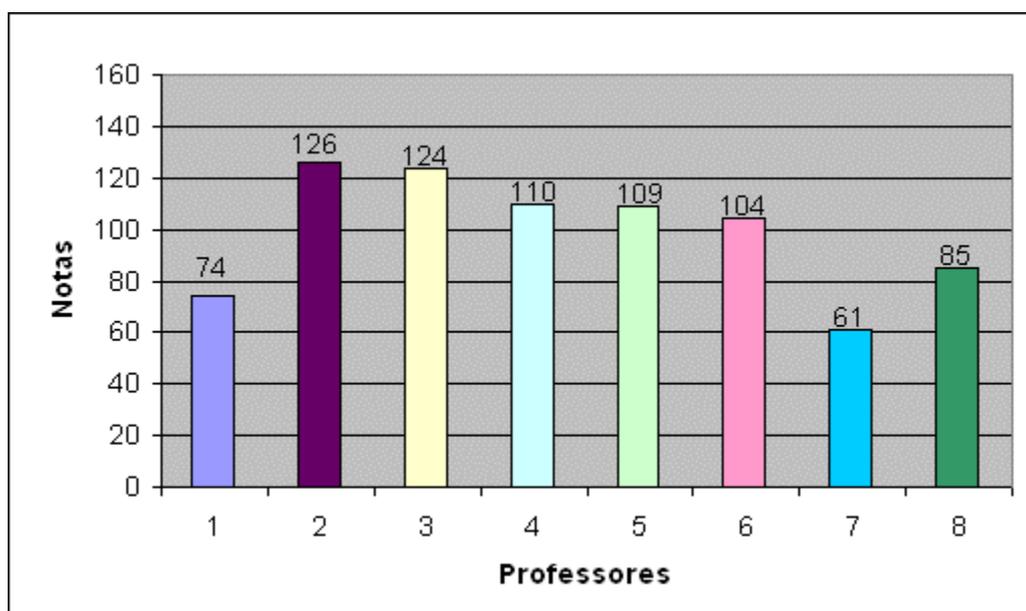
Já o instrumento de observação de aulas constou de 07 (sete) dimensões e 40 (quarenta) indicadores. Foi aplicado enquanto os professores estavam em ação, sendo possível registrar os diversos aspectos da aula e, também, examinar o comportamento assumido pelos docentes.

Cada um dos indicadores foi avaliado com conceitos que variavam entre Bom, Regulares e Insuficientes, segundo o desempenho do professor. Também foram registrados aqueles indicadores não observados durante a aula, sendo que os professores não os desenvolveram. A cada conceito correspondia uma nota: **Bom** – 4 pontos, **Regular** -3 e

Insuficiente – 2, de maneira que cada professor observado poderia acumular entre 0 e 160 pontos. Professores com nota entre 121 e 160 pontos receberam conceito **Bom**, com nota entre 81, e 120 pontos receberam **Regular** e professores com nota igual ou inferior a 80 pontos receberam conceito **Insuficiente**.

**A seguir, o gráfico 4 mostra o comportamento individual das notas obtidas por cada dos 8 observados e a média da amostra.**

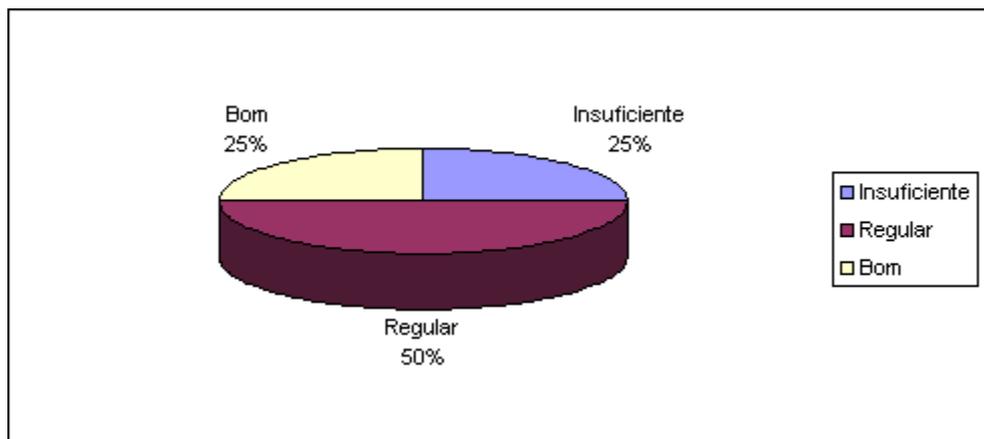
**Gráfico 4- Notas obtidas pelos professores e a média expressa em percentagem**



Analisando o gráfico, os professores 1 e 7 obtiveram notas inferiores a 80 pontos, a que corresponde o conceito de **Insuficiente**. Já os professores 4, 5, 6 e 8 obtiveram notas que variam entre 81 a 120 pontos, correspondendo ao conceito de **Regular**. Nenhum dos docentes observados recebeu a nota máxima de 160 pontos, mas os professores 2 e 3, com 126 e 124 pontos, respectivamente, conseguiram o conceito **Bom**.

O gráfico 5, por sua vez, visualiza, ainda melhor que o anterior, a distribuição dos conceitos, por meio das notas recebidas pelos 8 professores observados.

**Gráfico 5 - Distribuição de conceitos**



Como pôde ser verificado, no gráfico 5, percebe-se que, do total de aulas observadas, a metade dos professores obteve o conceito **Regular** (50%) e a outra metade ficou dividida entre (25%) para o conceito **Bom** e o restante dos (25%) para o conceito **Insuficiente**.

Continuando a interpretação dos dados, o quadro abaixo mostra a trajetória percorrida em uma das sete dimensões.

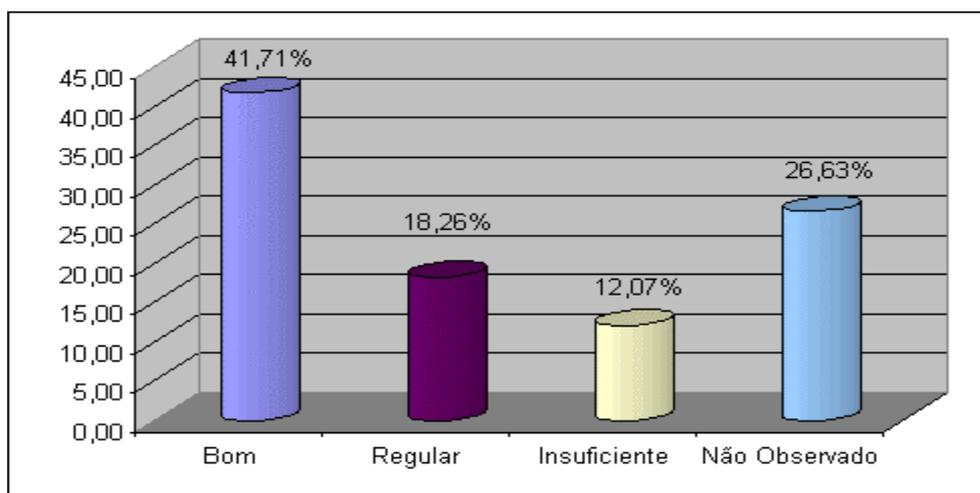
**Quadro 4 – Comportamento das Dimensões**

<b>DIMENSÕES</b>	<b>BOM</b>	<b>REGULAR</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>NÃO OBS.</b>
1- Cumprimento dos objetivos	25,00%	22,92%	14,58%	37,50%
2- Seleção e tratamento dos conteúdos	43,75%	17,25%	15,63%	20,31%
3- Integração dos conteúdos	37,50%	15,63%	3,13%	43,75%
4- Métodos e procedimentos de trabalho	35,7%	30,36%	17,86%	16,07%
5- Utilização de meios de ensino	50,00%	8,33%	8,33%	29,17%
6- Formas de organização da docência	68,75%	6,25%	12,50%	10,42%
7- Controle e avaliação da aprendizagem	31,25%	27,08%	12,50%	29,17%
<b>TOTAL</b>	<b>41,71%</b>	<b>18,26%</b>	<b>12,07%</b>	<b>26,63%</b>

Segundo se nota pelo quadro, apenas duas, das sete dimensões, registram um desempenho positivo, isto é, com média de notas com conceito de **Bom**. Refere-se as dimensões: 5) utilização de meios de ensino (50%) e 6) formas de organização da docência (68,75%). O restante das dimensões apresentam uma evolução inferior, sobretudo as dimensões: 1) cumprimento dos objetivos (25%) e 3) integração dos conteúdos (37,50%). É válido ressaltar que mais da metade dos professores avaliados utilizam bem os meios de ensino e organizam de forma adequada a docência. Lamentavelmente, a maioria deles revela grandes dificuldades em formular os objetivos da aula (25%), integrar os conteúdos selecionados (37,50%), não controla nem avalia a aprendizagem (31,25%), os métodos e procedimentos de trabalho utilizados resultam pouco apropriados para determinados tipos de aula (37,7%). Salienta-se, aqui, a percentagem de (26,63%) de notas, nas quais as dimensões avaliadas não foram observadas pela pesquisadora, porque o docente não as trabalhou durante a execução da aula.

A seguir, exibe-se o gráfico contendo a média geral dos conceitos outorgados às sete dimensões avaliadas.

**Gráfico 6 - Média geral concedida**



A qualidade da prática pedagógica em sala de aula da amostra de professores observados, segundo uma análise do comportamento da média geral do instrumento de

avaliação aplicado, parece estar na tentativa de abandonar um modelo tradicional de ensino.

De acordo com os dados, (41,71%) dos professores foram avaliados com conceitos de **Bom**. Os demais conceitos, **Regular** (18,26%) e ou, simplesmente, não foram avaliados, porque eles não trabalham essas dimensões (26,63%). Apenas em (12,07%) das dimensões estudadas, os professores apresentaram um desempenho avaliado de **Insuficiente**.

Percebemos, na amostra de aulas observadas no curso de pedagogia, um panorama de novas demandas para o ensino e aprendizagem, em busca de uma abordagem interdisciplinar, de diálogos com outras áreas de conhecimento.

No próximo quadro, será relatada uma síntese da lista de indicadores que afetam, no sentido positivo (para mais), ou no sentido negativo (para menos), cada uma das dimensões analisadas.

**Quadro 5 – Comportamento dos indicadores no instrumento de observação**

DIMENSÕES	INDICADORES POSITIVOS	%	INDICADORES NEGATIVOS	%
1-Formulação dos objetivos	1.O docente manifesta clareza dos propósitos da aula	50,0%	1.Não se faz adequada orientação e motivação dos alunos para os objetivos propostos	75,0%
2-Seleção e tratamento dos conteúdos	2.Existe coerência lógica no tratamento dos conteúdos	87,5%	2.Não indica adequadamente a bibliografia básica e complementar, e outras fontes de informação	62,5%
3-Integração dos conteúdos	3.O professor integra os conteúdos com a formação de valores, hábitos e condutas profissionais	50,0%	3.Não integra os conteúdos com as demais do período	75,0%
4-Métodos e procedimentos de trabalho	4.Os métodos estimulam as aptidões gerais dos alunos para colocar e tratar problemas e a formação de princípios organizadores que permitam ligar os saberes adquiridos e lhes dar sentido	62,5%	4.Não estimula a busca independente do conhecimento até o aluno chegar à essência da aplicação	50,0%
5-Utilização dos	5.Os meios são		5.Não abóia o conteúdo com	

meios de ensino	adequados às exigências do conteúdo da aula	62,5%	meios tecnológicos adequados: vídeos, software, Power Point, páginas da web, outros.	62,5%
6-Formas de organização da docência	6.O professor organiza a sala de aula com o grupo total, em disposição simultânea	87,5%	6.A forma de organização não permite o controle dos comportamentos individuais, o horário de aula e o cuidado dos recursos disponíveis	25,0%
7-Controle e avaliação da aprendizagem	7. O professor exige correção nas respostas dos alunos	62,5%	7.Não propõe atividades em função das dificuldades detectadas	25,5%

Segundo se observa no quadro 5, a metade dos professores possui um perfil de ter clareza dos propósitos de sua aula (50%), mas, em contrapartida, expressa dificuldades para motivar seus alunos em relação aos propósitos da aula (75%).

Os indicadores mostram, também, que o professor não indica a bibliografia básica e complementar, (62,5%); mas (50%) consegue integrar os conteúdos com a formação de valores, hábitos e condutas profissionais, sendo que (62,5%) dos pesquisados exigem correção nas respostas dos alunos. Mas, ao mesmo tempo, não indicam a bibliografia básica e complementar (62,5%), apenas (25,5%) propõem atividades em função das dificuldades detectadas, e, em contrapartida, (62,5%) não utilizam novas tecnologias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desta pesquisa foi a de perceber quem são os docentes universitários que atuam no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada localizada no interior do estado de Minas Gerais, traçando o perfil das necessidades didático-pedagógicas desses professores.

Realizar um diagnóstico de necessidades didático-pedagógicas justifica-se pelo interesse em auxiliar no desenvolvimento de processos formativos, adotando uma abordagem que reconheça a importância da realidade do trabalho docente. Ou seja, uma atividade que resulte a uma melhor reflexão, em um conhecimento mais sistematizado e articulado com as efetivas necessidades do corpo docente.

Acreditamos que as respostas a determinadas situações apontadas neste estudo são provisórias, tendo em vista que não existem verdades incontestáveis. Se hoje satisfazem na elucidação de determinado problema, ocorrido em dado momento histórico e em contexto social específico, em outros momentos e contextos diferentes poderão não satisfazer.

Refletir, pois, sobre a ação pedagógica remete-nos à formação no âmbito do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, uma vez que os profissionais do referido curso vêm repensando seu modelo de formação, seu currículo, seus saberes... Nessa perspectiva, o processo de modelo de formação de professores visa formar cidadãos transformadores, inovadores e mais humanos.

O perfil profissional dos docentes traçado nesta pesquisa poderá nortear a implantação de projetos formativos aproximando-se de uma visão pedagógica coletiva, de forma coerente e consistente aos fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos da

educação e os conhecimentos do terreno da didática e do currículo visando caracterizar os principais conceitos que configuram a prática educativa.

Assim, a questão da formação de professores, emergindo com grande força nas discussões referentes à educação, têm apontado para a necessidade de encaminhamento de propostas, de programas, de cursos e de projetos de formação continuada de professores.

Os fatos atuais ligados ao avanço da ciência, da tecnologia, da globalização e dos processos de produção estão, cada vez mais, valorizando o conhecimento. Sendo o professor o mediador da construção desses conhecimentos junto a seus alunos, precisa permanentemente, buscar aperfeiçoamento, para que possa atuar no mercado de trabalho como um professor competente, dinâmico e inovador.

A preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com a inovação didática é uma tendência crescente nos meios educativos, o que se pode atestar pelo aumento progressivo de congressos, reuniões, seminários e atividades relacionadas com o tema. Isto se deve, à expansão quantitativa do ensino superior e conseqüente aumento do número de docentes que, de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão ( PIMENTA, 2002). Sendo assim, a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, especialmente os de graduação, aponta para a importância da preparação política, científica e pedagógica de seu docentes.

Nesse sentido, o professor não pode parar no tempo e espaço. Precisa ter consciência de que o processo ensino-aprendizagem é dinâmico e necessita de constantes reformulações, a fim de acompanhar as transformações e os avanços científicos e tecnológicos.

Desse modo, a formação contínua consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação do docente para uma melhoria de sua prática, por meio do

domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua. Os conteúdos a serem desenvolvidos por meio da educação contínua podem ter como objetivos superar problemas ou lacunas na prática docente ou atualizar o professor, por meio de conhecimentos decorrentes de novos saberes das diferentes áreas de conhecimento.

Behrens (1998, p.63) afirma que Antonio Nóvoa, Philippe Perrenoud, Donald Schön e Manuela Esteves são autores que vêm anunciando a necessidade de uma profissionalização dos professores, os quais, num processo de busca da competência, precisam tornar-se reflexivos acerca da sua atuação como docente.

A construção de uma formação contínua, com base na reflexão sobre e na ação docente tem interessado professores dos diferentes níveis de ensino, particularmente do ensino superior, apontando, segundo Behrens, para o “saber por que fazer”.

Dessa forma, as práticas voltadas para a formação dos professores devem permitir que eles possam pensar e produzir tanto os seus saberes como os seus valores, num processo participativo de reflexão coletiva.

Os ambientes de formação, construídos a partir das perspectivas dialógica, reflexiva e inovadora, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, propiciam uma maior compreensão da indissolubilidade entre a formação continuada e a prática pedagógica.

Para tanto, o diagnóstico de necessidades foi realizado levando em consideração as contribuições teórico-metodológicas aportadas pelas pesquisas sobre o tema (Rodrigues & Esteves, 1993; García, 1999; Anastasiou, 2003; Rivas e Casagrande, 2004; Aquino e Puentes, 2007). A observação de aulas mostrou-se bastante relevante, pois permitiu avaliar os professores em ação. A análise dessas observações contém o principal material diagnóstico sobre o desempenho de professores e alunos em sala de aula, caracterizando a

ação docente, nos aspectos que se referem ao planejamento, à execução e à avaliação de atividades utilizadas pelos professores do curso.

Nessa direção, a busca pela formação continuada deve ser consolidada pela investigação e reflexão na prática e sobre a prática, ocorrendo por meio da socialização profissional e do auto-desenvolvimento. Formação que deve ser realizada considerando o caráter educativo de construção da identidade profissional docente.

Ante o exposto, a pesquisa permitiu traçar o perfil de necessidades didático-pedagógicas do curso de Pedagogia, para a futura implementação de projetos formativos na instituição pesquisada, colaborando para o aperfeiçoamento do Plano Institucional de Capacitação Docente vigente. Buscando, coletivamente, novas possibilidades de ação e, sobretudo, o compromisso com a educação.

Diante do que foi analisado, percebe-se que os professores pesquisados possuem características próprias. Exemplificando particularmente essa realidade, a amostra pesquisada mostrou esforços para a execução de um trabalho de cooperação, coletividade, troca de experiências entre os professores do curso. Contudo, de acordo com os dados, os professores ainda carecem de estudos e reflexões acerca de temáticas como: material didático (indicar a bibliografia básica e complementar), pontualidade, utilização do tempo para atividades problematizadoras, utilização de novas tecnologias; enfim temas que apontam para futuros projetos de formação continuada na própria instituição, a partir das reais necessidades baseadas nas dificuldades e expectativas do grupo de docentes pesquisados.

As dimensões e os indicadores investigados apresentam como resultado a precisão de se criar um espaço, coletivo e permanente, de discussão, sobre a problemática “necessidades didático-pedagógicas dos professores universitários”, objeto principal deste estudo, bem como uma discussão eficaz sobre docência universitária.

Nesse âmbito, apontamos como balanço da nossa pesquisa o seguinte:

- A importância da formação continuada em serviço dos docentes, provida de especificidades vinculadas aos saberes dos professores, buscando coletivamente novas possibilidades de ação e principalmente, o compromisso com a educação;
- O reconhecimento, pela instituição, de que as atividades de formação continuada são ações didáticas e, como tais, devem ser remuneradas, pois daria um atributo profissional e, com certeza, existiria uma maior adesão dos docentes;
- O plano de cargos e salários, quando implementado, contribuirá positivamente para a valorização profissional, e como consequência, irá refletir na atividade formativa;
- A falta de horas disponíveis para o planejamento didático, o atendimento ao discente, a reflexão individual e coletiva, traz significativas implicações no desenvolvimento da profissionalização docente, e isto se aplica tanto ao professor como horista (até 12 horas semanais) quanto aqueles que dedicam 20/30 horas semanais exclusivamente à sala de aula.

Ao chegar ao ponto culminante deste trabalho, esperamos, certamente, propor uma reflexão no que concerne às necessidades de implementação e incremento de cursos de formação continuada do professor universitário, que leciona no curso de Pedagogia. No sentido da sua contribuição para a construção de competências, com vista a uma aplicação prático-social, elevando o nível de atuação profissional bem como o nível do ensino universitário, esta formação deve constituir-se em um espaço de produção de novos

conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, a fim de que eles se tornem aptos a desempenhar seu papel como principal ator do processo de reversão do quadro do fracasso escolar em que se encontra a maioria dos jovens e adultos que buscam o ensino superior.

Portanto, o caminhar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, pela preparação pedagógica, que exige intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis ou não, não acontecerá em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional. Eis aqui o desafio a ser enfrentado na construção da docência do ensino superior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 2ª edição. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1998.

ALMEIDA, Alzira Jerônimo; REZENDE, Marilza Abraão. *Uma nova forma de ser professor. Padrões de ensino para a formação de competências*. Uberlândia: UNITRI, 2004.

AQUINO, Orlando Fernández.; PUENTES, Roberto Valdés. *Desenvolvimento profissional do professor universitário: Uma Estratégia de Trabalho Metodológico*. Taubaté, SP: Cabral Editora, 2007. (Prelo)

BEHRENS, Maria Aparecida. *A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In: MASETTO, Marcos (Org). *Docência na universidade*. São Paulo: Papyrus: 1998, p.65.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro, DP& A Editora, 1998.

BRASLAVSKY, Cecília. *Bases, orientaciones y critérios para el diseño de programas de formación de profesores*. Revista iberoamericana de Educación, Nº. 19 (1999), p. 1-28.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

FORGRAD, Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. *Resgatando espaços e construindo idéias*. 3ª edição ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia*. Unijuí, 1988.

GARRIDO, Elsa. *Pesquisa Universidade-Escola e Desenvolvimento Profissional do Professor*. São Paulo: Faculdade de Educação- USP, 2000. Livre Docência em Educação.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HUBERMAN, Michel. *O ciclo de vida profissional*. In: NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogo, para quê?* 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina Célia de Santis (orgs.). *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash, 2003, p.33.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação*. 6ª edição, São Paulo: Cortez, 1997.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

MORIN, Edgan. *A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. (org). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3ª edição: São Paulo, Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido;. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*, volume I, editora Cortez,2005.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1996.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNITRI: *Currículo em Redes de Saberes Contextuais Correlacionais*. 2001.

PUENTES, Roberto Valdés. *Desenvolvimento profissional dos professores da Unitri: uma estratégia de formação centrada na reflexão, o apoio mutuo e a supervisão*.

Projeto Pesquisa Edital no. 019/2006, Jovens Doutores, FAPEMIG, divulgado em 05/06/2007.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto Editora 1993.

SANTOS, Fabiana Lúcia; PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández. *Diagnóstico de necessidades didático-pedagógicas dos professores universitários: resultados de um estudo de caso*, 2007. (artigo ainda não publicado).

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua*. In: VEIGA, Ilma Passos A. Veiga (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.34.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *A formação do professor no ensino superior*. 2. ed São Paulo: Pioneira, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. *Filosofia da práxis*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 23ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **ANEXOS**

# ANEXO 1

## QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O Núcleo de Assessoria Pedagógica e Apoio ao Docente - NAPAD/ UNITRI, está realizando uma pesquisa em seu Curso. A finalidade deste estudo é identificar as necessidades que devem ser satisfeitas para melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e oferecer apoio para satisfazê-las. O NAPAD está particularmente interessado nas informações e opiniões dos alunos. Você deve saber que suas respostas serão tratadas de maneira confidencial. Os resultados da pesquisa não poderão ser ligados a qualquer entrevistado individualmente.

Muito obrigado

### I- Dados gerais

- 1- Município de procedência \_\_\_\_\_ sexo \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_  
2- Curso \_\_\_\_\_ Período \_\_\_ matutino \_\_\_ vespertino \_\_\_ noturno \_\_\_ Integral  
\_\_\_\_\_  
3- Bolsista sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_  
4- trabalha: Sim \_\_\_ não \_\_\_ quantidade de horas/semana: \_\_\_\_\_

### II- Sobre condições para o estudo: (marque com X)

Condições	Bom	Regular	Insuficiente
Salas de aula (acústica, iluminação, ventilação, mobiliário, limpeza)			
Existência de recursos audiovisuais e de multimídia para o estudo			
Condições bibliográficas da biblioteca da instituição			
Bibliografia complementar			
Bibliografia em suporte magnético (disquete)			
Acesso a correio eletrônico na instituição			
Acesso à Internet			
Disponibilidade de computadores			

### III- Sobre os materiais do curso:

Possui:

1- Os textos básicos de todas as disciplinas- Sim \_\_\_ Não \_\_\_\_\_. Qual (ou quais) não possui? \_\_\_\_\_

2- Projeto Pedagógico do Curso- sim \_\_\_ não \_\_\_\_\_

2- Guia do Estudante sim \_\_\_ não \_\_\_\_\_

3- Há Plano de Curso de todas as disciplinas- sim \_\_\_ não \_\_\_\_\_ Qual (ou quais) não possui? \_\_\_\_\_

4- Quais disciplinas não possuem materiais em suporte magnético: \_\_\_\_\_

5- Há disciplinas que possuem vídeos conferências das aulas- sim \_\_\_ não \_\_\_\_\_ Quais possuem? \_\_\_\_\_

### IV- Motivação diante do estudo e o estágio.

1- Com relação ao estudo você sente-se:

Motivado/a \_\_\_ um pouco motivado/a \_\_\_ não motivado/a \_\_\_ Por que? \_\_\_\_\_

2- Na realização das atividades vinculadas ao estágio sente-se:

Motivado/a \_\_\_ algo motivado/a \_\_\_ não motivado/a \_\_\_ Por que? \_\_\_\_\_

## V- Apoio que recebe nas atividades vinculadas ao estágio

- 1- Para os que se encontram ativos na vida profissional.
- Recebe apoio de seu centro de trabalho para realizar seus estudos? Sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_ algumas vezes \_\_\_\_ Quem apoia? \_\_\_\_\_
- 2- Para os estudantes que têm o estudo como emprego.
- Está vinculado à prática profissional através do estágio? Sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_ Sente-se apoiado pela entidade profissional. Sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_
  - Possui um plano de atividades para a prática do estágio. Sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_

## VI- Atividade docente educativa:

1-Sente-se satisfeito/a com o planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem que tem sido realizado no curso?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Em caso negativo justifique \_\_\_\_\_

2-Os professores preparam suas disciplinas: Bem \_\_\_\_ Regular \_\_\_\_ Insuficiente \_\_\_\_

3-Os professores oferecem horários de atendimento aos alunos com dificuldades: Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Você assiste aos horários de atendimento: Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ algumas vezes \_\_\_\_ Por que? \_\_\_\_\_

4-Os horário de atendimento satisfazem suas necessidades de conhecimentos e orientam seu estudo: sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_ em parte \_\_\_\_ Por que? \_\_\_\_\_

5-Você dispõe de professor tutor para o planejamento e acompanhamento de seu desenvolvimento acadêmico, profissional e cultural: sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_

Em caso positivo:

- Com que frequência se reúne com seu tutor \_\_\_\_\_
- O tutor ajuda no estudo e orienta sua formação: sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_ um pouco \_\_\_\_
- O tutor tem elaborado com você seu projeto de desenvolvimento educativo. Sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_ desconheço \_\_\_\_
- Considera a preparação de seu tutor: Boa \_\_\_\_ Regular \_\_\_\_ Insuficiente \_\_\_\_

## VII- Sobre as habilidades e hábitos para a auto-aprendizagem:

1-Quantidade de horas semanais que dedica ao estudo independente \_\_\_\_\_

2-Depois de receber orientações, você é capaz de realizar seu estudo independente de maneira: (marque com X só uma opção)

- Individual \_\_\_\_ com ajuda \_\_\_\_ Com ajuda e individual \_\_\_\_ Não posso realizá-las \_\_\_\_

3-Como avalia as seguintes habilidades e hábitos desenvolvidas por você para o estudo.

Habilidades e hábitos	Bom	Regular	Insuficiente
Expressão oral			
Hábitos de leitura			
Redação			
Ortografia			
Realizar sínteses			
Saber extrair o essencial dos textos			
Resumir o essencial dos textos			
Outras:			

4-Quem são as pessoas das quais recebe mais apoio em seus estudos? (marque X)

- Professor da disciplina \_\_\_\_ Orientador/a \_\_\_\_ funcionários da Instituição \_\_\_\_ colegas \_\_\_\_ família \_\_\_\_ Outros \_\_\_\_\_

5-Relacione os meios bibliográficos e técnicos que você mais emprega durante seu estudo independente. (marque com X)

Guias ou apostila de estudo	
Notas das aulas	
Textos básicos	
Textos complementares	
Materiais em suporte magnético	
Internet	
Materiais da biblioteca institucional	
Outros:	

--	--

VIII- Resultados do trabalho educativo

**1- Relacione as mudanças que você tem experimentado desde que está matriculado na instituição:  
(como estudante, com sua família, com a sociedade e como pessoa em geral)**

IX- Sobre sua participação em atividades que o curso ou a instituição organiza:

1-Tem participado em atividades durante o presente semestre de caráter:

Atividades	sim	não	Algumas vezes
Políticas			
Esportivas			
Culturais			
Recreativas			
Outras			

X- Pode expressar outras questões de seu interesse que não tenham sido tratadas ou fazer sugestões:

## ANEXO 1

### QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O Núcleo de Assessoria Pedagógica e Apoio ao Docente - NAPAD/ UNITRI, está realizando uma pesquisa em seu Curso. A finalidade deste estudo é identificar as necessidades que devem ser satisfeitas para melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e oferecer apoio para satisfazê-las. O NAPAD está particularmente interessado nas informações e opiniões dos alunos. Você deve saber que suas respostas serão tratadas de maneira confidencial. Os resultados da pesquisa não poderão ser ligados a qualquer entrevistado individualmente.

Muito obrigado

#### I- Dados gerais

- 1- Município de procedência \_\_\_\_\_ sexo \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_  
2- Curso \_\_\_\_\_ Período \_\_\_ matutino \_\_\_ vespertino \_\_\_ noturno \_\_\_ Integral  
3- Bolsista sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_  
4- trabalha: Sim \_\_\_ não \_\_\_ quantidade de horas/semana: \_\_\_\_\_

#### II- Sobre condições para o estudo: (marque com X)

Condições	Bom	Regular	Insuficiente
Salas de aula (acústica, iluminação, ventilação, mobiliário, limpeza)			
Existência de recursos audiovisuais e de multimídia para o estudo			
Condições bibliográficas da biblioteca da instituição			
Bibliografia complementar			
Bibliografia em suporte magnético (disquete)			
Acesso a correio eletrônico na instituição			
Acesso à Internet			
Disponibilidade de computadores			

#### III- Sobre os materiais do curso:

Possui:

- 1- Os textos básicos de todas as disciplinas- Sim \_\_\_ Não \_\_\_\_ Qual (ou quais) não possui? \_\_\_\_\_
- 2- Projeto Pedagógico do Curso- sim \_\_\_ não \_\_\_\_
- 3- Guia do Estudante sim \_\_\_ não \_\_\_\_
- 4- Há Plano de Curso de todas as disciplinas- sim \_\_\_ não \_\_\_\_ Qual (ou quais) não possui? \_\_\_\_\_
- 5- Quais disciplinas não possuem materiais em suporte magnético: \_\_\_\_\_
- 6- Há disciplinas que possuem vídeos conferências das aulas- sim \_\_\_ não \_\_\_\_ Quais possuem? \_\_\_\_\_

#### IV- Motivação diante do estudo e o estágio.

- 1- Com relação ao estudo você sente-se:  
Motivado/a \_\_\_ um pouco motivado/a \_\_\_ não motivado/a \_\_\_ Por que? \_\_\_\_\_
- 2- Na realização das atividades vinculadas ao estágio sente-se:  
Motivado/a \_\_\_ algo motivado/a \_\_\_ não motivado/a \_\_\_ Por que? \_\_\_\_\_

#### V- Apoio que recebe nas atividades vinculadas ao estágio

- 2- Para os que se encontram ativos na vida profissional.

- Recebe apoio de seu centro de trabalho para realizar seus estudos? Sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_ algumas vezes \_\_\_\_ Quem apoia? \_\_\_\_\_
- 2- Para os estudantes que têm o estudo como emprego.
- Está vinculado à prática profissional através do estágio? Sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_ Sente-se apoiado pela entidade profissional. Sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_
  - Possui um plano de atividades para a prática do estágio. Sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_

**VI- Atividade docente educativa:**

1-Sente-se satisfeito/a com o planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem que tem sido realizado no curso?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Em caso negativo justifique \_\_\_\_\_

2-Os professores preparam suas disciplinas: Bem \_\_\_\_ Regular \_\_\_\_ Insuficiente \_\_\_\_

3-Os professores oferecem horários de atendimento aos alunos com dificuldades: Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Você assiste aos horários de atendimento: Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ algumas vezes \_\_\_\_ Por que? \_\_\_\_\_

4-Os horário de atendimento satisfazem suas necessidades de conhecimentos e orientam seu estudo: sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_ em parte \_\_\_\_ Por que? \_\_\_\_\_

5-Você dispõe de professor tutor para o planejamento e acompanhamento de seu desenvolvimento acadêmico, profissional e cultural: sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_

Em caso positivo:

- Com que frequência se reúne com seu tutor \_\_\_\_\_
- O tutor ajuda no estudo e orienta sua formação: sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_ um pouco \_\_\_\_
- O tutor tem elaborado com você seu projeto de desenvolvimento educativo. Sim \_\_\_\_ não \_\_\_\_ desconheço \_\_\_\_
- Considera a preparação de seu tutor: Boa \_\_\_\_ Regular \_\_\_\_ Insuficiente \_\_\_\_

**VII- Sobre as habilidades e hábitos para a auto-aprendizagem:**

1-Quantidade de horas semanais que dedica ao estudo independente \_\_\_\_\_

2-Depois de receber orientações, você é capaz de realizar seu estudo independente de maneira: (marque com X só uma opção)

- Individual \_\_\_\_\_ com ajuda \_\_\_\_\_ Com ajuda e individual \_\_\_\_\_ Não posso realizá-las \_\_\_\_\_

3-Como avalia as seguintes habilidades e hábitos desenvolvidas por você para o estudo.

Habilidades e hábitos	Bom	Regular	Insuficiente
Expressão oral			
Hábitos de leitura			
Redação			
Ortografia			
Realizar sínteses			
Saber extrair o essencial dos textos			
Resumir o essencial dos textos			
Outras:			

4-Quem são as pessoas das quais recebe mais apoio em seus estudos? (marque X)

- Professor da disciplina \_\_\_\_\_ Orientador/a \_\_\_\_\_ funcionários da Instituição \_\_\_\_ colegas \_\_\_\_ família \_\_\_\_\_ Outros \_\_\_\_\_

5-Relacione os meios bibliográficos e técnicos que você mais emprega durante seu estudo independente. (marque com X)

Guias ou apostila de estudo	
Notas das aulas	
Textos básicos	
Textos complementares	
Materiais em suporte magnético	
Internet	
Materiais da biblioteca institucional	
Outros:	

VIII- Resultados do trabalho educativo

**1- Relacione as mudanças que você tem experimentado desde que está matriculado na instituição:  
(como estudante, com sua família, com a sociedade e como pessoa em geral)**

**IX- Sobre sua participação em atividades que o curso ou a instituição organiza:**

1-Tem participado em atividades durante o presente semestre de caráter:

Atividades	sim	não	Algumas vezes
Políticas			
Esportivas			
Culturais			
Recreativas			
Outras			

**X- Pode expressar outras questões de seu interesse que não tenham sido tratadas ou fazer sugestões:**

## ANEXO 2

### QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

O Núcleo de Assessoria Pedagógica e Apoio ao Docente - NAPAD/ UNITRI, com a cooperação da Reitoria e da Pró-Reitoria de Graduação, está realizando uma pesquisa no intuito de melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que têm lugar nos Cursos de Graduação em andamento na Instituição. O questionário permitirá construir uma Base de Dados contendo as informações mais importantes de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudará a traçar o perfil do corpo docente, diagnosticar suas necessidades pedagógicas e determinar a disponibilidade individual para a formação em serviço.

Muito obrigado

#### I- Formação profissional

1-Graduação em: \_\_\_\_\_

Bacharel: \_\_\_\_\_ Licenciado: \_\_\_\_\_ Tecnólogo \_\_\_\_\_ Ano de formação \_\_\_\_\_

2-Pós-graduação Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Nível: Especialização \_\_\_\_\_ Mestrado acadêmico \_\_\_\_\_ Mestrado Profissionalizante \_\_\_\_\_ Doutor \_\_\_\_\_ Pós-doutor \_\_\_\_\_

3-Especifique a(s) área(s) de pós-graduação, se for o caso \_\_\_\_\_

4-Anos de experiência na docência: Universitária \_\_\_\_\_ Não universitária \_\_\_\_\_

5-Data de entrada na instituição(dd/mm/aa): \_\_\_\_\_

6-Trabalha em outra instituição ou empresa: sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_ qual? \_\_\_\_\_ função que realiza? \_\_\_\_\_

#### II- Funções que realiza na UNITRI (marque com X)

1-Como parte de suas atribuições, além da Docência, você realiza Pesquisa \_\_\_\_\_ Orientação \_\_\_\_\_ extensão \_\_\_\_\_ outras \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

2-Em quais cursos trabalha \_\_\_\_\_

quantidade de horas semanais \_\_\_\_\_ Disciplinas que leciona \_\_\_\_\_

3-Carga horária semanal: docência \_\_\_\_\_ pesquisa \_\_\_\_\_ Orientação \_\_\_\_\_ Estágio \_\_\_\_\_ extensão \_\_\_\_\_ administração \_\_\_\_\_ outras atividades \_\_\_\_\_

4-Número total de alunos por semestre \_\_\_\_\_

5-Número total de orientandos por semestre \_\_\_\_\_

#### III- Sobre as condições para desenvolver seu trabalho responda:

1-O(s) Curso(s) no(s) qual(is) você leciona oferece(m) os seguintes documentos para sua preparação e docência (marque com X).

Plano de Desenvolvimento Institucional \_\_\_\_\_ Projeto Pedagógico do Curso \_\_\_\_\_ Guia do Professor \_\_\_\_\_ Uma Nova

Forma de Ser Professor \_\_\_\_\_ Plano da Disciplina que leciona \_\_\_\_\_ Plano das outras disciplinas do Curso \_\_\_\_\_

Plano das outras disciplinas do período \_\_\_\_\_ textos básicos \_\_\_\_\_ Literatura em suporte magnético \_\_\_\_\_ CD \_\_\_\_\_

Vídeos da disciplina \_\_\_\_\_

2-Qualidade dos documentos do Curso e da(s) disciplina(s) que leciona

Bom \_\_\_\_\_ Regular \_\_\_\_\_ Insuficiente \_\_\_\_\_ Em caso de considerar regular ou insuficiente,

Justifique: \_\_\_\_\_

#### IV- Sobre o trabalho que desenvolve na instituição.

1-A organização e o planejamento didático-metodológico trabalho docente na Instituição é:

Satisfatório \_\_\_\_\_ aceitável \_\_\_\_\_ Deficiente \_\_\_\_\_

justifique: \_\_\_\_\_

#### V- Sobre sua motivação profissional.

1-Sente-se: motivado/a \_\_\_\_\_ pouco motivado/a \_\_\_\_\_ não motivado/a \_\_\_\_\_ pelo trabalho que realiza

Em caso de resposta negativo, justifique:

2-Tem recebido preparação para enfrentar as tarefas que realiza no Curso.

- Como professor Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_ em parte \_\_\_\_\_

Que preparação tem recebido?

1 \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

- Como orientador Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_ em parte \_\_\_\_\_

Que preparação tem recebido.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

- Como pesquisador Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_ em parte \_\_\_\_\_

Que preparação tem recebido.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

3-Conhece os documentos didático-metodológicos disponibilizados pela Instituição.

- Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_ algum conhecimento \_\_\_\_\_

- Relacione três dos documentos didático-metodológicos que mais tem estudado.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4-Com que periodicidade se prepara do ponto de vista didático-metodológico (marque com X)

Semanalmente \_\_\_\_\_ quinzenalmente \_\_\_\_\_ mensalmente \_\_\_\_\_ Não tenho tempo \_\_\_\_\_

Prepara-se de maneira individual \_\_\_\_\_ coletiva \_\_\_\_\_ ambas \_\_\_\_\_

Participa em: Reuniões metodológicas de Curso \_\_\_\_\_ Coletivos de Período \_\_\_\_\_ Coletivo(s) de Disciplina(s) \_\_\_\_\_ Reunião com orientadores \_\_\_\_\_ Outros \_\_\_\_\_

5-Recebe preparação pedagógica: na Instituição \_\_\_\_\_ no Curso \_\_\_\_\_ Fora da instituição \_\_\_\_\_

6-O Curso realiza reuniões com todos os professores: Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_

7-As reuniões são realizadas com qual periodicidade: semanalmente \_\_\_\_\_ mensalmente \_\_\_\_\_ bimestralmente \_\_\_\_\_ semestralmente \_\_\_\_\_

8-Qual é a duração das reuniões \_\_\_\_\_

9-Que tipo de assuntos são discutidos nas reuniões de professores:

Administrativos \_\_\_\_\_ didático-metodológicos \_\_\_\_\_ teóricos \_\_\_\_\_ outros \_\_\_\_\_ quais? \_\_\_\_\_

10-Por quem são coordenadas essas reuniões: coordenador do Curso \_\_\_\_\_ outro professor \_\_\_\_\_ um professor diferente de cada vez \_\_\_\_\_ Sempre pelos professores mais experientes \_\_\_\_\_ quem? \_\_\_\_\_

11-Tem sido acompanhado/a em suas atividades didático-metodológicas, de orientação e pesquisa na instituição?

Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_ Por quem? \_\_\_\_\_

12-No último ano escolar quantas vezes foi avaliado/a? \_\_\_\_\_ Conhece os resultados de sua avaliação ou avaliações. Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_

13-Quais as principais dificuldades para o cumprimento de suas atribuições docentes

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

14-Recebe algum outro tipo de capacitação profissional organizada pela instituição ou pelo Curso?

Qual/Quais? \_\_\_\_\_

15-Encontra-se vinculado/a à atividade de pesquisa da Instituição:

Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ consiste \_\_\_\_\_ sua atividade: \_\_\_\_\_

16-Sua(s) pesquisa(s) estão vinculada(s) à área de educação, especificamente, à docência e aos processos de ensino-aprendizagem?

Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_

justifique \_\_\_\_\_

17-Para a preparação e execução da docência, relacione os meios bibliográficos (livros, revistas, periódicos, outros) e técnicos que mais emprega.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18-Tem participado periodicamente de congressos, seminários, simpósios e reuniões, todos caráter de didático-pedagógico, nos últimos cinco anos?

Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_ apenas como participante \_\_\_\_\_ apresentando trabalho \_\_\_\_\_

19-O Curso estimula sua participação em eventos desta natureza? Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_

20- Você produz textos didático-pedagógico para seus alunos? Sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_ quantos \_\_\_\_\_

21-Tem publicado resultados de pesquisas na área educacional em congressos e periódicos especializados? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ quantos \_\_\_\_\_

#### VI- Sobre o processo de ensino-aprendizagem e seus resultados.

1-Como avalia os seguintes aspectos.

Aspectos	Bom	Regular	Insuficiente
Habilidades para o estudo independente por parte dos estudantes			
Hábitos de leitura por parte dos estudantes			
Uso dos computadores pelos estudantes			
Uso dos computadores pelos professores			
Uso da biblioteca pelo aluno			
Disponibilidade de textos complementares na biblioteca para alunos e professores			
Disponibilidade de tempo para preparar aulas			
Elaboração/aplicação de estratégias didáticas individualizadas pelos professores			
Funcionamento de Coletivos de Disciplina(s)			
Funcionamento de Coletivos de Período			
Participação em atividades de extensão universitária na instituição			
Frequência dos estudantes nas aulas			
Permanência dos estudantes na sala de aula			
Participação dos estudantes nas atividades realizadas na sala de aula			
Índice de aprovação dos alunos			
Dedicação ao estudo por parte dos estudantes			
Vinculação com as entidades laborais para o estágio dos estudantes			

2-Com relação a sua atividade na instituição você está: satisfeito/a \_\_\_\_\_ pouco satisfeito/a \_\_\_\_\_ não satisfeito/a \_\_\_\_\_ por que? \_\_\_\_\_

VII- Há outras questões de seu interesse que não tenham sido tratadas no questionário? Gostaria de apresentar sugestões?.

### ANEXO 3

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES							
Professor: _____.							
Disciplina: _____.							
Período/Curso: _____.							
TEMÁTICA:							
FORMA DE DOCÊNCIA: _____.							
Data: _____.							
DIMENSÕES E INDICADORES				Avaliação			
				B	R	I	Não se obs.
<b>Dimensão I: Cumprimento dos objetivos</b>							
1. O docente manifesta clareza dos propósitos da aula							
2. Correspondem às exigências da disciplina e do ano							
3. Destaca-se a significação social e profissional da nova aprendizagem							
4. São formulados em função da formação de competências							
5. Faz-se adequada orientação e motivação dos alunos para os objetivos propostos (nos níveis cognitivo, afetivo e psicomotor)							
6. Faz-se uma adequada derivação gradual a partir do nível crescente de complexidade do conhecimento							
<b>Dimensão II: Seleção e tratamento dos conteúdos</b>							
7. A seleção dos conteúdos responde a critérios de atualização científica e de formação do profissional							
8. Há relação entre os conteúdos tratados e os novos e destes com a profissão							
9. Não se incorre em imprecisões teóricas							
10. Faz-se uma distribuição racional do tempo em função dos objetivos e dos conteúdos							
11. Existe coerência lógica no tratamento dos conteúdos							
12. Destina-se o tempo necessário para que os alunos elaborem respostas, resolvam exercícios, realizem resumos e conclusões parciais							
13. Indica adequadamente a bibliografia básica e complementar, e outras fontes de informação (disponibilidade, acesso, atualidade, rigor didático e científico)							
14. Orienta corretamente o estudo independente							
<b>Dimensão III: Integração dos conteúdos</b>							
15. Integra os conteúdos com as demais disciplinas do período							
16. Integra os conteúdos com outras disciplinas do currículo do curso							
17. Integra os conteúdos com outras estratégias curriculares: idioma, informática, outras							
18. Integra os conteúdos com a formação de valores, hábitos e condutas profissionais							
DIMENSÕES E INDICADORES				B	R	I	Não se obs.
<b>Dimensão IV: Métodos e procedimentos de trabalho</b>							

19. Os métodos e procedimentos respondem aos objetivos e conteúdos da disciplina				
20. Os métodos formam atitudes científicas e investigativas nos estudantes				
21. Assume a aprendizagem dos métodos de ensino como conteúdo de aprendizagem e de formação profissional				
22. As tarefas docentes, quando explicitadas, respondem às exigências dos objetivos formulados				
23. Dirige o processo sem antecipar-se aos juízos e respostas dos alunos				
24. Os métodos estimulam as aptidões gerais dos alunos para colocar e tratar problemas e a formação de princípios organizadores que permitam ligar os saberes adquiridos e lhes dar sentido				
25. Estimula a busca independente do conhecimento até chegar à essência e aplicação				
<b>Dimensão V: Utilização de meios de ensino</b>				
26. Os meios adequam-se às exigências do conteúdo da aula				
27. Apoia o conteúdo com meios tecnológicos adequados: vídeos, <i>software</i> , <i>Power Point</i> , Páginas <i>Web</i> , outros				
28. Utiliza corretamente o texto principal e outras fontes de informação				
<b>Dimensão VI: Formas de organização da docência</b>				
29. Organiza a aula com o grupo total, em disposição frontal				
30. Organiza a aula formando pequenos grupos				
31. Funciona corretamente a organização criada, facilitando a comunicação e a participação ativa e consciente dos estudantes				
32. A forma de organização permite o controle dos comportamentos individuais, o horário de aula e o cuidado dos recursos disponíveis				
33. A forma de organização propicia um adequado clima psicológico na aula				
34. Atende as diferenças individuais				
<b>Dimensão VII: Controle e avaliação da aprendizagem</b>				
35. Controla as tarefas de aprendizagem por parte do docente				
36. Guia os alunos para o autocontrole e a auto-avaliação dos resultados				
37. Exige correção nas respostas dos alunos				
38. Analisa com os alunos os resultados da avaliação				
39. Combina avaliações freqüentes e parciais, orais e escritas, práticas e teóricas				
40. Propõem atividades em função das dificuldades detectadas				

Professor observador: \_\_\_\_\_

B - Bom

R - Regular

I - Insuficiente

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)