

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

Mary Elizabeth Pereira Pinto

**DOCÊNCIA NO NÍVEL SUPERIOR:
UMA EXIGÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
NO CONTEXTO DE MUDANÇAS CONTÍNUAS**

Dissertação de Mestrado

Florianópolis

2002

PINTO, Mary Elizabeth Pereira.

Docência no nível superior: uma exigência de formação permanente no contexto de mudanças contínuas / Mary Elizabeth Pereira Pinto. – Florianópolis: UFSC, 2002.

126 p.

1. Ensino Superior 2. Tecnologia da Informação 3. Formação Didático-Pedagógica

I. Título

CDU: 378

Mary Elizabeth Pereira Pinto

**DOCÊNCIA NO NÍVEL SUPERIOR:
UMA EXIGÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
NO CONTEXTO DE MUDANÇAS CONTÍNUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção

Orientador: Prof. Marcello Thiry Comicholi da Costa

Florianópolis

2002

Mary Elizabeth Pereira Pinto

DOCÊNCIA NO NÍVEL SUPERIOR: UMA EXIGÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE NO CONTEXTO DE MUDANÇAS CONTÍNUAS

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de **Mestre em Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina**.

Florianópolis, 26 de abril de 2002.

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D

Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcello Thiry Comicholi da Costa
Orientador

Prof. Dr. Alejandro Martins Rodrigues

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Benciveni Franzoni

Aos meus filhos, Chris, Fafá e Hique,
ao meu neto Nassinho, com muito carinho.

Agredcimentos:

A Deus, pela saúde, força, iluminação e parceria em todo o percurso desta conquista.

Aos meus filhos Christina Márcia, Fabrícia Beatriz e José Henrique, pela força, estímulo e conforto nos momentos difíceis, ajuda na superação dos obstáculos tecnológicos e compreensão nos momentos de ausência.

Ao Miranda pela compreensão, apoio, força, carinho, companheirismo e imensuráveis ajudas que tanto suavizaram a caminhada para esta vitória.

À minha mãe Zilda Sutério Pereira pelas constantes orações e por sua grande torcida para a conclusão vitoriosa deste trabalho.

À minha madrinha, Leila Teixeira Soares, grande referência de afetividade, integridade, justiça, honestidade, respeito e luta em minha vida.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Instituto Metodista Izabela Hendrix, pela oportunidade de aprendizagem e aprimoramento.

À professora Rita de Cássia Guarezi Gómez, por ter partilhado comigo sua experiência, dando-me oportunidade de refletir dialeticamente sobre questões relevantes do meu objeto de estudo.

Ao Reitor do Unicentro Newton Paiva, Prof. Newton de Paiva Ferreira Filho, e ao Vice-Reitor, Prof. Paulo Newton de Paiva Ferreira, pela confiança depositada em mim e pelo investimento em meu potencial intelectual, através da ajuda financeira que viabilizou esta conquista.

À Pró-Reitora Acadêmica do Unicentro Newton Paiva, Prof.^a Maria Auxiliadora dos Santos Mafra, e ao Diretor da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas, Prof. Luiz Gonzaga Lopes Cordeiro, pela força e pelo apoio.

Ao coordenador do Curso de Comércio Exterior do Unicentro Newton Paiva, Prof. Alexandre Miserani e demais professores do curso, pela participação cooperativista com os dados para o estudo de caso.

Aos demais colegas e amigos do Unicentro Newton Paiva, de modo especial às professoras Cristiane Silva França, Maria Helena Duarte de Oliveira e Eliane Maria Freitas Monken, pelas inúmeras contribuições nos processos reflexivos de construção e (re)construção das idéias que geraram este trabalho.

À direção, colegas e alunos da Escola Municipal Jardim Felicidade, pelo apoio.

A todos os demais amigos e especiais co-viajores, pela partilha dos múltiplos e diferenciados sentimentos que compuseram esta conquista.

*A transformação da escola em comunidade de aprendizagem
é a resposta igualitária para a atual transformação social.*

Francisco Imbernón

RESUMO

PINTO, Mary Elizabeth Pereira. *Docência no Nível Superior: Uma Exigência de Formação Permanente no Contexto de Mudanças Contínuas*. 2002. 126 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Gestão da Informática na Educação, UFSC, Florianópolis, 2002.

Esta dissertação refere-se ao processo da formação docente de um grupo de professores do Ensino Superior oriundo do meio empresarial, sem formação didático-pedagógica em nível de graduação. Discute os aspectos facilitadores e as dificuldades enfrentadas por esses profissionais no seu processo individual de formação docente, bem como na transposição profissional que os levou da experiência técnica para a docência. Essa discussão processa-se a partir de um estudo de caso pautado no referencial de uma pesquisa teórica e realizado no curso de Comércio Exterior do Centro Universitário Newton Paiva, instituição privada de ensino superior, instalada na cidade de Belo Horizonte (MG). Os dados coletados propiciaram, além de reflexões relevantes, o estudo analítico que forneceu subsídios para se chegar à conclusão de que, nesse contexto de mudanças sociais aceleradas e contínuas, que gera um volume imensurável de informações globais importantes, há necessidade de adequação, atualização e acompanhamento do indivíduo ao ritmo das mudanças sociais, até mesmo para sua sobrevivência no mercado trabalho. Para isso, é fundamental a formação continuada do docente, mediante os diferentes recursos disponíveis hoje, inclusive de Educação a Distância (EAD).

Por fim, este trabalho foi referência para a elaboração de uma proposta de programa de formação docente continuada, direcionado aos professores da instituição em que o estudo de caso foi realizado.

Palavras-chave: Ensino Superior
Formação Didático-Pedagógica
Formação Docente
Mudanças Sociais e Educacionais
Tecnologias da Informação e da Comunicação

ABSTRACT

PINTO, Mary Elizabeth Pereira. *Docência no Nível Superior: Uma Exigência de Formação Permanente no Contexto de Mudanças Contínuas*. 2002. 126 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Gestão da Informática na Educação, UFSC, Florianópolis, 2002.

The present paper studies the teacher education process of a university level teachers group, with no didactical and pedagogical education that teaches business contents in the International Trade Course at the private college Newton Paiva, located in Belo Horizonte, in Minas Gerais state. Not only the positive aspects and the difficulties these professionals have faced in their individual education process are studied here, but the professional transposition that led them from the technical experience to the teaching one as well. Besides the relevant reflections, the gathered data have originated the analytical study that furnished precious information points to — in this context of continuously and fast social changes that generates an immeasurable volume of important global information —, the necessity to adequate, modernize and follow up the professional at the social change rhythm, taking into consideration his survival even in the job market. In order to reach such goal, it is fundamental to keep a continuously teaching education that may be taken at the available different courses,

and/or at a Long Distance Education Course (LDEC). At last, the present study has been the reference for a proposal of a program of continuously teaching education course to be offered to the teachers who works at the college where the research has been carried out.

Key words: University Course Level
Didactical-Pedagogical Education
Teacher Education
Social and Educational Changes
Information and Communication Technologies

SUMÁRIO

	Lista de Quadros, Figuras e Abreviaturas.....	11
1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Contextualização.....	12
1.2	Justificativa.....	13
1.3	Objetivos.....	15
1.3.1	Geral.....	15
1.3.2	Específicos.....	15
1.4	Metodologia.....	16
1.5	Estrutura do trabalho.....	17
2	A EDUCAÇÃO E A FUNÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	19
2.1	Mudanças Processadas na Sociedade Como Um Todo.....	19
2.2	Sociedade da Informação.....	23
2.3	Mudanças no Âmbito Educacional.....	25
2.3.1	O Olhar de Alguns Autores sobre as Mudanças no Âmbito Educacional.....	29
2.3.2	O Ensino Superior e as Mudanças.....	34
2.3.3	O Aluno que Chega às Escolas Hoje.....	37
2.3.4	O Professor e as Mudanças.....	39
3	ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE.....	42

3.1	Iniciativas e Propostas Educacionais.....	42
3.2	Uma Visão da Educação a Distância.....	43
3.2.1	A educação a distância no Brasil.....	46
3.3	Escola Plural: uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para mudança do Ensino Fundamental.....	53
3.4	Cursos Seqüenciais.....	55
3.5	Educação Corporativa.....	57
3.6	Educação de Adultos.....	61
3.6.1	Uma experiência da Prefeitura de Belo Horizonte trabalha a inclusão.....	64
4	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE ÀS MUDANÇAS.....	68
4.1	Percurso de Transformação na Sociedade do Conhecimento.....	69
4.2	A Formação Continuada de Professores.....	73
4.3	A Formação de Professores em Nível de Graduação.....	79
4.4	A Formação do Professor de Ensino Superior.....	82
5	ESTUDO DE CASO.....	90
5.1	Caracterização do Unicentro Newton Paiva.....	91
5.2	Caracterização do Curso Estudado.....	93
5.3	Desenvolvimento do Estudo de Caso.....	93
5.4	Resultados e Interpretação.....	94
5.4.1	Resultados do questionário.....	95
5.4.2	Resultados da entrevista.....	97
6	PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA.....	110
7	CONCLUSÕES.....	112
7.1	Considerações Finais.....	112
7.2	Sugestões para Novos Trabalhos.....	116
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
	ANEXO A - Questionário	
	ANEXO B - Entrevista	
	ANEXO C - Quadros e Figuras	

Listas

Quadros e Figuras

Quadro 1	Cronologia da Educação a Distância no Brasil	50
Quadro 2	Sugestões de Temas para Programas de Formação Docente Continuada	106
Figura 1	Sugestões de Temas para Programas de Formação Docente Continuada	107

Abreviaturas

CEDUC	Centro de Estudos em Educação Corporativa
CES	Conselho de Ensino Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
LED / UFSC	Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC / SEED	Secretaria de Educação a Distância do MEC
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PUC CAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SESu / MEC	Secretaria da Educação Superior do MEC
SMED / BH	Secretaria Municipal da Educação de Belo Horizonte

1 INTRODUÇÃO

1.1

Contextualização

Diante das mudanças que vêm sendo processadas na sociedade, bem como da globalização, dos avanços da tecnologia de informação e da comunicação, e, ainda, diante dos padrões de excelência exigidos hoje, a escola precisa repensar o seu papel como espaço de transformação social.

As instituições de Ensino Superior inseridas nesse contexto social de mudanças contínuas devem atender as necessidades sociais do momento e o novo perfil de aluno, para formar o cidadão crítico e transformador, necessário à sociedade atual, o que demanda professores aptos para isso.

Pretende-se que o professor formador do profissional do futuro não apenas seja um indivíduo capacitado em todas as dimensões — científica, política, técnica, humana e ética —, mas também tenha formação docente que lhe dê subsídios para formar o cidadão e o profissional capazes de transformar o seu contexto social para melhor e de solucionar problemas inerentes a um cotidiano em constantes mudanças.

O que se vê é que tanto o professor quanto o aluno ainda estão arraigados numa proposta de educação positivista e reducionista, que torna o processo de ensino improdutivo e alienado, no qual o que se privilegia, na maioria das práticas, é o acúmulo de conhecimentos e avaliações somativas, desvinculadas de uma realidade emergente.

Como, então, formar um cidadão crítico, reflexivo, dinâmico e criativo, se ele permanece em sala de aula como um receptor passivo, desinteressado e alienado, num processo de formação cujos objetivos eram outros?

Como o professor — que não teve uma formação didático-pedagógica, que nem sempre é um pesquisador, um investigador —, pode construir uma prática transformadora, uma vez que ele também é um ser passivo, na medida em que somente recebe conteúdos prontos e acabados, e os reproduz?

De acordo com Demo (1996, p.17):

Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Deve-se através da pesquisa superar as condições atuais de reprodução do discípulo, comandadas por um professor que nunca ultrapassou a condição de aluno. O novo mestre será o cidadão que souber manejar a sua emancipação, para não permanecer na condição de objeto das pressões alheias.

É nesse contexto de transformação e dentro dessas indagações que se faz necessária a discussão sobre a formação do professor de Ensino Superior.

1.2 Justificativa

O processo educacional do Ensino Superior muitas vezes é dificultado pelas situações geradas por professores com formação apenas técnica. São profissionais que sabem solucionar, com segurança e eficiência, os problemas inerentes à sua profissão, dominam a operacionalização de suas atividades específicas, têm reconhecimento social como profissionais. Porém, ao sair das empresas para lidar com a sala de aula, enfrentam dificuldades nas questões ligadas à docência; enfrentam dificuldades na comunicação didático-pedagógica, na interação com os alunos, no processo de ensino-aprendizagem, no processo avaliativo das disciplinas lecionadas, na leitura e interpretação de resultados do processo avaliativo, bem como em outras questões ligadas à docência.

Esse problema vem se agravando nos últimos anos com o crescimento sem precedentes das instituições privadas de Ensino Superior do País. Considerado hoje

um grande negócio para os empresários, o Ensino Superior cresceu 28% nos últimos cinco anos (Souza, 2001).

Como houve crescimento da oferta de trabalho para docentes, vagas foram ocupadas por profissionais em busca de outras alternativas de trabalho, mas sem preparo para tal. O aumento expressivo e desordenado gerou um impacto nas instituições que contemplam esse seguimento do ensino e passaram a conviver com os problemas gerados pela atuação de professores sem a devida formação para o trabalho docente ou sem perfil para a docência.

A explosão de faculdades nos últimos anos é também um reflexo da política adotada pelo Ministério da Educação (MEC), que defende a expansão do Ensino Superior no País. No início do governo Fernando Henrique Cardoso, o Brasil apresentou o índice de 12% de jovens entre 18 e 24 anos na universidade — o menor da América Latina. O Plano Nacional de Educação do governo FHC prevê um aumento de 30% desse índice.

Para controlar todas essas novas instituições que estão surgindo estimuladas por esse interesse ministerial, foram criados mecanismos de avaliação, como o Exame Nacional de Cursos (Provão) e a Avaliação das Condições de Oferta. Entretanto, a qualidade do trabalho docente deve ser também foco de atenção, acompanhamento, estudo, interesse e preocupação. Só assim esse crescimento não será apenas quantitativo (Souza, 2001).

Diante da necessidade de uma atenção maior à formação docente do profissional do Ensino Superior e considerando as alternativas que os avanços da tecnologia de comunicação e informação oferecem, pretende-se investigar como a formação das competências didático-pedagógicas do professor de Ensino Superior pode ser viabilizada, utilizando os recursos hoje disponíveis.

Acredita-se que a tecnologia poderá atenuar o atual e espantoso quadro de carências pedagógicas nacionais no Ensino Superior, já que é uma consequência da realidade técnica de uma sociedade em que ocorre determinado processo educacional. Ignorar a tecnologia existente para minimizar o problema em questão pode significar o reforço de uma discriminação, real ou latente, pela negação do acesso à informação mais rápida.

Sendo assim, um programa interativo, dinâmico e flexível —, que contemple a formação das competências didático-pedagógicas em professores de nível superior sem o domínio dessas habilidades, através dos recursos tecnológicos disponíveis —, poderá contribuir para a melhoria do quadro docente de escolas de nível superior do País.

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

- Conhecer a realidade da formação de professores do ensino superior frente ao contexto de mudanças contínuas.

1.3.2 Específicos

- Pesquisar teoricamente as mudanças processadas na sociedade nos últimos anos, impulsionadas pelos avanços da tecnologia.
- Investigar, em termos teóricos, as mudanças ocorridas no âmbito educacional nos últimos anos.

- Averiguar a realidade do ensino superior frente às mudanças.
- Levantar, através de pesquisa teórica, o perfil do aluno que hoje chega às escolas.
- Levantar, através de pesquisa teórica, o perfil docente demandado pela sociedade frente ao contexto de mudanças contínuas.
- Investigar teoricamente as iniciativas educacionais que contemplam as mudanças sociais.
- Fazer um estudo de caso referente à formação de professores de ensino superior que não possuem formação docente em nível de graduação.
- Apresentar uma proposta de programa de formação continuada de professores para a instituição de ensino superior em que foi realizado o estudo de caso.

1.4 Metodologia

A trajetória metodológica para a produção deste trabalho contemplou pesquisas teóricas sobre as mudanças que impactaram a sociedade nos últimos anos; as mudanças que foram processadas no âmbito educacional; as ações educacionais que contemplam tais mudanças; o perfil docente demandado por essas mudanças.

À luz da teoria pesquisada, foi feito o estudo de caso sobre o corpo docente de um dos cursos do Centro Universitário Newton Paiva (doravante Unicentro Newton Paiva), instituição de Ensino Superior instalada na cidade de Belo Horizonte (MG). O estudo teve como objetivos: (a) pesquisar como os professores de Ensino Superior, sem formação didático-pedagógica em nível de graduação, desenvolvem sua formação docente; (b) apresentar sugestões para um trabalho de formação docente continuada, direcionado aos professores da instituição, sem formação didático-pedagógica.

A proposta para o trabalho de formação docente continuada é de se utilizar, além da modalidade de ensino presencial, o ensino a distância através de recursos tecnológicos que possibilita a formação continuada a pessoas com pouca disponibilidade de tempo; evita deslocamento; propicia a flexibilização dos horários para estudo, de acordo com as especificidades da disponibilidade de cada indivíduo.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados no estudo de caso foram a entrevista semi-estruturada e o questionário, utilizados com todos os profissionais envolvidos no estudo, e a observação e entrevista não-estruturada de acordo com a necessidade e a especificidade dos dados.

Após o estudo de caso, levantaram-se as frequências e as porcentagens dos dados coletados, elaboraram-se gráficos e analisaram-se todos os resultados estatísticos desses dados. A síntese dessa análise forneceu os subsídios necessários para o direcionamento da elaboração das propostas de trabalho para a formação continuada dos professores do Unicentro Newton Paiva que não possuem formação para a docência, através das modalidades de ensino hoje disponíveis.

1.5 Estrutura do trabalho

Esta dissertação contempla sete seções. A primeira, INTRODUÇÃO, contextualiza o problema, apresenta a justificativa, os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa. A segunda seção, A EDUCAÇÃO E A FUNÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, é o resultado de uma pesquisa teórica sobre as mudanças processadas na sociedade nos últimos anos, impulsionadas pelos avanços da tecnologia de comunicação e informação. Discute e reflete sobre as interferências e intervenções dessas mudanças no cotidiano do homem, na educação e especialmente na postura docente que vem sendo redimensionada e muito discutida por educadores, frente às necessidades demandadas pelos avanços tecnológicos e por esse novo contexto social.

A terceira, ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE, discute algumas alternativas socioeducacionais, sobretudo com o objetivo de aproximar e adequar a educação ao processo globalizado, interativo, inclusivo e dinâmico que o mundo propõe.

A quarta, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE ÀS MUDANÇAS, discorre sobre o percurso das transformações na sociedade do conhecimento, a necessidade de formação continuada de professores, os problemas e falhas na formação de professores em nível de graduação e a formação de professores do Ensino Superior.

A quinta seção, ESTUDO DE CASO, relata o estudo de caso realizado em uma instituição de Ensino Superior sobre a formação docente de um grupo de professores que não possui formação didático-pedagógica em nível de graduação, o trabalho de formação docente desenvolvido por esse grupo, incluindo as dificuldades, os aspectos positivos e as barreiras encontradas nesse processo de formação. O estudo de caso levanta ainda as estratégias utilizadas por esse grupo de professores para solucionar os problemas didático-pedagógicos e as adequações feitas no trabalho em função das mudanças sociais, além de apresentar sugestões de aspectos didático-pedagógicos que o grupo de professores tem interesse em refletir e discutir em um programa de formação continuada.

A sexta, PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA, foi elaborada com base no referencial teórico e no estudo de caso.

A sétima, CONCLUSÕES, tece considerações sobre toda a pesquisa.

Espera-se, com este trabalho, contribuir com dados para reflexões sobre as interferências e intervenções do processo de mudanças no âmbito educacional; definir as ações demandadas por essas mudanças, com vistas a aproximar a educação da realidade social, e trabalhar as habilidades necessárias ao indivíduo, para que ele possa se inserir no mercado profissional sem os impactos causados pela distância entre as necessidades sociais e as habilidades trabalhadas no Ensino Superior. Espera-se também dar continuidade às discussões sobre a formação do professor de Ensino Superior e ampliar as possibilidades e alternativas no processo de formação docente.

2 A EDUCAÇÃO E A FUNÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Nos últimos anos o mundo passou a conviver com um processo de expressivas mudanças socioeconômicas e culturais. O novo século iniciou mitificado como a nova era, em que os avanços são tão acelerados que o futuro se torna, de uma certa forma, desconhecido. O mundo encontra-se diante de uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, as relações interpessoais, a informação, as instituições e, especialmente, a educação e o professor, foco da reflexão deste capítulo.

Não há nada inatingível e seguro no mundo. Nesse processo tudo está mudando. Quais são as mudanças que atingiram globalmente a sociedade? As mudanças da prática educacional têm acompanhado o ritmo das mudanças sociais? Em que aspectos a educação mudou para atender o novo indivíduo que surge na sociedade? A formação do professor lhe tem dado subsídios para mediar o processo de ensino-aprendizagem e para reconstruir a prática pedagógica demandada? Quais são as mudanças demandadas, hoje, na postura do professor? É sobre essas questões a discussão deste capítulo.

2.1 Mudanças Processadas na Sociedade Como um Todo

Uma das características marcantes dos tempos atuais é, sem dúvida, a mudança. Esse processo envolve os mais diferenciados setores sociais, age com extrema rapidez e implica transformações socioculturais profundas. O mundo perde seus limites e suas fronteiras com as possibilidades inimagináveis propiciadas pelas tecnologias, e benefícios para todas as ciências. O mundo se une, os horizontes regionais e as distâncias desaparecem, a filosofia do conhecimento é reformulada, as funções cognitivas são transformadas por meios técnicos e objetivos (Imbernón, 2000). Surge a parceria cognitiva com a máquina e os processos criativos de aprender, com um vasto conjunto de interfaces comunicativas e interativas. Por ser comum, a inteligência é coletiva. Toda memória é compartilhada. O suporte da informática permite a representação simultânea de milhares de elementos (Imbernón, 2000).

O ser humano tem possibilidade de se tornar onipresente: apresenta-se ao mesmo tempo em várias partes do mundo, dialoga, reflete dialeticamente e se enriquece através da participação interativa de pessoas com interesses e conhecimentos afins.

Os preconceitos infundados e as idéias deturpadas dissipam-se num espaço, em que existe interação entre seres humanos de todos os lugares, todos os credos, todas as raças e todas as idades. O mundo vivencia um processo de unificação da humanidade. Tudo vai se tornando mais visível, transparente, e todos querem se fazer conhecer.

O mercado profissional deixa de ter espaço para especializações puristas e determina que "é necessário que tudo se saiba". Não se pode mais restringir comparações aos concorrentes mais próximos, pois os parâmetros são globais, e a globalização é um fenômeno irreversível e presente em todas as áreas.

O homem começa a tomar consciência da seriedade de compreender melhor os reflexos desse processo. Começa também tomar consciência da formação de ondas e da importância de saber aproveitá-las no momento certo, porque quem estiver pronto para as transformações sociais avançará; quem não estiver, afundará num mar de incertezas. As mudanças acontecem, fluem, desencadeiam, inserem-se no cotidiano do homem, mudam comportamentos, modificam as culturas (Imbernón, 2000).

As mudanças, cada vez mais velozes, fazem-se presentes no desenvolvimento científico e tecnológico, marcam essa virada de século e comandam as transformações dos processos sociais, econômicos e políticos em vigor. E a mudança só não se viabiliza quando as premissas básicas de uma cultura permanecem válidas

ou internalizadas, mesmo que as propostas sejam de qualidade técnica indiscutível. Nesse caso, os atores envolvidos no processo reagirão às propostas para evitar uma ruptura da sua identidade e a negação dos valores que lhes garantem segurança e coesão.

O processo de mudanças vivenciado no mundo é também uma mudança comportamental, baseada em razões intrínsecas, em valores novos e crenças novas. O homem se modifica para assegurar sua sobrevivência e sua adaptação a uma nova sociedade e integração de seus processos internos, que também se modificam.

Observa-se o surgimento de uma nova sociedade. E a compreensão do conceito dessa nova sociedade passa pela compreensão do conhecimento, da sociedade do conhecimento, que passa necessariamente pela análise dos processos de transformação que vêm ocorrendo na economia. Existem megatendências que definem o momento atual, como o deslocamento do paradigma de sociedade industrial para sociedade da informação; de economia nacional para economia mundial; de centralização para descentralização (Teixeira, 1999).

Com o surgimento da sociedade da informação na década de 70, o mundo passou a vivenciar uma verdadeira revolução tecnológica, sem precedentes, marcada por mudanças em todos os setores sociais. Flexa e Tortajada (2000, p. 22) afirmam:

Atualmente está desenvolvendo-se um novo setor (quartenário ou informacional), em que a informação é a matéria-prima, e o seu processamento é a base do sistema econômico. No desenvolvimento do citado setor, acontecem majoritariamente diferentes modos de articulação que podemos resumir em duas tendências conforme posição econômica do país e as políticas governamentais realizadas: a mudança no processo de produção e o surgimento de novas atividades e profissões.

Percebe-se claramente o surgimento de uma tendência social em que a informação é a matéria-prima mais valiosa. Quem detém a informação hoje, de certa forma detém o poder. A informação é fator-chave de competitividade. Tem-se uma sociedade que prioriza o domínio de certas habilidades, que inclui ou exclui o indivíduo a partir do domínio que ele tem das habilidades que ela demanda. Ficam excluídas as pessoas que não têm competência para criar, selecionar, processar e tratar a informação ou os conhecimentos que a rede global valoriza (Borges, 1995).

Detalhando aspectos da importância do conhecimento hoje, Borges (1995, p.2) afirma:

Na sociedade do conhecimento, o real valor dos produtos está no conhecimento neles embutido, em que a economia adota uma estrutura mais diversa, alterando-se contínua e rapidamente. Nos países mais avançados, o acúmulo de informações e a sua reunião para estruturar esquemas de conhecimentos cada vez maiores e mais sofisticados permitiu mudanças no setor econômico. Hoje, o poderio econômico internacional de um país está diretamente relacionado ao fator conhecimento.

Diante desse panorama, o grande desafio reside nas diferentes maneiras de processar a tecnologia da informação, considerando-a mola propulsora de crescimento, transformações, melhoria da qualidade de vida e condição indispensável para adaptação e inclusão social.

As mudanças refletem-se também no mercado de trabalho. Segundo Borges, (1995, p. 3):

A economia da informação produzirá um número extraordinário de empregos desafiadores, que exigem um alto grau de competência, com capacidade de pensar criticamente, de planejar estrategicamente e de se adaptar às mudanças. Trabalhadores serão forçados a enfrentar com mais frequência mudanças em suas tarefas.

Atualmente, constitui um fator de sobrevivência, principalmente no mercado de trabalho, o desenvolvimento de habilidades demandadas pela sociedade, a busca constante de aprimoramento e inteiração sobre as mudanças que acontecem a cada instante. Os conhecimentos se tornam obsoletos com a mesma rapidez com que chegam em poucos minutos a todas as partes do mundo.

A sociedade está sendo constantemente repensada. Nada é certo e absoluto. O que é considerado correto, normal em um contexto social, pode ser colocado “entre aspas” em outros contextos. Para se sobreviver nessa pluralidade de formas de vida e de maneiras de fazer, deve-se filtrar as informações continuamente, e acompanhar as múltiplas e constantes mudanças (Flexa; Tortajada, 2000).

Enfim, o mundo vivencia um processo de mudanças e transformações comuns a todos os setores sociais, tão acelerado que torna esse processo imensurável e deixa o futuro imprevisível diante das possibilidades abertas pelas novas tecnologias.

2.2 Sociedade da Informação

O mundo está se mobilizando para planejar as ações coletivas de facilitação e expansão do acesso às informações. Um exemplo desse tipo de iniciativa é o programa *Sociedade da Informação*, que envolve vários países do mundo e é criado com vistas a democratizar o acesso à informação, através de programas específicos de curto, médio e longo prazos. Não é um modismo, mas simboliza uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia. É uma ação global com elevado potencial transformador. Há quem o considere um novo paradigma técnico-econômico. Sua dimensão social é grande devido ao seu expressivo potencial de promover a integração, ao reduzir as distâncias entre pessoas e aumentar o seu nível de informação. É notável também a dimensão político-econômica em decorrência da contribuição de infra-estrutura de informações para tornar as regiões mais atraentes para empreendimentos e negócios (Programa Sociedade da Informação, 2000). A sociedade da Informação é definida por Assmann (2000, p.3) como:

...sociedade que está atualmente a constituir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dos dados é acompanhada por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida tanto no mundo do trabalho como na sociedade em geral.

No Brasil esse programa é apresentado no Livro Verde¹, que contém propostas de medidas a curto, médio e longo prazos, para contribuir com a melhoria do bem-estar dos cidadãos.

Essas melhorias incluem a facilitação de alguns fatores: um Estado mais aberto; inovação no ensino e na formação profissional; acesso ao saber; desenvolvimento de novas atividades econômicas; aumento da oferta de emprego com níveis de qualificação profissionais mais elevados, dentre outras contribuições positivas.

Embora os programas de democratização da Sociedade da Informação assegurem o acesso à informação e ao conhecimento, sem discriminação de origem social, nem todos usufruem seus benefícios. A busca, o processamento e a assimilação das informações democratizadas nesses programas dependem, também, de habilidades muitas vezes não-dominadas por pessoas de grupos sociais menos privilegiados.

Há uma consciência da existência das barreiras de acesso à Sociedade da Informação, de natureza econômica, educacional e cultural, que levam ao risco do não-benefício de dados importantes a camadas da população devido ao fenômeno da infoexclusão, ou seja, exclusão pela falta de domínio das habilidades para lidar com a informática (Schweitzer, 2000).

¹ É o livro que formaliza a criação da Sociedade da Informação no Brasil, promove um amplo debate sobre essa sociedade e contempla as propostas dessa sociedade no País.

A simples disponibilização crescente da informação não basta para que se caracterize uma sociedade da informação. É necessário um continuado processo de aprendizagem, de infoalfabetização, que promova o acesso universal. De acordo com Schweitzer (2000), entende-se por infoalfabetização a instrumentalização do cidadão para que ele tenha acesso à informação e ao conhecimento, sem discriminações. Para sanar as discrepâncias de acesso em relação à sociedade da informação são necessárias políticas públicas, que possam ajudar todos a se beneficiarem das vantagens do progresso tecnológico e informações disponíveis. Essas políticas fazem parte das metas dos programas específicos de cada país, programas adequados às suas necessidades e especificidades nacionais. Para Assmann (2001, p.4):

Para que sejam aproveitadas todas as vantagens econômicas e sociais do progresso tecnológico e melhorada a qualidade de vida dos cidadãos, a sociedade da informação deve assentar nos princípios de igualdade de oportunidades, participação e integração de todos, o que só será possível se todos tiverem acesso a uma quota mínima dos novos serviços e aplicações oferecidos pela sociedade da informação.

A sociedade da informação é considerada um espaço rico para a aprendizagem, uma sociedade para a aprendizagem, já que a tecnologia passa a ter um papel ativo na forma de conhecer e aprender. O passo que leva à informação, ao conhecimento é um processo humano individual, relativizado por questões que envolvem, curiosidade e interesse, dentre outros aspectos.

Em síntese, a sociedade da informação é uma realidade que constitui uma das ações coletivas de maior relevância social no momento, dada a necessidade de infocompetência (capacidade de lidar com equipamentos de informática sem restrições, Schweitzer, 2000) do momento para a comunicação livre e a inserção sem barreiras no mundo global.

2.3 Mudanças no Âmbito Educacional

Dos setores sociais, o da educação é o que apresenta características mais conservadoras, de modo geral sem mudanças expressivas. Há casos isolados de iniciativas de mudanças bem-sucedidas e experiências inéditas, que merecem destaque nos distintos segmentos da educação, mas nada generalizado.

O ritmo das mudanças sociais determina que a educação seja refletida e repensada. Além de repensar seus aspectos gerais para que atenda às demandas sociais, é fundamental buscar meios de acompanhar o ritmo das mudanças que se processam na sociedade como um todo. Cambi (1999) afirma que cada vez mais a educação assume um papel central — social, política e culturalmente. Por ela (a educação) passam problemas relevantes ligados ao contexto social, bem como os da continuidade e da renovação cultural, que envolvem intervenções variadas.

A sucinta retrospectiva histórica educacional a seguir facilitará a compreensão contextualizada da educação nos dias atuais, e a importância do que se pretende.

No decurso da história educacional, especificamente após o surgimento da Escola Nova (1930), alguns teóricos, preocupados com o indivíduo, com os aspectos que se referem à sua formação e com as formas de romper com a concepção tradicional de ensino, procuravam discutir e refletir sobre qual seria a concepção de educação ideal para o indivíduo (Monken, 1998).

Nesse percurso de reflexões, os teóricos sociointeracionistas (Dewey, Vygotsky e Freinet) já se preocupavam com o papel ativo do professor frente ao processo de construção do conhecimento do aluno. Já tinham filiação clara do marco teórico que poderia ser inserido na área educacional (Monken, 1998).

Esses autores defendiam a idéia de que a “educação é um processo de vida não uma preparação para a vida futura, e a escola deve representar a vida presente — tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (Monken, 1998).

Acreditavam também que uma experiência, um experimento, qualquer que seja, deixa uma marca indelével, com a qual o indivíduo constrói seu conhecimento. Afirmavam ainda que, se a atividade humana se reduzisse a repetir o passado, os homens seriam seres voltados para o ontem e, logicamente, incapazes de se adaptar às diversidades do amanhã.

Entretanto, ao tentar romper com a concepção tradicional do ensino, acabaram por desvalorizar os conteúdos disciplinares, entendendo a escola apenas como espaço de conhecimentos existentes e atendendo uma demanda na realidade, de seus interesses imediatos.

No entanto, a partir da Lei 5692/71, a educação procurou outro percurso, priorizando, assim, a técnica. Acreditavam que os métodos e as técnicas de ensino seriam capazes de resolver os problemas educacionais. Teóricos preocupados com essa concepção, não enfatizavam a formação integral do aluno e, sim, acreditavam que, se o professor estivesse "*ministrando suas aulas*" com técnicas avançadas, a aprendizagem seria eficaz.

A partir daí, novos olhares foram surgindo, e já se discutia, numa visão mais progressista, a abordagem "*crítica dos conteúdos*" retomando, assim, a construção do conhecimento, a formação do professor e do aluno numa visão mais interativa, crítica e globalizante.

Historicamente, percebe-se que a educação passou por diversas filiações para atender objetivos e "*interesses*" sócio-político-econômicos e culturais de cada época, desde a concepção crítico-social dos conteúdos (Monken, 1998).

Hoje, procura-se, através das tendências educacionais que privilegiam o desenvolvimento de múltiplas habilidades, o domínio de tecnologias de comunicação e informação, o respeito às diferentes formas de vida do mundo globalizado, dentre outros aspectos, uma educação capaz de formar o indivíduo na sua totalidade, ou seja, formar um cidadão autônomo, crítico, consciente, reflexivo, participativo, transformador (Imbernón, 2000).

Embora a educação esteja hoje numa fase de reexame, requalificação, de fixação de novas fronteiras, elaboração de novos procedimentos, busca de equilíbrio e de uma nova identidade, ainda não consegue acompanhar o ritmo das mudanças sociais. Percebe-se que as mudanças globais modificam a função docente, levantam dúvidas sobre o destino do seu papel em relação ao aluno e induzem não apenas a reflexões sobre as metodologias que atendam o perfil do aluno de hoje, mas também a investigações sobre o uso de recursos tecnológicos, para facilitar o processo de ensino aprendizagem, entre outras questões.

No entanto o que se vê, é que cada educador se encontra arraigado à concepção de educação na qual acreditava no momento de sua formação.

O discurso é progressista, atualizado, crítico e reflexivo; a prática, no entanto, ainda está inserida na concepção tradicional e tecnicista de ensino. Em alguns casos, o trabalho apresenta-se solto; sem o balizamento de nenhuma concepção. A partir desse pressuposto, a concepção que o aluno tem do ensino também é fragmentada, acrítica e alienada. Surge, assim, a necessidade urgente de voltar o olhar para a prática pedagógica, a fim de redimensioná-la e fazer com que o professor reavalie, reveja e reconstrua sua prática para atender as exigências da sociedade atual.

Segundo LEITE (1996, p.26):

...é necessária a ressignificação do espaço escolar — com seus tempos, rituais, rotinas e processos, de modo que ela possa, efetivamente, estar voltada para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos, como desejam os profissionais de educação.

Nessa perspectiva, especialistas de educação têm buscado discutir as situações convergentes em que se encontra a educação, e as pesquisas recentes são divulgadas em diversas mídias.

Essas situações emergentes são, na grande maioria, vinculadas à formação do professor, ao aluno, ao processo de ensino-aprendizagem, bem como à ampliação de

um espaço para que se construa um projeto político-pedagógico que atenda as demandas do mundo moderno.

Nessas demandas incluímos o professor de nível superior, cuja formação é, muitas vezes, precária, em termos de competências e habilidades específicas à docência.

Temos que estar atentos a esses problemas que necessitam urgentemente de solução, pois, como já foi apresentado no tópico anterior, a sociedade da informação causou impactos na educação e, de certa forma, determinou mudanças. É necessário salientar que não se trata de sugestão, e sim de determinação. Não há como esperar um repensar moroso, uma revisão demorada da educação, para que ela se alinhe à realidade social. A sociedade da informação exige pessoas capacitadas não só em leitura, escrita e matemática, mas também em computação e sistemas políticos, sociais e históricos — com uma visão mais ampla e abrangente do mundo.

O desafio revolucionário que a era da informação impõe às instituições de ensino é grande, porque, além de acompanhar o ritmo das mudanças, é necessário manter sintonia entre estas e o mundo que as cerca, com vistas a acompanhar o ritmo dessas mudanças, e evitar exclusões sociais. Além de tudo, a sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade de situações e oportunidades.

Diversificadas e polêmicas são as posições de autores acerca das interferências e intervenções das mudanças sociais no âmbito educacional, especialmente sobre a contribuição das tecnologias de ponta (Assmann, 2000).

2.3.1 O olhar de alguns autores sobre as mudanças no âmbito educacional

As tendências educacionais apresentam destaque para as políticas da sociedade da informação. Essas tendências privilegiam a democratização ampla no âmbito educacional, o acesso de todas as camadas sociais às informações disponíveis, a capacitação tecnológica para que todas as pessoas tenham indiscriminadamente as mesmas oportunidades. Como já foi citado no início deste capítulo, essas tendências valorizam uma educação sem limites, sem barreiras, sem preconceitos, sem a valorização de grupos dominantes ou menos privilegiados (Flecha; Tortajada, 2000). De acordo com autores (2000, p.27):

Devemos superar a educação que socializa nos valores hegemônicos e nos conhecimentos apropriados do ponto de vista da cultura dominante. Insistir nessa concepção é caminhar para o fracasso e para a imposição de modelos obsoletos que só são úteis para os grupos privilegiados e que condenarão os demais à exclusão.

Outro aspecto, que tem sido foco de atenção e ponto de reflexões por parte de autores em relação às tendências educacionais, é a questão da seriação escolar. Implantada no Brasil há mais de um século, corresponde a uma concepção de educação escolar limitada a transmitir conhecimentos organizados e desenvolver habilidades previamente determinadas pelo corpo social.

Diante do contexto atual, há necessidade de repensar a organização da escola privilegiando a interdisciplinaridade, o que conduzirá a uma revisão na forma de preparação dos próprios educadores e na organização da escola em todos os níveis. Da escola espera-se mais que o repasse de informações ou preparação para o trabalho. Os modernos meios de informação disponíveis retiraram da escola a hegemonia na transmissão de informações. É inviável a concorrência do educador ou da escola com a televisão globalizada, o rádio, a imprensa moderna, a informática, os CDs ROMs, etc., na rapidez e quantidade de informações que são capazes de fazer circular (Rodrigues, 1999).

A estrutura escolar vigente, construída nos moldes da sociedade industrial, não atende mais as necessidades dos indivíduos nem a essa sociedade em mudanças constantes (Sarmiento e Ferreira, 1999). A tendência mundial é a organização escolar por ciclos, e a importância desse modelo de organização escolar tem aumentado muito nos últimos

anos (SME-PBH-1996). Ciclo é assim definido pela Secretaria Municipal da Educação de Belo Horizonte (1996, p.3):

...um tempo contínuo que não pode ser compreendido como três anos ou três etapas (ou três fases, ou três séries). Ele é um todo, um tempo de formação que não pode ser fragmentado em anos ou fases. É um tempo contínuo que se identifica com um tempo de formação no próprio desenvolvimento humano (infância, adolescência, etc.).

Experiências de organização escolar em ciclos foram realizadas nos municípios de Porto Alegre, Belo Horizonte, Juiz de Fora e São Paulo, além do Distrito Federal, com vistas a contribuir para uma nova cultura na escola e sanar problemas de repetência e evasão. A experiência de Juiz de Fora almejou mais: teve como objetivos garantir o acesso e a permanência do aluno na escola; desenvolver a educação de qualidade; valorizar e qualificar o profissional da educação e consolidar o processo democrático de gestão do sistema municipal de ensino (Sarmiento; Ferreira, 1999).

As experiências citadas foram pautadas nas teorias da aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Bruner, que enfatizam a importância da interação do homem com o seu meio, já que o conhecimento é socialmente construído a partir de desafios cognitivos e situações problemáticas. Essas experiências trouxeram a possibilidade de construir uma escola voltada para a superação da cultura instalada. Na década de 80, surgiram, então, reflexões sobre o papel da escola, que trouxeram a consciência de que o homem é um ser historicamente situado; por isso a educação precisa considerá-lo em seu contexto, para que sua aprendizagem tenha sentido, seja significativa e bem-compreendida (Sarmiento; Ferreira, 1999).

Todo esse movimento de mudanças na educação (da organização seriada para ciclos) é reflexo das modificações na sociedade brasileira urbanizada, globalizada. Existe a consciência, já formada, de que o sistema seriado, com conteúdos rigidamente estabelecidos e processo de avaliação classificatório e seletivo, não facilita o atendimento das necessidades do educando, não respeita seu ritmo nem sua experiência. Não é mais considerado ética nem moral a manutenção da estrutura de organização seriada, com repetências consecutivas e repetição dos mesmos programas e metodologias.

Já existe uma consciência da necessidade de rever a concepção de educação, de organização da escola, de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da prática pedagógica. Não é fácil a tarefa de mudar a prática pedagógica, já que exige uma mudança profunda de postura, com relação ao processo de conhecimento. Nesse sentido, busca-se a construção do conhecimento significativo, construído a partir das dúvidas, dos questionamentos, das necessidades, dos interesses, das experiências, em que o professor é mediador do processo. Essa postura requer que se repense o homem, a sociedade e o papel da escola nesse contexto.

No estudo sobre as experiências realizadas no País e as concepções de aprendizagem que as fundamentam, os profissionais responsáveis por essas experiências adotaram o caminho que orienta a busca da compreensão do processo de construção do conhecimento, com o objetivo de adquirir segurança para mudar de postura frente ao aluno. Os professores deixam de ser simples transmissores de conteúdo e aprendem a mediar o processo de aprendizagem. Diante dessa mudança, é importante a formação continuada do professor para capacitá-lo a enfrentar as dificuldades encontradas no processo de adoção de uma nova forma de trabalho (Sarmiento; Ferreira, 1999).

Observa-se uma ênfase na valorização de uma escola voltada para a formação curricular que possibilite oportunidades variadas em função das mudanças sociais, que demandam uma visão abrangente do mundo. Mais uma vez, é pontuada a necessidade de mudança da postura do professor frente ao aluno.

Outro aspecto discutido relaciona-se com a tarefa formativa do homem e do cidadão, hoje a cargo da escola, quase exclusivamente, com a desintegração das unidades educativas. As famílias estão perdendo a hegemonia educativa, à medida que esfacelam suas relações tradicionais com a criança. Os pais se afastam cada vez mais

cedo da vida dos filhos. A igreja também deixou de representar, como antes, uma instituição capaz de dar direção moral às novas gerações. As comunidades não representam mais uma forma de organização da vida coletiva. As pessoas vivem próximas, apenas fisicamente, não em comunidade ética, de trabalho e de participação de relações (Rodrigues, 1999).

Diante desse contexto, a ação educativa — com seu alto grau de complexidade e de diversidade, embora de responsabilidade da sociedade, e não de uma instituição ou de um indivíduo —, tem sido direcionada para a escola. Nenhum educador, isoladamente e por melhor que seja, será capaz de assegurar ao outro a totalidade de suas necessidades formativas. A ação educativa é um dever da sociedade, não de uma instituição isolada (Rodrigues, 1999).

A escola deve aceitar o desafio da tarefa formativa do homem e do cidadão, que a sociedade espera dela no presente e no futuro? Essa é uma questão realmente polêmica. Rodrigues (1999) considera a escola uma instituição capaz de assumir a formação do ser humano, porque ela mantém ainda uma certa universalidade e se conserva como a única instituição para a qual se dirigem e são dirigidas todas as novas gerações desde a infância. Terá a escola condições de responder a esse desafio?

A questão da mudança se reveste de peculiaridades especiais quando se trata da escola, dada a natureza da instituição e a força de sua história. O conservadorismo, característica da prática escolar ao longo da sua história, tem sido posto em xeque diante das novas exigências sociais. Urge encontrar novas alternativas satisfatórias ao processo de ensino, diante do contexto que exige a formação integral do ser humano e sua preparação como cidadão consciente dos seus direitos e deveres, capaz de agir criativamente na sociedade, buscando novas formas de conhecimento para solucionar os problemas que se apresentam (Teixeira, 1999).

Pensar no futuro da educação é mais uma reflexão dialética. Não é possível referir-se ao futuro, sem se considerar o passado e o presente como linha-mestra. De acordo com essa perspectiva, não tem sentido auscultar o futuro da educação e anunciar seus desafios, já que a rigor não se pode falar de educação para o futuro, porque este não tem realidade, portanto carece de conteúdos e de orientação em que se apoiar (Sacristán, 2000).

Não é satisfatório o presente da educação com as mudanças que nele já estão sendo apontadas. Meditar sobre o passado só pode dar perspectivas, impulsos e algumas inquietações mobilizadoras. Observa-se um cansaço, uma falta de fé nos sistemas educativos formais, em crescentes irrelevâncias nas preocupações políticas nacionais e internacionais, ou na nula presença que seus problemas têm nos meios de formação de opinião pública (Sacristán, 2000).

O projeto moderno de educação parte da valorização, da acumulação do saber, que dá imagem do mundo, mesmo sem pensar esse saber e essa imagem como definitivos, mas como elaborações que são construídas em liberdade e, graças a isso, mais representativas de uma cultura universal e mais justa (Sacristán, 2000).

A escola deve somar-se à vida, à sociedade que a rodeia. A educação moderna é um processo reflexivo, enquanto for conscientemente dirigido, com flexibilidade especializada e de alto nível, sem uma minoria a dirigi-la. A participação democrática em educação tem significados mais profundos. O desafio do futuro é conseguir que o lugar criado na vida de todos os sujeitos pela educação institucionalizada seja preenchido com fins e sentido próprio (Sacristán, 2000). A sociedade que irá trabalhar menos precisará da educação para utilizar o tempo livre como meio de melhorar sua qualidade de vida (Gorz e Rifkin apud Sacristán, 2000).

Embora no começo da fala o autor tenha negado a capacidade de adivinhar o futuro, diz que se pode prever algo grave a partir do presente: ou a educação formal se rearma, ou esse núcleo básico de socialização e identidade pessoal que proporciona pode se desvalorizar progressivamente e acabar apenas para as minorias (como já esteve), ainda que se viva em uma sociedade plenamente escolarizada. O sistema escolar pode servir, enquanto não mudarem outras condições que o fazem necessário, porém, sem sua substância iluminista, sobreviverá como outra coisa qualquer.

As colocações do autor levam à reflexão sobre a realidade da educação de hoje, educação que se apresenta desacreditada, carente de conteúdos e orientações em

que se apoiar. Se o futuro da educação for previsto, como diz o autor, a partir das referências do passado e do presente, realmente não há como vislumbrar o futuro educacional de forma otimista. Sua fala constitui, sem dúvida, uma tortura impertinente para a consciência de educadores que vivenciam esse momento decisório em meio ao processo de mudanças.

2.3.2 O Ensino Superior e as Mudanças

Dentre as questões refletidas no contexto atual do Ensino Superior, destacam-se tanto a questão das exigências impostas pelo mercado de trabalho quanto a natural evolução da sociedade, que se refletiram diretamente na proliferação da oferta de cursos de nível superior, uma das maiores preocupações do momento (Modernell, 1999). As transformações, pelas quais passa a educação superior no Brasil, são similares às crises que enfrenta a maioria dos países da periferia do mundo globalizado. Decorrem, antes de tudo, das mudanças na produção, da decantada crise do Estado, e especialmente de soluções persuasivas para a crise do Estado. As estratégias de convencimento vão desde o espantinho do déficit público às teses de que as taxas de retorno social do ensino básico seriam maiores do que as do Ensino Superior, e que o Ensino Superior se identificaria mais como um bem privado do que com um bem público (Squissardi, 2001).

A própria LDB, aprovada e em vigor é claramente privatista. Valoriza a contribuição social das duas redes, reforça em seu artigo 20 a figura das instituições privadas de caráter estritamente empresarial e lucrativas, e assim, coerentemente com essa orientação, ao regulamentar e levantar exigências, o faz de forma diferenciada para as redes pública e privada. A política pautada na lei é de desregulamentar ao máximo a educação em geral e a rede privada em particular, liberando-a para funcionar com o mínimo de exigências e seguindo apenas as chamadas leis do mercado (Peixoto, 1998).

Sobre as conseqüências da proliferação das faculdades e da identidade da universidade hoje, Squissardi (2001, p.1) comenta:

Já se foi o tempo em que se podia identificar a educação superior com a instituição, de profundo significado histórico, chamada universidade. Hoje, a educação superior tende a ser vista muito mais como qualquer tipo de ensino pós-médio do que como produção, conservação e distribuição do saber universitário. Tende a identificar-se com a atividade de empresas que, a cada dia mais competitivas, exploram uma quase-mercadoria chamada serviços educacionais de nível superior. Em outras palavras, em tempos de modernização conservadora, a universidade está perdendo sua face, sua alma e sua identidade históricas.

Assim, o crescimento da oferta de cursos de Ensino Superior permitiu um desnivelamento com acentuadas diferenças entre as instituições e os cursos. Além do mais, o acirramento da concorrência e a demanda crescente por profissionais para atuar na docência impõem a contratação de pessoas que não atendam à plenitude das exigências que deveriam ser rigorosamente observadas. É difícil conciliar num único profissional características e habilidades distintas como o pleno domínio da área de conhecimento abrangida, com acompanhamento de perto da sua evolução, combinado com habilidades e conhecimentos didáticos. É incoerente, dependendo da disciplina, manter em sala de aula um professor que não esteja atuando paralelamente no mercado, na mesma área em que atua no ensino. É muito difícil para esse profissional desenvolver-se adequadamente na área docente se não tiver tempo para buscar aprimoramento (Modernell, 1999).

Em decorrência das mudanças no mercado e do aumento das faculdades, os estabelecimentos de Ensino Superior assumem, cada vez mais, o papel de

fornecedores do material humano que deve dar rumo e suporte ao destino da humanidade. Essa responsabilidade gera uma cobrança dos meios empresariais, que esperam encontrar profissionais prontos nos recém-saídos dos bancos escolares, mas encontram estudantes que não têm a noção de como funciona o mundo real. Devido a essa responsabilidade, é necessário conciliar o ambiente estudantil universitário com o empresarial/ mercadológico. Esse ponto é considerado o mais significativo da reflexão que precisa ser feita por todos os que vivem em qualquer um dos lados dessa fronteira (Modernell, 1999).

Em relação às mudanças, a globalização é um fenômeno presente em todas as áreas, por isso é preciso tentar compreender melhor os seus reflexos no cotidiano de cada profissão. O profissional que pretende permanecer no mercado precisa ter consciência de que é essencial conhecer o seu mercado, que é global, e atualizar-se continuamente. Com isso, estará diminuindo os riscos do desemprego, ou o que é pior e mais grave que o desemprego — a falta de perspectiva de novos empregos —, por desatualização, fenômeno comum no mercado atual. As ameaças e as oportunidades, fruto da miscigenação de culturas e tecnologias, brotam e se modificam a cada instante, em cada canto do mundo.

A evolução acentuada das tecnologias e a aceleração da mobilidade de capitais têm sido muito mais ágeis do que a evolução e a mobilidade da mão-de-obra. Os profissionais qualificados e atualizados, estão em condições cada vez mais favoráveis, com muitas opções de trabalho e com vantagens cada vez mais crescentes. Nos tempos atuais, sobreviver no mercado de trabalho é perceber e atender às demandas das mudanças que estão acontecendo e daquelas que irão acontecer (Modernell, 1999).

Para enfrentar os desafios impostos pelas mudanças, no âmbito do Ensino Superior, Reales; Alves; Silva (1988, p.47) sugerem:

...os desafios pertinentes ao professor no processo de mudanças, no que diz respeito à perspectiva de um ensino de qualidade deve envolver a própria capacitação do profissional. Tanto no plano da educação pública quanto da privada, requer um projeto de aperfeiçoamento das condições de formação continuada dos docentes, de forma que seja possível a incorporação do arcabouço de transformações técnicas e conceituais vividas no presente em todas as áreas do conhecimento.

Enfim, as mudanças do contexto social, as exigências cada vez maiores impostas pelo mercado de trabalho, o crescimento da demanda e a transferência de responsabilidade do Estado trouxeram, nos últimos anos, uma característica nova para a educação: a proliferação de escolas de Ensino Superior. Junto a essa característica, surgem suas conseqüências e desafios, que constituem preocupações evidentes para os autores citados.

2.3.3 O aluno que chega hoje às escolas

Como a imagem é hoje uma forma superior de comunicação, o homem está inserido num mundo que lhe propicia contato com o visual durante todo o tempo, das mais variadas formas, cores e luminosidade. O homem convive desde cedo com a televisão, o rádio, a música, brinquedos sonoros, jogos eletrônicos, computadores, etc., através dos quais percebe o mundo, relaciona-se com o mundo, de forma mais visual, criativa, sensitiva, emocional, integradora, sintetizadora. Essa realidade constitui um forte aspecto cultural. E é nesse processo que a visão de mundo é imposta ao indivíduo pelos meios de comunicação, que têm um poder de penetração inquestionável. E é esse indivíduo, contextualizado na realidade de estímulos multifacetados, sonoros e coloridos, que chega às salas de aula de nossas escolas para absorver, perceber, receber, aprender, de forma árida, o que lhe é imposto. E o que é forçado a aprender nem sempre tem sentido para o contexto no qual está inserido (Ferrès, 1996).

Pesquisas desenvolvidas por Ferrès (1966) revelam que 80% das informações assimiladas pelos adolescentes são transmitidas pelos meios de comunicação, enquanto apenas 20% são transmitidas pela escola. Desses 20%, apenas 4% são úteis. Esses dados revelam a dissociação entre a escola e a sociedade, a dissociação entre a forma de aproximação da realidade que os alunos praticam fora do contexto escolar e a que lhes é imposta pela escola. Não há como a escola continuar prosseguindo nos mesmos caminhos, com passos tão lentos, desconhecendo as características do aluno que recebe.

Torna-se premente a necessidade do repensar de mudanças, da retomada de diferentes e diferenciados caminhos que atendam as diversidades e peculiaridades educacionais, sobretudo que atendam as necessidades do novo homem que hoje existe. Esse novo homem tem o hemisfério direito do seu cérebro mais aguçado devido aos meios de comunicação de massa da era eletrônica, é um homem mais sensível ao reconhecimento, à distinção através de imagens, de sons, de comandos das funções espaciais não verbais. Um homem que se comunica e absorve códigos de comunicação de maneira diferente, não apenas através de decodificação de símbolos gráficos, em processos maçantes de descoberta, construção e ou condução da aprendizagem, bastante diferentes das características do mundo atual (Ferrès, 1996).

Esse novo indivíduo que chega à escola vem com o impacto das novas tecnologias nas formas de pensamento e expressão, nos processos e atitudes mentais, nas pautas de percepção e na proporção dos sentidos. A profusão atual de imagens e sons que cerca o homem está impulsionando o surgimento, ou quem sabe, a evidência de novos tipos de inteligências. Com isso, o indivíduo está mudando suas formas de compreender. Chega às escolas um aluno que busca processos criativos de aprender, que compreende, principalmente de maneira sensitiva, que conhece por meio de sensações, não apenas diante de argumentações da razão.

Chega à escola um indivíduo com uma nova forma de se comunicar. Um indivíduo que comunica suas idéias através das emoções, da linguagem audiovisual e das novas tecnologias, que estão incrustadas no seu cotidiano. Todos os processos de mudanças sociais modificam, também, o homem e sua forma de conhecer, perceber e se comunicar. Alteram também a sua predisposição para continuar convivendo forçosamente com situações que não compatibilizam com o seu mundo real. E é nessa encruzilhada que a escola se encontra: desatualizada, autoritária, racionalista, hierarquizada, enraizada e reticente às mudanças sociais. Em que a escola precisa mudar para atender melhor o aluno que recebe? Quais são as metodologias e os recursos didáticos que mais favorecem a motivação e a aprendizagem desses alunos? Eis algumas das questões que precisam ser aprofundadas.

2.3.4 O Professor e as Mudanças

O professor também é parte da crise educacional provocada pelas mudanças. E a responsabilidade dessa crise é de todos que compõem o quadro educacional, dos que atuam de forma direta ou indireta na educação. Contudo, ao professor é atribuída a responsabilidade maior, devido à importância do seu papel no contexto educacional. Quando se fala em mudança em educação, logo vêm mil desculpas e resistências por parte do quadro docente. São alegados problemas de falta de tempo, de trabalho desgastante, salários baixos, falta de preparo para assumir novas propostas, dentre outras justificativas. Há uma cultura do “professor vítima”. Outra força contrária às mudanças é a turma do “deixa disso”, que alega: “não tem jeito”, “sempre foi assim”, “é difícil”, “não adianta tentar”, “nós até que gostaríamos, mas os pais não aceitam”, etc. Ainda outra força contrária é a turma dos aparentemente progressistas, a turma do “nós já fazemos”. Esta, quando alguma idéia de transformação é apresentada, não a vê como novidade e alega já trabalhar na linha proposta. Todas essas forças formam um círculo vicioso nas escolas, públicas e nas privadas, onde o problema é apenas mais polido e disfarçado (Vasconcellos, 1998).

Para superar a crise educacional decorrente de tantas mudanças, o professor terá que rever, resignificar a sua ação. Para isso, é necessário que tenha uma percepção mais global do mundo, porque a chave do novo está, sobretudo, na sua postura. É

fundamental a superação da imersão no imediato do cotidiano, no acrítico, no processo de alienação. É indispensável que reflita sobre a questão de “depositar” no aluno as informações que considera válidas; que substitua a memorização pela compreensão; que contextualize, problematize, promova interação, reflexões que possibilitem ao aluno perceber as suas dificuldades para superá-las conscientemente. Hoje, o professor conta com a parceria ativa das tecnologias da informação e da comunicação no processo de aprendizagem dos alunos, bem como no desenvolvimento do potencial cognitivo dos aprendizes. Essa parceria assume, cada vez mais um papel ativo na configuração das ecologias cognitivas, nas profundas transformações do aprender e reconfigurações do conhecimento. Além de versáteis, elas facilitam aprendizagens complexas e cooperativas; exercem uma função mediadora e quase onipresente na construção do conhecimento de alunos.

Frente às intervenções dessas tecnologias, não há como deixar de rever a postura do professor diante da aprendizagem do aluno. Cada vez mais, o docente caminha para a função de mediador, de condutor do processo, função que demanda visão abrangente e crítica, como já foi exposto acima, para que haja intervenções realmente pertinentes no processo de ensino-aprendizagem, que contribuam para o desenvolvimento do aprendiz, para a solução de suas dúvidas e para o enriquecimento da sua aprendizagem (Assmann, 2000).

Apesar da indiscutível força da interferência transformadora da tecnologia no trabalho do professor, o cotidiano das escolas, muitas vezes retrata uma realidade que precisa ser refletida. Segundo Assmann (2000, p.3):

É preciso distanciar-se tanto dos escolhos tecnootimismo ingênuo (tecnointegrados) como do rechacho medroso da técnica (tecnoapocalípticos). Em muitos ambientes escolares persiste o receio preconceituoso de que a mídia despessoaliza, anestesia as consciências e é uma ameaça à subjetividade. A resistência de muitos professores a usar soltamente as novas tecnologias na pesquisa pessoal e na sala de aula tem muito a ver com a insegurança derivada do falso receio de estar sendo superado, no plano cognitivo pelos recursos instrumentais da informática. Nesse sentido, o mero treinamento para o manejo de aparelhos, por mais importante que seja, não resolve o problema. Por isso, é sumamente importante mostrar que a função do professor competente não só não está ameaçada, mas aumenta em importância. Seu novo papel já não será o da transmissão de saberes supostamente prontos, mas o de mentores e instigadores ativos de uma nova dinâmica de pesquisa-aprendizagem.

Desse modo, a inserção das tecnologias no trabalho docente não pode acontecer sem a consciência clara, por parte do professor, de sua concepção educacional. A escolha de recursos tecnológicos, a postura do docente, bem como suas intervenções durante o processo de ensino-aprendizagem são relativizadas por essa concepção. Se for construtivista, o professor buscará recursos tecnológicos que ajudem o aprendiz a construir seu conhecimento e a modificar sua compreensão de mundo, elevando sua capacidade de participação na realidade que está vivendo. Se for behaviorista, buscará recursos que privilegiem os condicionamentos operantes, que têm por finalidade reforçar o comportamento e controlá-lo extremamente.

Assim sendo, o uso de tecnologias na educação exige muito mais do que conhecimento sobre informática instrumental. Exige conhecimento sobre as teorias de aprendizagem, concepções educacionais e práticas pedagógicas, técnicas computacionais e reflexões sobre o papel do computador e do aluno nesse contexto, pois a construção do conhecimento do aprendiz não é um processo simples e imediato, mas produto de um caminho complexo e longo (Vieira, 2000).

No trabalho com as tecnologias, o professor tem um papel fundamental desde a escolha do instrumento até o final de todo o processo do trabalho. Sem o professor preparado para desafiar e desequilibrar o aprendiz, nem sempre o instrumento tecnológico por si só cria situações para ele aprender. A preparação desse professor é fundamental para que a educação dê um salto de qualidade. Para assumir o papel de

facilitador da construção do conhecimento, o professor necessita dominar conhecimentos tanto no aspecto computacional quanto no aspecto da integração do computador nas atividades curriculares. (Valente, 1999).

A capacitação dos professores é de fundamental importância para a efetiva integração do computador nas atividades docentes. Somente após essa capacitação o professor terá plenas condições de realizar os processamentos adequados, fazer as articulações, bem como tomar as decisões frente ao instrumento e em relação às alternativas de uso mais indicado à sua disciplina, o melhor momento de usá-las, forma de integração em suas atividades curriculares e forma de interação (Lucena, 2000).

Há uma consciência formada da necessidade de se rever a postura do docente frente aos novos desafios que as mudanças propõem para a educação, a partir da evolução tecnológica. Essa revisão se fundamenta não só pela importância e especificidade do trabalho educacional, mas também pela busca de maior valorização do docente como sujeito da história. Na seção 3, serão apresentadas algumas iniciativas educacionais decorrentes desse processo de mudanças sociais.

3 ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE

O novo cenário social vem impulsionando reflexões no âmbito educacional e flexibilizações em termos legais, que abrem outras frentes de trabalho no campo da educação e ampliam as oportunidades para os estudantes. Essas novas oportunidades se desenvolvem em um processo que tem a ênfase na democratização e na inclusão como parte das propostas. Com o surgimento dessas propostas, observam-se alterações nas características da mão-de-obra demandada no setor educacional. E é sobre a questão das tendências educacionais a reflexão deste capítulo. Com o objetivo de estabelecer análises comparativas, serão apresentadas algumas iniciativas de mudança na educação dos distintos segmentos do ensino, coerentes com os avanços sociais, que buscam sintonizar a escola com as demandas do mundo contemporâneo. Serão apresentadas, ainda, as flexibilizações legais, que deram origem às novas modalidades de ensino surgidas em função das mudanças sociais e, sobretudo, dos avanços das tecnologias de informação e de comunicação.

3.1 Iniciativas e Propostas Educacionais

Com a competitividade nacional e internacional cada vez mais crescente devido à globalização, aumenta a demanda dos estudantes de todos os níveis. Paralelamente, surge a necessidade de atendimento mais amplo, de adequação, atualização, educação continuada, até mesmo para garantia de uma convivência e sobrevivência democráticas na sociedade. Empresas buscam maneiras criativas e objetivas de capacitar funcionários e de se adequar às necessidades demandadas pela sociedade em constante mudança. A educação continuada passa a constituir uma rotina nas empresas mais avançadas e conscientes da necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo.

Nesse processo em que a sociedade está inserida, são observadas algumas iniciativas no âmbito educacional que contemplam tais mudanças e visam adequar os respectivos segmentos educacionais à demanda social vigente. Essa demanda valoriza uma educação que facilite o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimento e permita o desenvolvimento das habilidades necessárias na sociedade da informação, tais como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em equipe, a polivalência, a flexibilidade, a facilidade de adaptação às situações diversificadas da vida, dentre outras.

Para atender à referida demanda, é necessário que a proposta de ensino, facilite as novas aprendizagens por parte de quem planeja, desenvolve e avalia, o que implica, inclusive, uma nova maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem.

Algumas dessas iniciativas estão em pleno processo de estudo, implantação, avaliação, reflexão, crítica. São iniciativas que procuram democratizar o ensino, ampliar oportunidades, respeitar as diferenças e garantir o direito a uma educação que forme o cidadão crítico, ativo e preparado para se adaptar às constantes mudanças do mundo.

3.2 Uma visão da educação a distância

Surge uma crescente demanda por sistemas flexíveis de escolarização formal e programas que possibilitem a atualização ou a capacitação para novas situações, sem o afastamento do indivíduo de seus postos de trabalho ou deslocamentos de grandes distâncias.

É nesse contexto que a Educação a Distância (EAD) tem sido alvo de atenção. Há um interesse generalizado por leituras, congressos e encontros de EAD, antes considerada uma "estepe", como afirma Pierre Lévy, 2000. Observa-se um destaque maior nas reportagens sobre o assunto feitas pelos diferentes meios de comunicação. Um significativo número de universidades do mundo inteiro investe em projetos dessa modalidade de educação. Surgem os *campi* virtuais e, com eles, a necessidade de profissionais capacitados e especializados para a educação *on-line*. Hoje, a EAD conforme afirma Lobo Neto (2000, p.11):

É sobretudo, como instrumento de qualificação do processo pedagógico e do serviço educacional, que a EAD traz sua fundamental contribuição. Bastam duas menções para confirmar tal afirmação: sua utilização para a capacitação e atualização dos profissionais da educação e a formação e especialização em novas ocupações e profissões. Esta, sem dúvida, foi uma das mais ponderáveis razões do crescimento desta modalidade de ensino nos níveis médio e superior.

Apesar de sua curta história no Brasil, comparada à experiência de outros grandes países, a EAD tem sido também a solução para problemas educacionais e empresariais específicos, que emergem no disperso e vasto território nacional, com suas peculiaridades e especificidades regionais (Barcia et al, 1999).

A EAD é definida por Moran (2000) como "processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente".

Moore, apud Nunes (2000), define como "uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional, que inclui também a aprendizagem".

De acordo com Lobo Neto (2000), "Educação a Distância é uma modalidade de realizar o processo educacional quando, não ocorrendo — no todo ou em parte — o encontro presencial do educador e educando, promove-se a comunicação educativa, através de meios capazes de suprir a distância que os separa fisicamente".

Em todas as definições de EAD observa-se um parâmetro comum: a distância física entre aluno e professor. O processo de ensino-aprendizagem não acontece em uma situação convencional de sala de aula. Observa-se uma ênfase à interação entre os principais envolvidos. Aprendiz e docente buscam mostrar que é possível fazer EAD sem que o aluno se sinta isolado. Ele se mantém em interação com tutores/professores, mediante o trabalho de administração de fluxos de comunicação, exercido por uma organização responsável pelo curso e suporte facilitador dessa interação. A escolha do suporte facilitador apropriado e adequado ao pessoal facilitará essa interação.

A interação professor-aluno e a interação grupal contribuem para formar o indivíduo e facilitar sua inserção e adaptação no mercado de trabalho, que valoriza cada dia mais as relações grupais.

A interação é, sem dúvida, um dos principais motivadores dos alunos de EAD. Pesquisas indicam que, quando há pouca interatividade nos programas, o índice de evasão é alto. Hoje existem recursos, como teleconferência, videoconferência, que ampliam as possibilidades de interação, proporcionais ao número de pessoas envolvidas (Lobo Neto, 2000).

Outro aspecto relevante é a escolha das tecnologias. Não é sua sofisticação que garantirá a eficácia e a eficiência dos programas. A adequação dessas tecnologias e os recursos mediatizadores constituem um ponto fundamental para o alcance dos objetivos propostos.

O estudo de viabilidade antes da implantação de projetos — considerando o público-alvo, suas características socioculturais e educacionais, bem como o desenvolvimento de algumas habilidades necessárias ao manuseio de determinados equipamentos tecnológicos — minimiza problemas nessa modalidade de educação.

Os tutores/professores e equipe de apoio precisam dominar os mecanismos de funcionamento dos recursos, suas possibilidades de uso e limitações, para que a proposta de trabalho seja bem-sucedida. A equipe deve ser formada para essa modalidade educacional. O cuidado com a formação dos professores/tutores, além de facilitar a fluência da criatividade nos profissionais, diminui os problemas de utilização das tecnologias avançadas dentro de uma visão conservadora (Barcia et al, 1999). É necessário, porém, ter muita clareza sobre as condições de utilização da EAD como alternativa para a democratização do ensino, não como um festival tecnocrático. De acordo com Lobo Neto (2000, p.11):

As questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação técnica e tecnocrática de um sofisticado sistema de comunicação, em processo de modernização cosmética. Não nos serve — como a ninguém serve — qualquer tipo de educação a distância.

Na EAD o papel do professor é redimensionado; ele se torna um incentivador, estimulador, supervisor de alunos na condução da aprendizagem e na construção do conhecimento. O professor não se torna desnecessário; ao contrário, ele é elemento imprescindível, porém assume uma postura diferente da postura docente convencional. O professor tem o seu papel ressignificado, ou seja, passa a ser membro de uma equipe multidisciplinar de profissionais, que projetam juntos um ambiente criativo, autônomo e motivador da aprendizagem. Passa-se a exigir dele mais preparo, estudo, atualização contínua, integração e interação grupais. O seu papel na EAD é diferente, comparado ao seu papel na modalidade presencial. Na modalidade de EAD, é normalmente denominado de tutor, apesar das controvérsias do termo.

Segundo Moliner (1997) apud Litwin (2001), “tutor é guia, protetor ou defensor de alguém em qualquer aspecto”, enquanto professor é aquele que “ensina qualquer coisa, geralmente a respeito de quem recebe o ensino”. Numa leitura tradicional poder-se-ia afirmar que o tutor dirige, orienta, apóia a aprendizagem de alunos, mas não ensina.

3.2.1 A educação a distância no Brasil

A EAD foi introduzida no Brasil em 1904, no Rio de Janeiro, com cursos oferecidos pela representação de uma escola norte-americana, as Escolas Internacionais. Inicialmente, os cursos eram ministrados em espanhol, e traduzidos posteriormente para o português. Apenas em 1923, surgiu uma segunda iniciativa, a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro pelo médico Edgard Roquete Pinto, com a oferta de cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. A partir de então, as iniciativas foram sucessivas e moderadas em termos quantitativos, mas sem grandes intervalos de tempo entre uma iniciativa e outra (Barcia et al, 1999).

Para alcançar o perfil atual, a EAD passou por fases com características distintas. A partir dos dados apresentados por Barcia et al (1999), em uma cronologia da EAD no Brasil, no período de 1904-1960, observa-se como característica a utilização das mídias rádio, cinema e material impresso (correspondência). O Instituto Universal Brasileiro, criado em 1941, foi o maior difusor de cursos profissionalizantes a distância do Brasil, no século XX, na modalidade correspondência.

O período de 1961 a 1990 é caracterizado pela utilização da TV e das mídias utilizadas no período anterior. As iniciativas que tiveram maior ressonância foram: Canais de TV Educativa (MEC), TV Cultura, Fundação Padre Anchieta, Projeto Saci (MEC/CNPq/Fundação de Pesquisas Espaciais), Horário Nacional Educativo (Governo Federal/MEC), Projeto Minerva (MEC/Fundação Padre Anchieta/Fundação Padre Landel de Moura), Projeto Minerva - Fase II (MEC), Telecurso 2.º Grau (Fundação Roberto Marinho/Fundação Padre Anchieta), Telecurso 1.º Grau (Fundação Roberto Marinho), Novo Telecurso 2.º Grau (Fundação Roberto Marinho).

O período de 1991 a 2000 é caracterizado por um crescimento expressivo de cursos e pela mudança de perfil da EAD no País. Universidades públicas e privadas de todas as partes do Brasil investiram mais nessa modalidade de educação. Observa-se um foco de atenção maior na formação docente, através de dados sobre a oferta de cursos diferenciados para professores. Qualificação, capacitação, atualização, especialização, aprimoramento e aperfeiçoamento profissional são as palavras que balizam os programas desenvolvidos nessa década. Surgem os cursos de graduação e pós-graduação (especialização) a distância. Surgem, também, os cursos de Mestrado e Doutorado a Distância, numa ação pioneira da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Com a criação da Secretaria de Educação a Distância, o MEC sinaliza seu aval à EAD. O avanço tecnológico traz novas formas de interação, enriquece e inova as experiências no setor.

Em 20 de dezembro de 1996, a EAD é enfim regulamentada no Brasil, com a promulgação da Lei 9.394, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a promulgação da lei, a matéria deixa de ser obrigatoriamente tratada como projeto experimental nas sessões dos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Deixou de ser considerada uma solução paliativa ou panacéia universal e passou a ser tratada de forma indiscriminada como solução para atender as demandas educativas de jovens e adultos excluídos do acesso e permanência na escola regular, na idade própria (Lobo Neto, 2000).

O perfil das iniciativas desse período muda literalmente e causa grandes impactos positivos no País. Como responsáveis por essas iniciativas, destacam-se estas instituições: MEC, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Universidade Anhembi-Morumbi, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Uberlândia (MG), Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Gama Filho (RJ).

É superada a fase de alvo periférico de preconceitos à direita e à esquerda da EAD, que passa a ser uma estratégia de ampliação democrática do acesso à educação de qualidade, direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade, a partir do tratamento dado pelos textos legais e normas oficiais.

Todavia, apesar do respaldo legal, a EAD está em fase de transição, de acertos e erros, erros em grande parte debitáveis no próprio processo de construir alternativas. Seu processo de mudanças não é uniforme nem harmonioso, já que é difícil mudar os padrões adquiridos nos diferentes segmentos da educação e da sociedade. Porém, observa-se que esses padrões estão sendo modificados, e a EAD já é considerada no todo da educação e, portanto, necessariamente vinculada ao contexto histórico, político e social em que se realiza como prática social de natureza cultural (Lobo Neto, 2000).

Diante da realidade contextual da EAD, surge uma nova vertente do mercado do docente, que vem mudando suas características frente às demandas sociais. Com as experiências oportunizadas pela EAD, vivencia-se um momento marcante na história educacional, um momento de quebra e mudanças de paradigmas. O surgimento e o uso de tecnologias avançadas provocaram alterações nas formas de pensamento e expressão do homem, nos processos e atitudes mentais, nas pautas de percepção e na proporção dos sentidos. Com isso, o indivíduo está mudando as suas formas de compreensão e assimilação (Ferrès, 1996).

Diante da sua adaptação aos novos padrões sociais, a EAD vem ocupando, cada dia mais, um espaço respeitado e sedimentado na sociedade. São grandes as contribuições sociais propiciadas a um número cada vez maior de pessoas. Suas tendências indicam possibilidades bastante otimistas. É uma modalidade de educação adequada a um grupo crescente de estudantes interessados, que necessitam e buscam a educação continuada para garantir sua sobrevivência no mercado de trabalho competitivo. Constituem esse grupo empresários, professores, indivíduos que pararam de estudar há mais tempo e desejam retornar, profissionais em busca de formação específica e pessoas que buscam qualificação profissional.

As tendências indicam o crescimento da EAD, a oferta das duas modalidades de educação (presencial e a distância), e a mesclagem dessas modalidades em situações

que se fizerem necessárias. Essa adaptação é uma questão de sobrevivência no mercado, já que existe uma falência dos paradigmas anteriores de ensino, que não atendem mais às necessidades humanas em seu novo meio de existência, nem aproveitam as possibilidades que se colocam como potencial transformador (Fonseca Jr., 2000). Além disso, a EAD, por suas próprias características, constitui um canal privilegiado de interação com as manifestações do desenvolvimento científico e tecnológico no campo das comunicações.

Tomando como referência os últimos anos de experiência brasileira, pode-se constatar inúmeras contribuições que a EAD tem trazido para a sociedade. Talvez a mais notável seja a mudança de visão da sociedade em relação a essa modalidade de educação. O início de um processo de transformações conceituais e comportamentais na cultura da educação do País. Até meados da terceira geração de EAD, existia preconceito em relação ao processo educacional em questão, que era considerado de "segunda categoria" e utilizado principalmente por pessoas que não tinham oportunidade de uma educação convencional presencial. Barcia et al (1999) detalham cronologicamente todas as iniciativas de projetos brasileiros de EAD, de 1904 a 1999. Observa-se na tabela abaixo, que sintetiza os dados pesquisados pelos autores, um crescimento expressivo na última década do período. De 1904 a 1989 (período que engloba 85 anos), foram registradas 100 iniciativas de projetos de EAD. De 1990 a 1999 (período que engloba 10 anos), foram registradas 94 iniciativas de projetos de EAD. Constata-se que o número de iniciativas dos dois períodos é quase igual. Assim, tem sido significativa a contribuição da EAD para a sociedade, principalmente nos últimos anos, quando passou a ter maior aceitação.

Quadro 1
Cronologia da Educação a Distância no Brasil
1904 a 1999

Período	N.º de Anos	N.º de Iniciativas	%
1904 a 1989	85	100	52
1990 a 1999	10	94	48
TOTAL	95	194	100

Fonte: Revista Estudos. Nov./1996

Por sua relevância social, inúmeros projetos de EAD merecem destaque, porém serão citados, a título de ilustração, apenas alguns dos programas voltados para a formação docente. Contudo, todos os demais deram suas contribuições específicas em relação ao trabalho a que se propuseram desenvolver, além de terem colaborado no sentido da ousadia de enfrentar desafios e preconceitos para que pudesse ser escrita uma nova página da história da EAD no Brasil. Seguem os trabalhos destacados:

- **Atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED), criada em 27/05/1996. Tem tido uma boa repercussão social, além de traduzir a**

intenção do MEC em investir em sua nova cultura educacional. A equipe tem atingido seus objetivos, e levado benefícios para públicos diferenciados da educação brasileira.

- **O Proformação, um dos projetos do MEC/SEED. Iniciado em 1999, direciona-se para professores leigos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O curso tem a duração de dois anos, independentemente da formação anterior do aluno, e utiliza como mídia materiais impressos, vídeo-aulas e encontros presenciais quinzenais para tutoria e avaliação.**
- **O Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) foi criado em 1996 pelo MEC/ SEED, para introduzir a informática na rede pública de ensino do País. Tem como objetivos a capacitação de professores e técnicos, além da distribuição de equipamentos de informática. De acordo com Neves (2000),**

esse projeto ultrapassou suas metas já na primeira etapa. Os números consolidados pelo projeto em todas as regiões do País reforçam a sua relevância social.

- **TV Escola. Iniciativa do MEC/SEED criada em 1995. O canal entrou em operação em março de 1996. O projeto visa equipar escolas de todo o Brasil com *kits* tecnológicos para recepção e gravação de sinal de TV por antena parabólica, e, em seguida, veicular programação educativa para ajudar na capacitação do professor de Ensino Fundamental e conseqüentemente melhorar a qualidade desse ensino. O projeto é um instrumento pedagógico bem-aceito pelos alunos e um recurso para a qualificação do professor. Além de um rico acervo de vídeos nacionais e internacionais, a TV Escola tem hoje quatro programas, uma revista, uma vasta programação, um guia anual dos programas e cadernos com os conteúdos dos programas especialmente feitos para o**

projeto em questão.

- **Iniciativa da Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro para Formação de Docentes para o Ensino Superior de Telecomunicações. Iniciado em 1998 com o objetivo de possibilitar qualificação pedagógica a profissionais graduados, para o exercício do magistério universitário, o programa beneficiou engenheiros eletrônicos e de telecomunicações de vários Estados brasileiros. Com orientações de estudo, acompanhamento individualizado das atividades propostas e avaliações presenciais realizadas uma vez ao mês, por professores responsáveis pelas funções de tutoria, o programa atingiu os objetivos propostos e registrou sua contribuição.**
- **Iniciativas da UFSC. O Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção cria em junho de 1995 o Laboratório de Ensino a Distância (LED). Um modelo próprio que veio romper com a tradição**

brasileira de educação a distância, organizada a partir dos modelos de educação aberta ou de educação formal, com o uso de materiais instrucionais impressos, elaborados para a autocorreção, dentro da formatação da instrução programada, com apoio a distância. A UFSC criou uma cultura própria para o *design* instrucional, ou seja, introduziu sistemas de mediação, recursos tecnológicos, tutoria e avaliação da aprendizagem a distância — inovadores. O LED/UFSC foi pioneiro nos cursos de mestrado e doutorado a distância, com o uso de *design* instrucional modelado para as mídias: videoconferência e Internet em ambientes virtuais de aprendizagem, em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma cooperativa e compartilhada. Utilizam-se não só as mídias citadas nos programas desenvolvidos pelo LED, mas também encontros presenciais, bibliografia obrigatória e complementar, *softwares* e

jogos de empresa. O LED firmou, desde o início de sua existência, convênios com diversas instituições públicas e privadas de todas as partes do Brasil e promoveu a democratização do acesso ao ensino de pós-graduação, beneficiando, entre 1995 e 2000, um número notável de alunos, empresas e instituições. O trabalho desenvolvido pelo LED possui ótima credibilidade social e boa aceitação por parte dos alunos.

Todas as iniciativas citadas trouxeram contribuições sociais significativas para o País, além de ter aumentado oportunidades educacionais para segmentos diferentes da população, com um novo cenário, em que os trabalhadores realizam a educação continuada e participam dos processos desenvolvidos em seus locais de trabalho. A EAD é um outro caminho alternativo a seguir. Um caminho com possibilidades ilimitadas, considerando os avanços que a tecnologia promete. É caminho que, sem dúvida, irá minimizar as desigualdades e as diferenças na educação do País.

3.3 Escola Plural: Uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para mudança no ensino fundamental

Com o propósito de buscar a sintonia com as mudanças sociais, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte iniciou em suas escolas de Ensino Fundamental, em 1995, o processo de implantação da Escola Plural. A proposta trouxe inovações em vários aspectos. Uma delas foi a organização escolar em ciclos de idade de formação e não em séries, com fundamento nos avanços das teorias da formação e da socialização, e nas teorias da aprendizagem e construção do conhecimento (SME-PBH, 1996). Cada ciclo é proposto como um tempo contínuo (um todo) um tempo de formação não-fragmentado em anos ou fases. É um tempo que se identifica com um tempo de formação como a infância, a adolescência, etc. De acordo com a SME-PBH (1996, p.4):

No sistema de Ciclos de Formação da Proposta Escola Plural o núcleo central é a formação do aluno. Dentro dela estão os conhecimentos. Não é o aluno que se submete aos conteúdos. O aluno se concentra nos processos da construção do conhecimento, e das identidades, etc. Todo o sistema está voltado para o aluno aprender saberes, crescer e desenvolver-se como sujeito sociocultural, na pluralidade de suas potencialidades humanas.

A organização escolar por ciclos tem sido proposta em vários sistemas educativos dentro e fora do Brasil. Pode-se dizer que é uma tendência mundial, cuja importância tem aumentado muito nos últimos anos. Destacam-se nesse tipo de organização escolar não só o aspecto econômico mas também a melhor rentabilidade do sistema educativo para diminuir os custos e os encargos provocados por reprovações sucessivas de um mesmo aluno. Outro aspecto que vale ser destacado é o caráter formador. Os ciclos proporcionam à criança e ao adolescente um trabalho educativo mais adequado às suas características biológicas, psicológicas e culturais. A partir dessa organização, a escola passa por um processo gradual de reconceptualização do currículo e da avaliação, não mais entendidos como componentes independentes do processo de escolarização, mas como um dos eixos principais da formação humana que se dá dentro da escola (SME-PBH, 1996).

A proposta da Escola Plural privilegia a diversificação dos espaços de formação do aluno. Considera todo o contexto do aluno e o entorno, no qual está situada a escola, como espaço de aprendizagem e de formação do indivíduo. Rompe as paredes da sala de aula, para ampliar o campo de observação, pesquisa, reflexão e aprendizagem do aluno. A proposta da PBH redimensiona o tempo escolar de acordo com as necessidades específicas dos trabalhos desenvolvidos. O tempo é mais flexível, mais contínuo, menos fragmentado. Há um olhar global sobre a experiência escolar, em que a forma de organizar o tempo está vinculada ao processo de formação dos sujeitos.

Há uma organização coletiva do trabalho por ciclos de formação e uma busca de interação entre os conteúdos das disciplinas e a realidade social, através de ações coletivas com projetos pedagógicos, oficinas que, normalmente partem de situações-problema e possibilitam um vínculo maior com a ciência e a cultura. Essas atividades, que envolvem os grupos afins ou toda a escola, despertam maior interesse dos alunos e dão novo significado ao conteúdo, já que se relacionam com o mundo contemporâneo e ganham, assim, valor social.

Nesse sentido, são incorporadas novas dimensões à formação do indivíduo que vivencia emoções, momentos de afetividade, socialização, na pluralidade do cotidiano escolar, e em seu processo global de formação. A adoção pela Escola Plural da avaliação qualitativa no processo educativo oportuniza, de um lado, o rompimento de uma concepção de avaliação como instrumento de coerção e controle. Por outro lado, passa a ser recurso de reflexão e análise da prática pedagógica em um contexto global. Nessa experiência o currículo tem sua concepção ampliada, isto é, deixa de ser uma lista de conteúdos e passa a ser concebido como projeto educativo que se realiza no cotidiano de forma rica, reflexiva, dialógica, contextualizada, questionadora, interativa e integradora (SME-PBH, 1996).

Dessa forma, a Escola Plural dá significado diferente à escola e a retrata como um espaço múltiplo — de diversidade, movimento e transformação, um espaço aberto à construção dos saberes e às vivências socioculturais.

3.4 Cursos Seqüenciais

Contemplando o cenário contemporâneo de profundas mudanças sociais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe a possibilidade da abertura de outras modalidades de cursos de educação superior: os Cursos Superiores Seqüenciais. Além das demandas por novas profissões que surgem em decorrência das mudanças de paradigmas que acontecem na sociedade, esses cursos atendem a necessidade de diversificação da educação superior (MEC, 2001). Conforme especificações da publicação do MEC (2001, p.1):

Os Cursos Seqüenciais são considerados como uma modalidade do ensino superior, em que o aluno, após ter concluído o ensino médio, poderá ampliar os seus conhecimentos, ou a sua qualificação profissional, freqüentando o ensino superior, sem necessariamente ingressar em um curso de graduação.

Os Cursos Seqüenciais não são abreviações de cursos de graduação mas uma alternativa de formação em nível superior, que centraliza o ensino em um campo do saber e conferem titulações equivalentes às titulações concedidas aos alunos que fazem os cursos de graduação. Apresentam-se em dois tipos distintos: Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos e Cursos Seqüenciais de Formação Específica.

Os Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos podem ser cursados de forma individual ou coletiva. Ao final, o aluno recebe da Instituição de Ensino Superior (IES) que o ofertou um certificado de que ele adquiriu conhecimentos em um determinado campo do saber. Os cursos que funcionam sob o regime individual dependem da existência de vagas nos cursos de graduação, ministrados na instituição e reconhecidos pelo MEC, para que o aluno possa se matricular. Nessa opção de curso individual, o aluno apresenta uma proposta de estudo para análise da instituição, privilegiando um campo do saber. A instituição poderá ou não aprovar a proposta, tendo como parâmetro de análise a sua coerência com o campo de saber definido pelo aluno. Os Cursos Seqüenciais de Complementação que funcionam com destinação coletiva, são avaliados periodicamente, e o resultado da avaliação é considerada nos critérios que definirão a renovação do reconhecimento do curso, ou cursos de graduação a ele vinculados. Ambos os cursos não dependem de autorização nem de reconhecimento; estão sujeitos às normas de graduação do(s) curso(s) a ele(s) vinculado(s). Essas normas incluem os critérios de verificação do aproveitamento escolar e freqüência (MEC, 2001).

Os Cursos Seqüenciais de Formação Específica são sempre de destinação coletiva, dependem de autorização para funcionamento e estão sujeitos a processos de reconhecimento com procedimentos próprios. Apenas não necessitam de autorização para funcionamento os cursos que funcionam em IES que usufruem autonomia universitária, de acordo com as normas legais vigentes. Como os modelos anteriores, são vinculados a um curso de graduação da instituição em que for aberto, curso esse reconhecido pelo MEC, na área do conhecimento afim à área do saber do Curso Seqüencial. Necessitam de uma estrutura curricular com uma carga horária mínima de 1600 horas, que deverão ser cumpridas em um mínimo de 400 dias letivos ou quatro semestres. Não precisam cumprir o mesmo calendário do curso de graduação a que estão vinculados, contudo estão sujeitos às mesmas normas de verificação de freqüência e de aproveitamento do curso de graduação (MEC, 2001).

Os Cursos Seqüenciais de Formação Específica poderão ser abertos por instituições não-universitárias, caso em que deverão submeter previamente à Secretaria de Educação Superior um projeto que atenda às exigências legais para abertura. No prazo de três meses, a SESU/MEC designará comissão de consultores para visitar a instituição e emitir relatório para apreciação posterior do CES/CNE (MEC, 2001). As disciplinas cursadas poderão ser aproveitadas em cursos de graduação, desde que o aluno passe pelo processo seletivo específico e obrigatório, para acesso ao curso de graduação escolhido por ele.

Os Cursos Seqüenciais têm viés profissionalizante e conferem certificado ou diploma que atesta conhecimento acadêmico em determinado campo do saber. Devem ser oferecidos como uma oportunidade diferenciada de formação em nível superior para indivíduos que querem objetividade na inserção ao mercado de trabalho (MEC, 2001). Enfim, essa modalidade de Ensino Superior trouxe para a sociedade oportunidades de formação profissionalizante de forma objetiva e flexibilizou a formação de novos profissionais, que atendam as profissões que surgem no mercado de trabalho, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade. A criação desses cursos abriu também uma nova vertente profissional para os profissionais da educação.

3.5

Educação Corporativa

Seguindo a trajetória de inúmeras empresas bem-sucedidas em outros países do mundo, as empresas brasileiras estão multiplicando suas iniciativas em termos de educação corporativa. Essas iniciativas visam a sobrevivência no mercado de trabalho, que impõe aprendizagem permanente e muita criatividade, a identificação e

retenção dos talentos ou capital intelectual na empresa, através de políticas e programas específicos e diferenciados, que utilizam como meio a educação. De acordo com publicação do Centro de Estudos em Educação Corporativa (CEDUC, 2001, p.1):

Entende-se como educação corporativa todas as atividades realizadas para modelar, difundir e aplicar conceitos, teorias e todo tipo de conhecimento, no contexto de uma organização, e entre os membros dessa organização, outras organizações, que interagem com a primeira, diferentes públicos relacionados e membros da comunidade impactada pela organização em questão, com o propósito de tornar tal organização mais capacitada para alcançar seus objetivos.

Universidades Corporativas, como são chamados os programas ou políticas mencionados, são definidas por Jeanne Meister (2001), da Corporate Universities, como “guarda-chuvas estratégicos para o desenvolvimento e educação de funcionários, clientes e fornecedores, buscando otimizar as estratégias organizacionais”.

As Universidades Corporativas constituem ambientes destinados essencialmente à transmissão e à renovação da cultura empresarial no contexto da era do conhecimento. São estratégias de gestão muito bem-articuladas com as quais a empresa reassume o seu papel na coordenação da educação dos seus colaboradores, tendo como meta a empregabilidade e o desenvolvimento do funcionário, aliados à capacidade do indivíduo e aos interesses da empresa. “São instrumentos de ação permanente para enriquecer a experiência, os conhecimentos e as competências acumuladas nas empresas. São experiências em que a empresa ensina à empresa” (Vieira, 2001). São importantes relações entre o trabalho e o saber em que é desenvolvida a arte de aprender trabalhando e de trabalhar aprendendo (Quaresma, 2001).

Nesse sentido, são captados os profissionais que investem constantemente em sua qualificação e desenvolvimento, agregando valores pessoais e corporativos. São os profissionais considerados capital humano ou capital intelectual, um dos pontos estratégicos das empresas, que, de acordo com Castro (2001, p.8):

...são pessoas com visão de negócio, com postura ética e moral, com compromissos sociais e ambientais, capazes de entender os desafios do mundo globalizado, além de serem capazes de compreender as novas relações sociais e de trabalho, são as pessoas mais visadas por qualquer organização.

Atualmente, mais do que nunca, o diferencial competitivo de uma empresa são as pessoas, e elas não podem deixar de ser estimuladas a desenvolver habilidades que possam levá-las à reflexão e à aplicação de forma contextualizada, dos recursos informativos existentes no âmbito empresarial e social. Os investimentos para efetivar a eficácia do funcionário em sua função preocupam cada vez mais o setor administrativo da empresa. Hoje, o capital intelectual não é considerado um modismo mas uma forma de fazer crescer ou, pelo menos, fazer sobreviverem as organizações deste mundo cada vez mais vulnerável às mudanças.

A demanda pelas Universidades Corporativas tem uma relação direta com a necessidade de captar e manter uma força de trabalho capacitada e motivada no momento de turbulentas, rápidas e contínuas mudanças, que constituem um processo sem-fim. Nesse contexto, é necessário que as organizações criem mecanismos que permitam a sua adaptação constante às mudanças (eschola.com, 2001). Sobre a qualificação de funcionários no modelo tradicional à qualificação corporativa, que é hoje foco de atenção do meio empresarial, Cortella (2001, p.5) diz:

A qualificação e a competência em uma empresa não são estados imóveis e consolidados. São processos que ocorrem continuamente e, em tempos de alterações rápidas, exigem um estado de disposição

e prontidão de aprendizagem. Por isso, é preciso incorporar ao mundo do trabalho todas as outras instâncias de criação e reprodução do conhecimento na qual estão imersos os indivíduos (escola, família, lazer, mídia e outros). Assim, não se deve mais desenvolver programas de qualificação que se apoiem exclusivamente em direcionamentos massivos, nos quais as dificuldades e potencialidades individuais não encontram espaço para manifestação. O tratamento genérico e indistinto das individualidades implica em uma perda e desperdício de competências (que poderiam ser aproveitadas ou recuperadas), com um inútil custo social e financeiro.

As Universidades Corporativas surgiram nos EUA, com a pretensão de não serem confundidas com os tradicionais centros de formação profissional, que tinham como missão “garantir uma formação de nível técnico”. Diante das transformações no ambiente dos negócios e na organização das empresas, o modelo dos centros de treinamento tornou-se insuficiente para responder às múltiplas exigências de funcionamento do mercado. Para suprir essas novas exigências, surgiram as universidades de empresa (*corporates colleges*), com o objetivo de completar algumas deficiências de uma primeira formação e de preparar e inteirar trabalhadores sobre as técnicas e as atividades específicas das empresas, assegurando-lhes uma formação permanente.

O trabalho dessas universidades abrange o desenvolvimento de mecanismos que permitem controlar o aumento e a complexidade do sistema empresarial, cada vez mais carente de profissionais com alto preparo em nível de “cognição”, iniciativa, criatividade e capacidade de resolver problemas complexos. Daí a ênfase de os programas incorporarem não só aspectos técnicos mas também métodos de gestão humana (Vieira, 2001).

Atualmente são mais de 3.000 universidades corporativas nos EUA, e no Brasil já ultrapassam o número de 30 (Castro, 2001). Essa parceria expande-se no País e já faz parte da rotina de várias empresas, como por exemplo: Credicard, Siemens, Promon, Ericsson, Volkswagen, Natura, IBM, Grupo Accor, Motorola, Mc Donald, Algar, Brahma, além da Caixa Econômica Federal, a primeira empresa do setor público a aderir a essa iniciativa no Brasil.

A relação do mundo acadêmico com a empresa é considerada importante por empresários, devido à bagagem pedagógica e de pesquisa que as universidades têm e que uma empresa não consegue dar em um treinamento. Diante disso, as aulas se tornam mais interessantes, porque não ficam presas apenas aos grandes temas empresariais, mas são discutidos também os desafios e as tendências do mundo atual, apoiados em metodologias que dinamizam o processo. Da relação universidade-empresa, que vai se tornando cada vez mais estreita e sólida, surgiram, a reboque da educação corporativa, os cursos fechados (*in company*), considerados atraentes pelas empresas, por serem planejados e adaptados às reais necessidades das empresas. Para as universidades, a solidez da parceria é também benéfica, porque aumenta substancialmente seu caixa (D’Ambrósio, 1999). Enfim, estima-se que a área de treinamento e desenvolvimento das empresas é a que mais sofrerá mudanças nos próximos anos, para atender às múltiplas necessidades demandadas. E a ela caberá a responsabilidade da gestão do conhecimento, do capital intelectual das empresas. Diante dessa lógica, é possível estimar um crescimento das universidades corporativas, já que elas, diferentemente da universidade tradicional, têm o foco no *business* que a empresa necessita, aproxima a teoria da prática, e possui a velocidade para o atendimento imediato das necessidades do mundo corporativo.

3.6

Educação de Adultos

Dentre as iniciativas que contemplam as mudanças que marcam os últimos anos, destaca-se a atenção à educação de adultos. Até alguns anos atrás pouca atenção se dava ao assunto, e as investigações e os trabalhos escritos eram bastante restritos.

Os estudantes adultos eram considerados “categoria negligenciada”. Hoje, ao contrário, a educação de adultos tem sido foco de atenção e de análise por parte dos educadores.

A andragogia definida distintamente, em Knowles et al. (1977), “como conjunto de diretrizes”, “filosofia”, “conjunto de suposições” e “teoria”, é também criticada por apresentar elementos perdidos que a impedem de ser uma teoria da educação de adultos, mas não da aprendizagem de adultos. O ponto mais criticado da andragogia é considerado, contudo, o seu ponto mais forte, que se compõe do “conjunto de princípios de aprendizagem para adultos que se aplica a todas as situações de aprendizagem do adulto”. (Knowles et al., 1977).

Com a valorização cada vez mais extensiva do capital intelectual, com a crescente demanda de estudantes adultos e com a luta pela sobrevivência na sociedade cada vez mais competitiva, universidades, corporações e empresas, buscaram aprimorar o trabalho com a educação voltada para o público adulto, através da andragogia. Apesar de o assunto ser hoje considerado de interesse por parte dos educadores, os estudos e pesquisas sobre essa questão, ganharam impulso a partir de 1926, com a fundação da Associação Americana para a Educação de Adulto, que deu apoio a duas linhas de pesquisa surgidas na época: a linha científica (que busca descobrir um novo conhecimento através da investigação, muitas vezes experimental) e linha artística ou intuitiva/reflexiva (que busca descobrir novos conhecimentos por intuição e análise da experiência). A linha científica foi lançada por Edward L. Thorndike através da publicação do livro *Aprendizagem Adulta* em 1928, criticado por não se preocupar com os processos de aprendizagem adulta e sim com a habilidade de aprendizagem. Essa linha de pesquisa foi complementada com a inclusão das obras *Interesses de Adultos*, do próprio Thorndike em 1935 e *Habilidades Adultas*, de Herbert Sorenson em 1938. Através dessas obras, educadores de adultos puderam confirmar a evidência científica de que os adultos poderiam aprender e que possuíam interesses e habilidades diferentes das crianças. Vale a pena ressaltar que, até essa época, havia a crença de que os adultos não podiam aprender, crença essa que só foi modificada após a divulgação da evidência científica contrária. Já a linha artística foi lançada através da publicação do livro *O significado da educação de adulto*, de Edward C. Lindeman em 1926. Essa obra foi pautada na filosofia educacional de John Dewey (Knowles et al., 1977).

A obra de Lindeman enfatiza aspectos importantes na aprendizagem de adultos, que na verdade são os fundamentos da sua obra. Dentre eles, Knowles et al. (1977, p.35-36) destacam:

Na educação convencional, exige-se que o estudante se ajuste a um currículo estabelecido; na educação de adultos, o currículo é elaborado ao redor das necessidades e interesses do estudante.

O recurso mais valioso na educação de adultos é a experiência do estudante.

Ensino autoritário, testes que barram o pensamento, fórmulas pedagógicas rígidas não têm lugar na educação de adultos.

A teoria da aprendizagem de adultos apresenta um desafio para os conceitos estáticos da inteligência, para as limitações padronizadas da educação convencional e para a teoria que restringe as facilidades educacionais a uma classe intelectual.

A educação de adultos é uma tentativa de descobrir um novo método e criar um novo incentivo para aprender; suas implicações são qualitativas, não quantitativas. Os estudantes adultos são justamente aqueles cujas aspirações intelectuais são menos prováveis de serem despertadas pelas instituições de aprendizagem convencionizadas, rígidas e inflexíveis.

A educação de adultos é um processo pelo qual os estudantes tornam-se conscientes a respeito do significado da experiência.

Linderman comenta que, na aprendizagem de adultos, mais importante que a acumulação de informações é a utilização de fatos e informações de esferas diferenciadas de conhecimento, com a finalidade de resolver problemas. O professor nesse processo assume não o papel de orador dono da verdade e cheio de autoridade, mas de direcionador que participa da aprendizagem e partilha experiências com os alunos, dividindo a autoridade nesse espaço de trocas mútuas de vivências refletidas. A concepção de educação de adultos para o autor é de uma aventura cooperativa na aprendizagem informal, e não autoritária. Nesse sentido, a experiência do aluno é tão importante quanto o conhecimento do professor, que necessita ter como característica de seu perfil, a humildade, se quiser ser bom profissional no trabalho com adultos, já que estes, além de compartilharem a autoridade com os docentes, ajudam na elaboração dos currículos (Knowles et al. 1977). Sobre a aprendizagem de adultos, Lindeman também ressaltou algumas suposições-chave sobre os estudantes, que se apoiaram em pesquisa recente e que constituem a base teórica do assunto. São elas:

- **Os adultos são motivados a aprender quando possuem necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; então, estes são os pontos de partida apropriados para organizar as atividades de aprendizagem de adultos.**

- **A orientação de adultos para a aprendizagem é centrada na vida; portanto, as unidades apropriadas para organizar a aprendizagem de adulto são as situações da vida, não os assuntos.**

- **Experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem de adultos, então, a metodologia básica da educação de adultos é a análise de experiência.**
- **Os adultos têm uma grande necessidade de serem autodirigidos, então, o papel do professor é engajar-se num processo de mútua investigação em lugar de transmitir o seu conhecimento e então avaliar a adequação deles em relação ao processo.**
- **As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade; portanto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, local e ritmo de aprendizagem.**

O trabalho de Lindeman, que foi lançado em 1926 e deu origem à linha artística de investigação, foi rediscutido através de outros estudiosos sobre educação de adultos, em publicações trimestrais do Jornal de Educação de Adultos entre fevereiro de 1929 e outubro de 1941. Todos os precursores dessa linha de pesquisa enfatizaram os aspectos apontados por seu idealizador e chamaram a atenção para outros pontos relevantes no trabalho em questão. Contudo, os itens destacados por outros pesquisadores, na verdade, repisaram a importância de aspectos já apontados, de forma implícita ou explícita pelo criador da linha de pesquisa, como: não-autoritarismo, valorização da participação, atenção especial às contribuições individuais dos estudantes, cooperativismo, flexibilidade, consideração do grupo como gregários de uma causa comum, ênfase ao ensino de forma alegre, ampla oportunidade para fóruns, discussões, debates, dentre outros destaques.

Os estudos sobre a Andragogia percorreram a partir de 1941 inúmeros países, envolveram grandes estudiosos e pesquisadores de todos os continentes. Seguiram uma trajetória pautada na credibilidade e no interesse. Durante a última década, tem sido usada crescentemente por educadores de adultos na França, Inglaterra, Venezuela, Canadá, EUA (Knowles, et al. 1977).

3.6.1 Uma experiência da PBH trabalha a inclusão

A título de ilustração, pode-se citar o exemplo da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte que, empenhada no trabalho de renovação para atender seus alunos de forma mais adequada, implantou em 1996 a Educação Básica de Jovens e Adultos em suas escolas noturnas. A iniciativa, além de propor uma reflexão sobre a especificidade e as necessidades da educação de jovens e adultos dos cursos de suplência e ensino regular noturno, configura-se em uma tentativa de minimizar a exclusão através de: relativização das faltas e das atividades presenciais; reflexão sobre a incompatibilidade entre horário de trabalho e horário de estudo; consideração sobre as responsabilidades familiares dos alunos; realização de plantões para solução de dúvidas; avaliação dos efeitos negativos da descontinuidade do trabalho escolar; elaboração de projetos interdisciplinares; proposição de alterações no plano e programa curricular, carga horária, duração dos cursos e no sistema de avaliação (SME-1998).

A metodologia da proposta do trabalho é fundada no diálogo, no trabalho coletivo, no respeito à identidade sociocultural dos alunos trabalhadores, nas relações democráticas, na construção do conhecimento de forma não-fragmentada (SME-1998).

A proposta em questão procura assegurar a inclusão, na busca de uma visão mais ampla do processo de formação, bem como na efetivação da sua educação fundamental sem interrupção. Tendo como princípio básico a flexibilidade, procura expressar a harmonia na convivência com a heterogeneidade do público ao qual atende (SME-1998).

Através dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA), os coordenadores da iniciativa procuram captar a direção coletiva da experiência, socializar experiências que contribuem para o levantamento de subsídios que balizam a construção de uma nova proposta pedagógica para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), (SME-1998).

Com essa iniciativa, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte escreve uma nova página na história da educação do município. Através dos resultados de um esforço coletivo, percebe-se com esse trabalho que, além do investimento com mudanças necessárias na educação, amplia-se a discussão para essa modalidade de ensino: a Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, a inclusão da andragogia nesse capítulo, como uma das iniciativas que contemplam as mudanças sociais, justifica-se por alguns aspectos: o aumento na busca da educação continuada; o crescente investimento das empresas na capacitação de suas equipes; o aumento da oferta e da demanda pelo Ensino Superior; a expansão da educação corporativa.

Através desses indicativos de crescimento gradativo de estudantes adultos, prevê-se uma mudança no perfil da oferta de trabalho docente e no perfil do profissional docente demandado pelo mercado de trabalho. Diante disso, a formação mais direcionada de profissionais para o trabalho com adultos, com vistas à obtenção de resultados mais produtivos, será uma necessidade.

Em síntese, observa-se um movimento de iniciativas e propostas socioeducacionais nos diferentes segmentos e modalidades de ensino, com vistas a contemplar as mudanças sociais e buscar uma sintonia na velocidade imposta pelas mudanças na sociedade, na escola e na empresa. Os dados pesquisados sinalizam que haverá grandes mudanças no processo educacional, com ênfase no ensino a distância e através de meios eletrônicos. Indicam, ainda, que estão sendo ampliadas as possibilidades e as oportunidades de estudo, treinamento, educação continuada,

através da criação de outras modalidades de ensino e dos recursos oferecidos pela tecnologia.

A ampliação dessas oportunidades de estudo modifica e aumenta as oportunidades profissionais docentes. Com a flexibilização do ensino e o estímulo para a ampliação das oportunidades, são criados, através do governo federal, mecanismos de controle da qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino. Os novos paradigmas educacionais indicam uma ênfase ao ensino problematizado, contextualizado e globalizado, considerando que “o conhecimento pertinente é aquele capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere” (Morim, 2000, p.13).

Nas iniciativas de reformas e mudanças do ensino (Fundamental, Médio e Superior), observa-se a preocupação com um trabalho balizado pela relação de inseparatividade e inter-retroação entre todo o fenômeno e seu contexto, e de seu contexto com o contexto planetário, o que Morin (2000) chama de reforma do pensamento, cuja proposta é formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo e do seu contexto. Inclusão, adequação e respeito às diferenças individuais passam a ser palavras de ordem no âmbito do ensino formal. A empresa busca a parceria da universidade, que alinha seu currículo com o planejamento estratégico da empresa, os objetivos e metas do seu negócio, e com seu modelo de competências, além de aumentar o valor do maior capital da empresa — o capital intelectual. Em situações como essa, a virtualidade encurta distâncias e serve de ferramenta para manter a coesão entre pessoas, grupos e empresas do mundo globalizado.

E para enfrentar esse desafio, está o professor, figura sobre a qual recaem as expectativas e possibilidades de mudanças do cenário social. Desse modo, sua formação demanda atenção especial, tema que será tratado na seção 4.

4 A Formação do Professor Frente às Mudanças

Neste início do Terceiro Milênio, temos como característica básica da educação uma complexa fermentação atravessada por impulsos radicais. Os últimos anos da história da educação foram marcados por mudanças que fizeram dessa ciência um saber em transformação, em crise, em crescimento, sublinhada por tensões, reflexões, desafios frente às novas tarefas, instâncias de radicalizações e de autocrítica. É uma ciência em reestruturação, que se reexamina, revê sua própria identidade, se reprograma e se reconstrói como saber das práxis formativas, da transmissão cultural, das instituições formativas. Como ciência, revê suas fronteiras, elabora novos procedimentos, reexamina e requalifica suas funções sociais. Redefine e redimensiona as funções docentes, numa busca de equilíbrio e de nova identidade, o que dá a impressão de oscilação, ondulação, formigueiro e confusão que a caracteriza no momento (Cambi, 1999).

Nesse vai-e-vem do processo de mudanças da educação, que hoje assume a necessidade de atender à solicitação de uma sociedade em profundas transformações, está a figura do docente, profissional de importância indiscutível no processo educacional e, no momento, o centro da atenção daqueles que se preocupam com o futuro da educação, na medida em que o professor exerce funções determinantes no contexto de mudanças. Por isso, tem tido as suas funções questionadas, refletidas, indagadas, debatidas, redimensionadas.

Sobre a formação do professor será a proposta de debate teórico deste capítulo. E sobre a turbulência que todos os envolvidos no âmbito educacional vivenciam, Cambi (1999, p. 642) diz:

...a educação como saber vem mudando de forma: perde qualquer caráter dogmático, invariante e supra-histórico, e se torna saber das transformações e das formações históricas; liga-se à política (mas sem subalternidade) como se liga à ciência, à filosofia (mas sem se deixar absorver); caminha para uma nova identidade: plural, dialética, crítica. Assim, justamente o caráter da criticidade passa a assumir um papel de paradigma metateórico, de orientador chave, da sua pesquisa; e isso não acontece por acaso: acontece por solicitação de uma sociedade em profunda transformação e que está assumindo a forma de uma "sociedade aberta" (plural, dinâmica, até mesmo conflituosa).

A formação de professores passa pelo olhar global, necessário a todo educador, já que hoje a educação do indivíduo é altamente influenciada pelos recursos que o envolvem nos processos internacionais inseridos na sociedade; passa pelo processo de transformações aceleradas e radicais que o mundo está vivenciando; passa ainda pela valorização do profissional, como primeiro plano das preocupações educacionais não só pela relevância de seu papel na sociedade, mas também como capital humano das instituições de ensino. Passa também pelas possibilidades que oferecem as tecnologias de comunicação e informação que, sem dúvida, encurtam distâncias, diminuem custos, minimizam os problemas da falta de tempo do professor e tornam possíveis as discussões mais amplas, que envolvem profissionais com experiências diferenciadas.

Diante disso, levantam-se algumas questões: Como se pode acompanhar o processo que a educação vivencia sem dar ao professor, figura central desse cenário, o devido suporte e a devida formação? Como se pode almejar qualidade, transformação, contextualização na educação sem investimentos no professor, considerando-o como capital humano?

4.1 O Percorso de Transformação na Construção do Conhecimento

A construção e a aquisição de novos conhecimentos ocorre através de múltiplos processos de aprendizagem, por meio dos quais o aluno tem acesso a fontes e recursos diversos de informações e pode dominá-las, muitas vezes de modo mais rápido, mais fácil e mais detalhado que o professor. Basta ligar a televisão, e ele encontrará uma variedade de canais, com as mais diferentes possibilidades de programas para a sua escolha. Atualmente existem programas específicos sobre os mais distintos assuntos. Da mesma forma ocorre com a Internet, que vem revolucionando o mundo em termos de transmissão de informações e de comunicação entre pessoas. Com um simples “clique”, entra-se em conexão com qualquer tipo de assunto, em qualquer parte do mundo.

Esses instrumentos aumentam as possibilidades dos alunos na construção e na reconstrução de conhecimentos. Todos esses recursos disponíveis fazem com que tenham cada vez mais condições de aprimorar as iniciativas de busca de informações novas, o que lhes possibilita desenvolver uma capacidade de comparação e um senso crítico distinto das últimas gerações. E, por intermédio da educação formal, os alunos socializam, enriquecem e transformam conhecimentos, informações e experiências nas competências demandadas pelo mundo atual.

Nesse novo processo mais autônomo de aprendizagem, é inadequada a figura do professor nos moldes tradicionais. Por isso, necessita-se de uma nova figura docente, com o perfil de mediador, condutor da aprendizagem, tutor, guia, orientador. O aluno necessita de alguém que oriente e sinalize a sua aprendizagem e lhe dê o aval necessário para avançar no seu trajeto ou modificá-lo. E, com certeza, essa geração de alunos exigirá muito mais dos professores do que anteriormente os alunos exigiam (Kalinke, 1999).

Diante dessa realidade, é importante refletir para vislumbrar caminhos compatíveis com a demanda vigente. Que sejam dadas ao professor possibilidades para a formação necessária, preparando-o para a realidade de transformações contínuas e para a autoformatação do um novo perfil profissional exigido pela sociedade (Kalinke, 1999).

Sobre a dinâmica das atividades que possibilitam a construção e a reconstrução do conhecimento, é necessário que o professor adquira maiores competências. Essa aquisição o ajudará, com um esforço razoável, a coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas (Bastien, apud Perrenoud, 1999). As competências situam-se além dos conhecimentos. Não são formadas através da assimilação de conhecimentos, mas da construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitam mobilizar os conhecimentos diante de uma situação específica, no momento certo e com discernimento. A relevância da formação dessas competências fundamenta-se no fato de que elas supõem uma considerável transformação na relação do professor com o saber, em sua maneira de dar aulas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais (Perrenoud, 1999). Sobre o trabalho docente numa abordagem por competências, o autor (2000, p. 14) apresenta um inventário de dez grandes famílias de competências:

- 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.**
- 2. Administrar a progressão das aprendizagens.**
- 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.**
- 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e trabalhos.**
- 5. Trabalhar em equipe.**
- 6. Participar da administração da escola.**
- 7. Informar e envolver os pais.**

8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Essas famílias de competências são apenas um referencial, mas não definitivas. Não existem objetivamente; são construídas a partir do real, de tramas conceituais e de pré-conceitos teóricos e ideológicos. O debate sobre um referencial do assunto em questão requer a formulação das próprias idéias, a percepção das incertezas, a avaliação da diversidade dos pontos de vista e dos limites do consenso. Essas famílias visam ressaltar as competências emergentes, cuja importância se instala em razão das novas ambições do sistema educacional, que exige níveis de especialização cada vez mais elevados. O trabalho direcionado pelas competências emergentes promove a autoformação docente, resultante de uma prática reflexiva (Perrenoud, 2000).

A aquisição pelo professor de maiores competências em relação ao processamento e implementação do currículo é de fundamental importância, pois a sociedade exige práticas de ensino que valorizem a criticidade, a flexibilidade, a capacidade de questionar padrões sociais, aspectos que têm implicações diretas na autonomia e na responsabilidade dos docentes (Popkewitz, 1995). Atualmente, os currículos pressupõem uma nova concepção da atividade docente no que diz respeito à aprendizagem do aluno; prestigiam propostas construtivistas, ativas, participativas e investigativas; tratam com mais dignidade a diversidade; valorizam a participação cooperativista através de projetos interdisciplinares; apóiam atividades inovadoras. Esses fatores, sem dúvida, repercutem na forma de atuação docente (Perrenoud, 1999).

Como a qualidade do trabalho realizado pelas escolas depende da formação de qualidade do professorado, o resultado dos trabalhos realizados em prol da formação do aluno estará sujeito ao acaso, se não estiver pautado em uma reflexão continuada sobre a prática docente, frente às necessidades indicadas pela nova concepção da atividade docente (Garcia, 1995). Apropriando-se do pensamento de Peretti, o autor diz: “Se se pretende manter a qualidade de ensino [...] é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial”.

Garcia (1995, p. 55), reforça essa teoria quando afirma:

Isto significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem que estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, em todos os níveis. Este princípio implica, também, na necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial do professor ofereça ‘produto acabado’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Diante do exposto, a formação de professores vai muito além das iniciativas em forma de “treinamentos” (que vêm sendo muito contestados). O termo mais pertinente a esse trabalho é o desenvolvimento profissional, por sua conotação de evolução e continuidade, conforme sugere Gimeno (apud Garcia, 1995). Além do mais, o desenvolvimento profissional de professores pressupõe a valorização de aspectos orientados para a mudança. A formação de professores deve ser encarada como um processo permanente, integrado ao dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

4.2

Formação Continuada de Professores

Os fatos contemporâneos ligados aos avanços da ciência e da tecnologia, à globalização do mundo, bem como as mudanças dos processos de produção e suas repercussões na educação trazem novas exigências à formação de professores, acrescentadas às que já existiam. O crescente avanço científico e tecnológico é, ao mesmo tempo, fator de ampliação de possibilidades e de exclusão social. Diante desse contexto, torna-se necessária uma reavaliação das relações entre a escola e a sociedade, entre a escola e as fontes de informações, entre informação e conhecimento e o trabalho realizado pelo professor (Libâneo, 1998). O quadro-negro é considerado a grande mudança no ensino. Fora ele continua sendo realizando o mesmo trabalho desenvolvido pelos professores do início da civilização. Os educadores de hoje são cópias fiéis dos educadores gregos, que passavam para seus alunos, oralmente, todo conhecimento armazenado em seus estudos, através de longos passeios pelos bosques. Com a diferença de que, hoje, são utilizadas áridas salas de aula para se "passar" conhecimentos armazenados. Outra diferença é que naquela época o aluno não dispunha de outra opção para a aprendizagem além do mestre, e não tinha acesso às opções de que o mestre dispunha. Ao contrário de hoje, o mestre era o único detentor e transmissor de conhecimento. O professor continua no estágio inicial de sua evolução profissional (Kalinke, 1999). O tempo atual é de acesso pleno e rápido à informação, e essa é inegavelmente uma das maiores transformações das últimas décadas.

Para atender às expectativas atuais, o professor precisa estar completamente envolvido no "boom" tecnológico e preparado para enfrentar as transformações que se vislumbram nos anos que virão. Somente com a sua atenção voltada para esse processo de contínuas mudanças, mesclado com predisposição para a busca contínua de adaptação às novas formatações que o mundo impõe, é que terá condições de sobrevivência digna no mercado profissional. Caso contrário, ficará às margens, como espectador, de um contexto social e profissional bem diferente da percepção e visão adquiridas na sua formação acadêmica e experiências profissionais, referências básicas, identidade profissional seguida pelo indivíduo. Normalmente o indivíduo constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Diante do exposto, a formação continuada do professor é uma necessidade tônica do momento, para que haja uma coerência entre o trabalho realizado pela escola e a realidade social. As informações e as mudanças emergem com muita rapidez na sociedade. Diferentemente de tempos anteriores, todos têm acesso às mesmas informações, vivenciam os mesmos processos de mudanças. Sendo assim, não há como o professor desenvolver um trabalho de qualidade, compatível com as necessidades sociais sem uma formação continuada. Conforme afirma Kalinke (1999, p. 13):

Esse aumento brutal de informações e recursos tecnológicos, aliados à velocidade das mudanças, faz com que estejamos permanentemente buscando atualização em relação aos novos estudos e às novas tecnologias. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade.

A formação do professor, para ser coerente, deve ir além da aquisição de técnicas e de conhecimentos. Deve passar por socialização, configuração profissional e autonomia reflexiva do docente, considerando-se as dimensões que norteiam a formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional. Não é o acúmulo de cursos de conhecimentos ou técnicas que constrói a formação de um professor, mas o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Daí a importância do processo de formação continuada do professor. Esse é um processo de ir e vir, de avanço e recuo, de construção e reconstrução contínuas. A formação do professor deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça meios para um

pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de autoformação participada, permitindo a compreensão da globalidade do sujeito no processo de formação mútua, já que cada professor tem seu espaço para exercer o seu papel de formador e formado, além de consolidar saberes emergentes (Nóvoa, 1995).

Apesar da organização das escolas não contemplar espaços para o conhecimento profissional partilhado, o que dificulta a socialização de experiências significativas, esse é o único processo que pode conduzir a uma transformação e à produção, pelos próprios professores, de saberes reflexivos e pertinentes. O trabalho de formação, quando centrado na figura do professor, é, sem dúvida, uma experiência importante, principalmente nos momentos de mudanças, em que o docente vivencia sentimentos de que não domina as informações, situações e contextos que lhe possibilitam intervir na sua realidade profissional, gerando *stress* em decorrência desses sentimentos. E quando o professor partilha, discute suas dificuldades com os colegas, ouvindo também outras experiências de sucessos e insucessos, esses sentimentos são minimizados. É importante considerar que os processos de mudanças geram esses sentimentos desconfortáveis, mesmo quando o indivíduo não apresenta nenhum tipo de resistência. Com isso, as práticas de formação nos moldes coletivos contribuem para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1995).

A formação profissional pode estimular o desenvolvimento da autonomia necessária ao contexto profissional do docente, promover as habilidades reflexivas importantes para a sua participação cooperativista e transformadora na ação educativa. Os problemas que emergem na prática docente não são apenas instrumentais: todos eles envolvem situações problemáticas que necessitam de decisões, que demandam reflexões complexas e especificidades inerentes a cada caso (Nóvoa, 1995). Passam pelo professor diversos problemas de convivência social, de projeção política e de renovação cultural, que implicam interpretação, empenho de formação, trajetória específica de intervenção, orientação e acompanhamento (Cambi, 1999). Nesses casos, só o profissional com uma visão abrangente, flexibilidade, conhecimentos contextualizados, formação global ou holística, conseguirá solucionar, minimizar, contornar ou fazer desses problemas lições de reflexões e crescimento no seu cotidiano.

Há reincidências entre os autores interessados pelo estudo de formação docente quanto às sugestões para esse trabalho reflexivo. Experiências bem-sucedidas sugerem um trabalho que permita ao docente refletir sobre a sua prática, repensar a sua teoria (implícita no ensino), seus esquemas e atitudes. É enfática a sugestão de uma formação contínua centrada na atividade cotidiana da sala de aula, “tendo como referência central o trabalho das equipes docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível, ativa e investigadora” (Garcia, 1995). O trabalho de formação docente deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais, ideológicas da própria profissão docente, bem como manter alguns princípios éticos, didáticos, pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação (Garcia, 1995).

Existem termos muito pontuados pelos autores na discussão sobre formação de professores, como: reflexão, conhecimento-na-ação, prática reflexiva, reflexão-na-ação, indagação reflexiva, reflexão-ação, reflexão sobre a ação. As pontuações e ênfases são dadas pelos autores a esses termos, considerando-se a relevância das atitudes reflexivas, necessárias para um ensino com mentalidade aberta, ausência de preconceitos e imparcialidades. Considera-se, ainda, que o êxito profissional depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica (Gómez, 1995). Dentre esses termos, serão definidos alguns para uma compreensão melhor da importância da inserção dos processos reflexivos na formação docente. Gómez (1995, p. 103), refere-se à “reflexão” da seguinte forma:

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua

experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que se vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento <<puro>>, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

O “conhecimento-na-ação”, segundo Habermas (apud, Gómez, 1995), é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer. Em toda ação inteligente, há um tipo de conhecimento, mesmo que seja fruto de reflexões sobre experiências passadas. A “prática reflexiva” pode ser entendida como a prática pautada de reflexões contínuas, que envolvem o conhecimento (teórico, científico), as experiências e os demais componentes de um processo reflexivo, na busca assertiva das ações do cotidiano profissional. A “reflexão-na-ação”, Segundo Schön, 1995, é o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), normalmente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Segundo o autor, uma característica relevante do ensino, é que ele constitui uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, já que é um conhecimento tático, pessoal e não-sistemático. O processo de “reflexão-na-ação” pode ser desenvolvido numa série de momentos sutilmente combinados na prática de ensino. Num primeiro momento, mesmo reflexivo, o professor se surpreende com o que o aluno faz. Em um segundo momento, reflete sobre o fato, e simultaneamente, pensa sobre o motivo que o surpreendeu (modo de pensar do aluno). Num terceiro momento, analisa e reformula o problema apresentado na situação, levantando uma nova hipótese. Num quarto momento, realiza uma experiência para testar a sua nova hipótese, formulada a partir do modo de pensar do aluno. Nesse processo, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a “reflexão-na-ação”, sobre o que aconteceu em sua aula, sobre a sua adoção de novos sentidos (Schön, 1995). Sobre esse processo autônomo e auto-suficiente, Gómez (1995, p. 104) afirma:

...a reflexão-na-ação é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário completo de interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

A “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” pode ser considerada como “a análise que o professor realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação”. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar resíduos deixados na memória por intervenções anteriores. Esse componente é essencial no processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do professor (Gómez, 1995).

Conforme apontam os autores, os programas de formação docente tendem a ser condenados ao fracasso, quando não são balizados pelas reflexões e pelas experiências práticas dos professores. O processo permeado pelo diálogo deixa transparecer aspectos implícitos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas de perceber e de reagir. É um trabalho criativo de construção, que vai além de regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e

disponíveis (Gómez, 1995). “Na base desta perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (Schön, 1995). Os saberes são produzidos em cooperação (não são conhecidos de antemão), e ajudam a resolver problemas práticos. O formador, no caso, é mais um apoio técnico dos formandos. Formador e formandos são colaboradores (Demailly, 1995). Enfim, para se obter resultados produtivos nos trabalhos de formação docente, há de se seguir as tendências que enfatizam a participação cooperativista, a socialização de saberes, o diálogo, a reflexão dialética das experiências que marcam o cotidiano profissional para, assim, oportunizar a (re)construção de atitudes frente ao contínuo trabalho de autoformação docente.

4.3 A Formação de Professores em Nível de Graduação

Os problemas de formação docente iniciam-se nos cursos de licenciatura e não são característica apenas da educação no momento atual. Ao longo de toda a história dos cursos de formação de professores do País, registraram-se problemas que impediam o cumprimento da proposta desses, como por exemplo, a dificuldade de se trabalharem, de forma integrada e interdisciplinar, as diferentes dimensões do processo de construção do conhecimento e de formação do profissional num sentido mais amplo. De acordo com Gatti (1997, p. 51):

As Licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso. Deste modo, a formação deste professor, em nível superior, é mais compartimentada ainda, quando comparada com a formação no segundo grau, não havendo como captar, nessa estrutura híbrida, uma perspectiva unificada que balize e articule todo o currículo que é montado para uma determinada área. Não se discute, coletivamente, entre todos os responsáveis pelo curso, o profissional que se pretende formar.

O trabalho interdisciplinar, além de ser relevante no projeto de formação do profissional, possibilita uma interação maior com a evolução do conhecimento científico, compreensão das interligações de caráter social e leitura contextualizada do mundo, o que atende às tendências da época atual, desperta mais interesse por ser mais motivador. Torna-se cada vez mais evidente que as fronteiras entre as diferentes disciplinas devem ser ultrapassadas, já que a exploração da articulação entre os diferentes campos de conhecimento é mais importante que a delimitação do campo específico de cada disciplina. Além do mais, a solução para os diferenciados problemas sociais nem sempre está na colaboração de um único campo de conhecimento, e sim na integração de conhecimentos distintos. Daí a importância de se criar uma cultura de integração e interdisciplinaridade desde a formação básica do indivíduo. Os trabalhos em prol da criação dessa cultura já são percebidos no mundo universitário, através das pressões contra a fragmentação artificial do saber e a ênfase para maior correspondência entre as matérias estudadas e a realidade, com o objetivo de promover um estilo de formação compatível com a real situação que o indivíduo

encontrará na sociedade, ao solucionar os múltiplos problemas inerentes à profissão (Candau, 1998).

O desenvolvimento de um trabalho pautado na proposta interdisciplinar exige uma revisão das práticas universitárias, excluindo o individualismo, a competição acadêmica, a mentalidade de “gueto” intelectual, a autonomia e a auto-suficiência dos departamentos que dificultam a intercomunicação e o cooperativismo para um trabalho interdisciplinar. Segundo Candau (1998, p. 43):

...a prática da interdisciplinaridade supõe uma série de condições para que se possa realizar. Entre elas se podem destacar:

- a. uma nova mentalidade voltada para a promoção de um saber que visa a compreensão da realidade como totalidade e que supõe que cada especialista reconheça a parcialidade e a relatividade do conhecimento que se obtém exclusivamente dentro da disciplina a que se dedica;**
- b. um tipo de trabalho universitário que estimula a intercomunicação e colaboração entre diferentes departamentos, entre diferentes centros e setores da instituição. A ênfase é posta na articulação e nos projetos de caráter interdepartamental;**
- c. uma organização curricular onde a estruturação dos conteúdos se faça em forma de núcleos temáticos ou problemas e promova o trabalho em equipe, tanto no ensino quanto na pesquisa.**

Sendo assim, é imprescindível que a equipe dos cursos de licenciatura vença o desafio de se construir um espaço interdisciplinar, para que a prática seja balizada pelo diálogo, a intercomunicação e o trabalho comum entre as diferentes áreas do conhecimento. Um outro aspecto muito criticado por teóricos em relação aos cursos de licenciatura é a questão da formação pedagógica, de responsabilidade exclusiva da educação. Não se observa preocupação dos professores da área específica com a parte pedagógica, nem uma integração entre os dois eixos (específico e pedagógico); pelo contrário, o que há é uma resistência ao eixo pedagógico quando, na verdade, a responsabilidade deveria ser dividida entre ambas as partes. Na realidade, os dois eixos constituem universos separados. Somente com a mudança de eixo, com a responsabilidade de formação pedagógica partilhada intimamente, mesmo que haja o primado da área específica, é que será possível abrir novas perspectivas para os cursos de licenciatura. O que se observa é a integração entre a formação no conteúdo específico e pedagógico, na maioria das vezes, reduzida a uma relação externa, de justaposição por sucessão ou concomitância (Candau, 1998).

Além dos aspectos citados como importantes para a formação do docente em nível de graduação, há que se considerar a perspectiva da multidimensionalidade desse processo. Segundo Gatti (1997), “pesquisas evidenciam que a formação oferecida pelos cursos de licenciatura não asseguram um mínimo para a sua atuação enquanto professor”. Devido à falta de interesse das instituições pela licenciatura, “os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo”, o que resulta num segmento de profissionais sem competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças amplas e gerais que estão acontecendo na sociedade contemporânea (Libâneo, 1998). O profissional necessita de articulações entre os aspectos científicos, políticos, afetivos, para que seja formada uma consciência crítica sobre o papel da ciência, da educação e do professor na sociedade, pautada em afetividade, envolvimento emocional e prazer, articulados de postura, tratamento pedagógico e compromisso transformador, indispensável a todo professor (Candau, 1997).

Enfim, para atender às reais necessidades de uma sociedade em constante mudança, a formação de professores na graduação deve estar continuamente alimentada pela pesquisa e ensino. Além disso, deve manter-se em interação ininterrupta com a própria evolução do conhecimento em cada área específica e, sobretudo, em íntima

conexão com a área de formação específica e a didática, esta deve ter um espaço compatível com a sua importância

4.4 A Formação do Professor de Ensino Superior

Os problemas da formação de professores no âmbito universitário são ainda mais relevantes, comparados com os problemas de formação docente dos outros seguimentos do ensino. A atuação do docente de Ensino Superior é relativizada por suas funções e pela missão da instituição onde atua. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, e todos os condicionantes também. Há de se considerar ainda que a universidade, os centros universitários, as faculdades integradas e os institutos superiores ou escolas superiores têm missões distintas. Dependendo da instituição em que o professor atua, sua docência será diferente e sofrerá pressões também diferentes. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, é possível que sua visão de docência tenha um enfoque de investigação. Se ele atua em uma instituição isolada, faculdades integradas ou centro universitário, sua visão de docência possivelmente terá um condicionante mais acentuado de ensino sem pesquisa, ou do ensino com a pesquisa (Morosini, 1999). Considerando toda a relatividade do trabalho docente no Ensino Superior em relação à missão institucional e em relação às suas funções, pode-se afirmar que dificuldades de formação docente passam pela descaracterização e desvalorização social da educação em geral e do magistério na sociedade brasileira. Diante dessa realidade, é tarefa difícil formar professores em um país em que a educação não é considerada prioridade e em que a vontade política não se compromete com as questões básicas da educação. Por outro lado, além das dificuldades inerentes à profissão, somam-se outras como condições de trabalho, salário, o difícil acesso ao mercado de trabalho, as exigências de titulação, a falta de condições para cursar programas de pós-graduação, o que faz com que a atividade tenha um caráter marginal ou provisório, até que se encontre uma alternativa que ofereça melhores condições de trabalho e de desenvolvimento profissional. Todas as questões citadas dificultam não só o trabalho de formação de professores, como também a formatação de um quadro docente integrado, coeso, com baixa rotatividade, mas beneficia o fenômeno de migração dos professores para outras atividades de melhor remuneração. Somam-se a essas dificuldades as questões que balizam o estágio atual das universidades brasileiras, que apresentam um modelo no qual a pesquisa e a pós-graduação são particularmente enfatizadas, subestimando, entretanto, o ensino e todas as questões a ele ligadas, inclusive a formação de docentes, que nesse contexto apresenta uma conotação secundária, sendo considerada subproduto da universidade (Candau, 1997).

Pesquisas realizadas pela autora no Rio de Janeiro indicam que, quanto maior é o envolvimento da universidade com a pesquisa e a pós-graduação, menor é o interesse dela com as questões de formação docente. Contudo, os professores que optam pela docência têm consciência da importância social dessa atividade, considerada de menor categoria por muitos e aceitam o desafio de remar “contra a corrente”. E sobre essa questão, Candau (1997, p. 35), repisa:

Esta realidade vem mais uma vez reforçar a distância da universidade em relação à sociedade, assim como evidenciar a separação entre produção e transmissão de conhecimento, pesquisa e ensino, formação de cientistas e de professores, tão freqüentemente presente nas nossas universidades.

É evidente a hierarquia acadêmica dentro das universidades brasileiras. Por melhor que seja, o professor fica sempre em um plano inferior em relação aos cientistas. O

prestígio dentro da universidade é obtido pelas produções acadêmicas, que em alguns casos são desenvolvidas fora do País. Entre os paredões universitários, o ensino é irrelevante, e o *status* é conferido pela produção acadêmica. Seguindo o patamar de valoração na hierarquia acadêmica, após a produção científica, vêm os que articulam as produções científicas com as atividades acadêmicas e, por último, os que lidam diretamente com o ensino e o contexto do ensino de modo geral. Dedicar-se ao ensino e à formação de professores é, sem dúvida, assumir e aceitar a perda de prestígio acadêmico, já que é a ciência, e não a docência, que justifica o privilégio social (Candau, 1997).

Soma-se a esses aspectos, que dificultam a formação de docentes no Ensino Superior, a questão legal. A lei exige, para o exercício da docência, apenas pós-graduação na área específica em que o professor vai atuar. Mesmo havendo uma Resolução do Conselho Federal de Educação, que regulamenta a inclusão da disciplina Metodologia do Ensino Superior nos cursos de Especialização, sabe-se que não é o suficiente para a formação de um professor. Além do mais, o acesso de profissionais ao magistério superior, na maioria das vezes, se dá de forma circunstancial. A formação docente e seu desempenho ficam reduzidos aos cuidados do acaso, sem uma reflexão sistematizada, que oportunize uma análise da prática pedagógica. Nesses casos, a atuação do professor torna-se restrita à competência técnica de sua área específica, e a dimensão política do ato pedagógico fica excluída como se as relações entre educação-sociedade, conteúdo-forma, teoria-prática ocorressem de forma linear, sem conflitos nem contradições (Fernandes, 2001).

Na docência do Ensino Superior, a formação didática dos professores é obtida, basicamente, nos cursos de graduação, que apresentam muitas lacunas. A disciplina Metodologia do Ensino Superior, de sessenta horas-aula e cursada por muitos professores, nem sempre é suficiente para refletir todos os aspectos inerentes à função docente. É com a formação didática da graduação, com a formação dos cursos de especialização, as aptidões natas de alguns, a experiência profissional trazida para a sala de aula de outros, que o Ensino Superior é desenvolvido. Não existem ações políticas definidas para a formação de professores. Também as seleções docentes, não contemplam como deveriam os aspectos didáticos da formação do professor. O fator definidor desses processos é, basicamente, a competência científica (Morosini, 1999).

Não são observadas grandes preocupações com a formação de professores, nem ações coletivas que contemplem a intervenção transformadora na prática pedagógica e, conseqüentemente a prática social. Existem poucas iniciativas isoladas nesse sentido, e a maioria fica na dependência da sensibilização das administrações e interesses da instituição. As que conseguiram sobreviver com sucesso até hoje são fruto do esforço acirrado dos interessados em combater as forças contrárias ao trabalho docente, que não é o interesse prioritário da universidade. A título de ilustração, serão citadas duas dessas iniciativas. O Projeto da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) denominado “Seção de Apoio Pedagógico”, delineado coletivamente e criado por solicitação da comunidade acadêmica, faz parte do Departamento de Desenvolvimento Educacional da Pró-Reitoria de Graduação e Assistência. É balizado pelos seguintes princípios: compromisso da universidade pública com os interesses coletivos; desenvolvimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; formação de um aluno crítico, criativo, capaz de transformar a realidade. A partir desses princípios, a Seção passou a desenvolver projetos e atividades de intervenção no currículo. Para isso, tomou como base a análise do ingresso e da permanência dos alunos na instituição, e do cotidiano dos professores na sala de aula.

Do trabalho com o professor, surgiu uma oportunidade de “redescobrir a concepção de realidade como totalidade, de aprender o conhecimento em movimento, de aprender para ensinar, de experimentar a humildade ao fazer e refazer o caminho com a intenção clara de construir o novo de novo”. Além da humildade, o respeito pela pessoa e por seu processo de trabalho direcionaram o caminho de construção do conhecimento, que envolveu também o processo de investigação, de trabalho com dúvida, assumindo a pesquisa como princípio educativo. Esse projeto vigora ainda, com sucesso, e tem a adesão da comunidade acadêmica da UFPel. Outros projetos

similares não tiveram a mesma história e deixaram de existir porque as características democráticas que os norteavam estavam incomodando instâncias superiores da instituição (Fernandes, 2001).

Outra rara iniciativa de intervenção na formação pedagógica de professores é a experiência da Universidade de Buenos Aires, iniciada em 1985. Em cada faculdade, há um coordenador pedagógico que realiza trabalhos focados na realidade dessas faculdades, que contemplam uma proposta de inovar os currículos para melhorar a qualidade da educação universitária, interagindo experiências já sedimentadas e promovendo novas experimentações. Os registros indicam que os trabalhos realizados pelos profissionais na formação de docentes são consistentes e bem-aceitos (Fernandes, 2001).

A concepção de docência universitária vem sofrendo alterações com o processo de globalização, que envolveu de forma acentuada o panorama nacional. Os parâmetros de exigências são claros em termos de competência na área de conhecimento, o que não acontece em relação à didática na docência universitária. Em relação aos parâmetros exigidos hoje dos docentes, para que atendam às demandas sociais, Morosini (1999, p.11), comenta:

...um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. Um docente que domine o trato da matéria do ensino, integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal/ gestual e busque a participação do aluno.

Como o professor do Ensino Superior poderá atender a todas essas necessidades, acompanhar ou andar ao lado das mudanças sociais, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, sem a devida formação docente? Estarão eles preparados didaticamente para as questões propostas? Que tipo de formação dará suporte ao professor, para que ele conviva com a nova demanda educacional e a realidade mundial, que faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados e participantes do mundo globalizado?

No contexto social atual, a docência universitária constitui um desafio, considerando-se que sofre influências da realidade. Nos últimos anos, o professor universitário vem sofrendo acirrada pressão devido à legislação vigente, que, de certa forma, cobra dele excelência no desempenho, no qual o didático ocupa papel de destaque. Com a implantação do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Superior, o professor passa a ser avaliado, inclusive em seu desempenho didático. O Provão não só avalia o aluno mas também a instituição e o professor. Além de averiguar o que o aluno aprendeu, verifica as condições em que a aprendizagem ocorreu. Também na avaliação institucional, o credenciamento ou o recredenciamento está vinculado à atuação do professor, já que na avaliação da instituição está inserido o desempenho do docente, inclusive o didático (Morosini, 1999). Diante desse quadro, aumenta a responsabilidade do docente, que, tendo ou não formação satisfatória, será cobrado a apresentar resultados de qualidade, porque do seu trabalho dependerá grande parte dos resultados do Provão e da Avaliação Institucional. Essa questão de exigência legal, que interfere no trabalho docente, reforça a necessidade de se dar mais atenção à formação de professores, especialmente nos aspectos didático-pedagógicos, para que estejam em condições de articular e integrar todos os fatores (sociais, culturais, históricos, conhecimentos contemporâneos nacionais e internacionais, tecnológicos) que fazem parte de seu trabalho.

Outro fator que interfere diretamente no trabalho do professor e demanda formação docente com ênfase nos aspectos pedagógicos é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Considerada pedra angular do Ensino Superior e marco de qualidade que caracteriza o fazer universitário, a indissociabilidade só poderá ser

viabilizada através de um esforço intencional, dirigido e consciente, já que requer mudança de concepção pedagógica, alteração na prática cotidiana e no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem (Cunha, 2001). Conforme afirma Morosini (1999), “mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira”. A indissociabilidade, ainda é considerada meta para muitos, já que a sua prática só é possível no interior do ato pedagógico. O ensino só será indissociável da pesquisa e da extensão, quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender na universidade, tendo o aluno como ator principal (Cunha, 1999).

Como pode ser viável essa prática, sem um espaço na formação dos docentes para a reflexão dessa concepção? Estarão os professores preparados para o trabalho de indissociabilidade? Como realizar um trabalho de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão num ensino tradicionalmente reprodutivo como o nosso? Além de todas as questões já discutidas, vinculadas à formação docente, há, em função do aumento acelerado de faculdades no País, uma notável variação na qualidade dos serviços prestados pelas diversas instituições, através dos cursos, muitas vezes comprometida pela questão da capacitação do docente. São grandes as dificuldades enfrentadas por instituições de Ensino Superior para transformar em professor o profissional que atua no mercado, mesmo que esse profissional seja seguro, atualizado, com vivência sedimentada e diversificada. Embora tenha a sua competência técnica reconhecida, nem sempre consegue fazer a transposição do profissional para o docente, de forma eficaz. Não é considerada tarefa fácil preparar, transformar um profissional em docente, quando ele não teve a docência como opção principal da vida profissional. Com todo o interesse e dedicação desse indivíduo não é fácil, e os resultados não são rápidos. As habilidades demandadas para o trabalho docente são distintas e específicas. Com o crescimento acentuado das escolas de Ensino Superior, as dificuldades na contratação de profissionais com as necessárias competências serão maiores em um futuro próximo, e o produto do seu trabalho estará no mercado, trazendo reflexos para a sociedade em geral.

Atualmente as universidades em geral já convivem com o fenômeno da migração de professores para outras instituições, além da carência de docentes para áreas específicas. Os profissionais mais qualificados, com bom desempenho, e experiência profissional e docente, recebem com freqüência convites para trabalhar em outras instituições. Normalmente, distribuem os seus horários entre empresa (s), duas ou mais instituições de Ensino Superior, em jornadas de três turnos. Essa situação não é pouco comum e, de certa forma, muito preocupante, já que, com o tempo, a qualidade do trabalho realizado ficará comprometida, principalmente pela falta de disponibilidade para a atualização e educação continuada, tão necessária nos dias atuais.

Diante do exposto, conclui-se que a formação de docentes em termos gerais não é prioridade das universidades. É subestimada se comparada à pesquisa, e não está sob a responsabilidade direta de nenhum setor específico, ou segmento educacional. Apresenta lacunas na graduação, é trabalhada em apenas uma disciplina nos cursos de especialização e praticamente esquecida no cotidiano profissional de docentes do Ensino Superior. A formação de docentes no Brasil hoje é direcionada pelo acaso, pelo ensaio e erro agregado ao bom senso, baseada no princípio *laissez-faire*, a partir das aptidões natas de alguns, da busca individual de outros e através da iniciativa isolada de algumas instituições de ensino. O contexto social, legal e profissional pressiona e cobra do professor num processo ascendente, considerando-se o fenômeno das mudanças sociais. Na seção 5, será apresentado um estudo de caso sobre a formação docente de um grupo de professores do Ensino Superior, que não possui formação didático-pedagógica em nível de graduação.

5 UM ESTUDO DE CASO NO UNICENTRO NEWTON PAIVA

Este capítulo refere-se ao estudo de caso, em que foi possível fazer um paralelo reflexivo de toda a teoria pesquisada com a realidade da formação docente de um grupo de professores de uma instituição de Ensino Superior. De acordo com Tachizawa (2001), o estudo de caso pode ser definido como “uma análise específica da relação entre um caso real, hipóteses e teorias”. Após essa análise, propõe-se uma solução para o problema identificado ou mudança no contexto analisado. Seu modelo metodológico sugere que, após a delimitação do tema, sejam seguidas estas etapas: pesquisa bibliográfica, fundamentação teórica, levantamento de dados, caracterização da instituição ou caso em estudo, análise e interpretação das informações, e conclusões dos resultados, fase que inclui sugestões e/ou propostas (Tachizawa, 2001).

Este estudo é fruto de observações, indagações empíricas, leituras e desejo de examinar minuciosamente as questões que envolvem a formação docente no Ensino Superior. Foi desenvolvido a partir não apenas do meu interesse em fazer uma analogia entre as teorias e a situação real de uma vivência profissional de nove anos junto a docentes do Ensino Superior, mas também dos “ensaios” de um trabalho de formação docente, na tentativa de minimizar os problemas gerados pelas dificuldades encontradas por profissionais do mercado empresarial, que se tornavam professores, e as implicações na qualidade do seu trabalho de formação do futuro profissional/cidadão.

Dentre as dificuldades e problemas deparados, podem ser citados: (a) a tentativa de se ensinar de forma pragmática; (b) o ensino da operacionalização do trabalho realizado na empresa sem considerar o balizamento necessário do referencial teórico que a academia exige; (c) o repasse cumulativo de informações sem os processos reflexivos, analíticos e associativos ao longo da aprendizagem e suas interfaces (éticas, políticas, ecológicas, etc); (d) a falta de comunicação didático-pedagógica (aulas-palestra, que não despertavam o interesse dos alunos); (e) não-conciliação entre o domínio da área de conhecimento abrangida pela matéria, sem acompanhamento de sua evolução, (f) desconhecimento das habilidades a serem desenvolvidas através da disciplina lecionada; (g) dificuldades de avaliar coerentemente, dentro de critérios, considerando as habilidades que se pretendia desenvolver; (h) falta de habilidade para diversificar aulas e atividades; (i) queixas dos alunos de que o professor sabia muito, mas não sabia ensinar, dentre outras questões. Enfim, com a intenção de contribuir para a continuidade da reflexão sobre a formação docente no Ensino Superior, é que foi realizado esse estudo.

A escolha do modelo “estudo de caso” se justifica pelo fato de ser o mais adequado à investigação pretendida. A pesquisa foi realizada no Unicentro Newton Paiva, instituição privada de Ensino Superior, instalada há 30 anos no município de Belo Horizonte (MG). A escolha dessa instituição se justifica pelo meu interesse em pesquisar a realidade da formação docente a partir de parâmetros teóricos e pela intenção de sugerir propostas de ações no que tange ao trabalho de formação dos professores.

A escolha do Curso de Comércio Exterior foi aleatória, com base nos critérios: (a) integralização (com todos os períodos em funcionamento); (b) funcionamento em dois turnos; (c) número de alunos entre 500 e 900; (d) mais de dez anos de existência. A partir desses critérios, foram selecionados quatro dos doze cursos da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas (FACISA) do Unicentro Newton Paiva e, em seguida, foi feito um sorteio do curso a ser contemplado pelo estudo.

5.1 Caracterização do Unicentro Newton Paiva

O Centro Universitário Newton Paiva iniciou suas atividades no ano de 1972. Apresenta uma estrutura com três *campi*, cinco faculdades e 13.153 alunos distribuídos entre vinte e três cursos. Atuam nas atividades docentes 538 professores. Sua estrutura funcional é similar à estrutura de outras IES, constituídas de órgãos colegiados e seus conselhos, reitoria, pró-reitorias (acadêmica e administrativa), coordenadorias específicas, diretorias de faculdades, coordenadorias de cursos, assessoria pedagógica, departamentos específicos, núcleos e assessorias administrativas, que funcionam com a participação de seus 473 funcionários.

O Unicentro Newton Paiva possui vinte e seis centros de estudos direcionados aos cursos, onde são realizadas atividades práticas de ensino, pesquisa e extensão. Nesses laboratórios, professores, funcionários e alunos interagem com a comunidade, na produção de conhecimentos e na solução de problemas para o meio acadêmico e social.

O Unicentro Newton Paiva adota o regime de matrícula semestral. Tem como missão: oferecer, por todos os meios legítimos, condições que favoreçam a transmissão, o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos filosóficos, científicos, técnicos e artísticos, respondendo prontamente às exigências do meio em que se situa, atuando como um agente propulsor de mudanças.

Incorporou em 1998 a Avaliação Institucional em suas atividades, com o objetivo de adaptar continuamente o ensino, a pesquisa e a extensão aos novos paradigmas, e verificar o que atende a sua comunidade como um todo e o que precisa ser melhorado para atender melhor a essa comunidade.

A instituição investe de formas diferentes na formação continuada de docentes. Para dar suporte a esse trabalho, possui uma assessoria pedagógica constituída de doze pedagogas, dentre elas, seis com prestação de serviço em dois turnos, para atender à demanda dos vinte e três cursos. Entre as atividades realizadas pela equipe, destacam-se: (a) assessoramento e suporte didático-pedagógico ao corpo docente da instituição; (b) acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem; (c) realização de intervenções necessárias; (d) realização de programas de formação docente; (e) participação nos (re) planejamentos ligados à Pró-Reitoria Acadêmica da instituição; (f) análise de dados quantitativos e qualitativos do processo acadêmico para reflexões e tomada de decisões.

5.2 Caracterização do Curso

O Curso de Administração Habilitação em Comércio Exterior do Centro Universitário Newton Paiva foi reconhecido em 19/07/1989. Tem como meta um ensino de qualidade, dinamismo, aplicabilidade prática e extensionista integrada à pesquisa e adequação às exigências de uma sociedade em constante mudança.

A proposta do curso tem como princípio fundamentar-se na formação de um administrador em Comércio Exterior multiquificado, polivalente, generalista, empreendedor, capaz de diagnosticar, solucionar problemas, intervir no processo organizacional como um todo, trabalhar em equipe, auto-organizar-se e enfrentar situações de constantes mudanças nas esferas nacional e internacional. O curso possui 861 alunos distribuídos em 16 turmas e dois turnos. O quadro docente é constituído de 67 professores, 29 mestres e 37 especialistas. A rotatividade do quadro docente não é grande. Todos os professores das disciplinas profissionalizantes são profissionais da área específica de Comércio Exterior e consideram o trabalho ligado às empresas relevante para uma boa contribuição como docentes, já que essas atividades constituem uma oportunidade de inteiração e de atualização constantes para o profissional (dados coletados nos questionários e entrevistas da pesquisa).

5.3 Desenvolvimento do Estudo de Caso

O processo foi iniciado com o levantamento de dados por meio de documentos, com a busca de materiais informativos sobre o curso, para possibilitar a apuração de dados que oportunizassem uma visão do curso em questão e conhecimento do perfil de seu corpo docente. Dando continuidade ao trabalho, utilizou-se a observação, e foram feitas entrevistas com o coordenador do curso e assessora pedagógica para detalhamento e complementação dos dados coletados e coleta de dados sobre o grupo de professores a ser pesquisado. Todos os dados coletados foram registrados em um diário de campo, e as entrevistas, gravadas e transcritas.

Para a realização da pesquisa selecionou-se uma amostra de professores do curso, constituída de onze elementos, ou seja, de todos os professores responsáveis pelas disciplinas profissionalizantes. Foi aplicado um questionário (Anexo A) como instrumento para a coleta dos dados quantitativos, relacionados à faixa etária, sexo, grau de formação, tempo de docência e outros. Realizou-se, também, uma entrevista semi-estruturada (Anexo B), como instrumento para a coleta dos dados qualitativos. Após a coleta dos dados, foram feitas tabulação, porcentagem, análises à luz da teoria pesquisada; conclusões e sugestões.

5.4 Resultados e interpretação

Os dados apresentados abaixo sugerem uma crise de identidade dos professores pesquisados, a prioridade no que tange à formação continuada da área profissional ligada à empresa, e a subestima pela formação docente, apesar de ser considerada importante para o trabalho que desenvolvem no cotidiano. De forma geral, privilegiam quase que só a área de formação acadêmica, deixando de lado a formação docente. A sobrecarga de atividades e a administração de duas funções profissionais contribuem para o estabelecimento dessa prioridade. O grupo pesquisado considera a necessidade de atuar concomitantemente no mercado e no ensino um fator indispensável para que não haja um fracasso absoluto dos objetivos sociais da instituição, conforme defende também Modernell (1999), mencionado na seção 2 desta dissertação.

5.4.1 Resultados do questionário

De acordo com os dados coletados por meio do questionário, cujos resultados estão apresentados em tabelas e gráficos no Anexo C, 36% dos professores pesquisados têm idade acima de 36 anos, 46% têm entre 31 e 36 anos e 18% têm entre 26 e 30 anos. Esses dados sinalizam maior maturidade profissional do grupo, seriedade, discernimento e comprometimento com o trabalho em questão. São do sexo masculino 73% e 27% do feminino (Quadro 3/ Figura 2). O grau de formação dos docentes constitui-se de 36% de mestres e 64% de especialistas (Quadro 4/ Figura 3) dos quais 27% já cumpriram os créditos do mestrado e estão para apresentar suas dissertações, o que indica a preocupação do grupo com as questões da formação docente e da busca de titulação, e conseqüentemente com a sobrevivência no mercado de trabalho docente, já que a titulação é um critério de considerável peso dentre os exigidos pelo MEC nos processos de credenciamento de IES. Essa exigência, sem dúvida, beneficia a educação, já que há uma movimentação dos docentes na busca de caminhos para mestrado ou doutorado. E sobre esse aspecto, em termos empíricos, observa-se que, professores com titulação maior, são mais críticos em relação ao conteúdo que abordam, além de fundamentar as teorias que desenvolvem em sala,

apesar de nem sempre apresentarem o domínio das habilidades didático-pedagógicas necessárias à maior interação entre eles e os alunos.

Em relação ao tempo de experiência docente, 46% dos profissionais têm entre 8 a 10 anos, 18% de 5 a 7 anos, 18% de 2 a 4 anos e 9% menos de um ano (Quadro 5/ Figura 4). Através desses dados, infere-se que grande parte do grupo já tenha vivenciado as atividades de formação docente que a instituição realiza no início de cada semestre. Os professores não possuem formação docente em nível de graduação, porém, confirmando os dados indicados anteriormente, 36% do grupo já participou de cursos específicos de formação docente oferecidos pela instituição, e 64% do grupo ainda não (Quadro 6/ Figura 5).

Cruzando esses dados sobre participação em cursos de formação docente com o tempo de trabalho docente desses profissionais, era de se esperar um percentual maior de professores com vivência em oficinas, cursos, debates voltados para a formação docente, já que a instituição desenvolve essas atividades periodicamente. Dos cursos mais recentes freqüentados pelos docentes em questão, 44% são ligados à utilização de recursos audiovisuais e aos recursos de multimídia. Foi de 14% o percentual de participação em cursos de comunicação oral, liderança, aspectos didáticos em geral e Encontro Nacional de Escolas de Administração, em cada uma dessas atividades (Quadro 7/ Figura 6).

Os professores que compõem 82% do grupo pesquisado consideram satisfatória a formação docente que têm, frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças sociais, e 18% consideram a formação parcialmente satisfatória (Quadro 8/ Figura 7). Em relação a esses dados, questiona-se: como esse percentual alto de professores pode considerar sua formação docente satisfatória, frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças sociais, se somente 36% afirmam ter participado de cursos complementares de formação docente? Esses dados, cruzados com o tempo de trabalho dos docentes podem, possivelmente, responder a essa questão. Mesmo os professores não considerando os trabalhos de formação docente, realizados pela instituição pesquisada, periodicamente, como “cursos complementares de formação docente”, estes podem ter lhes dado alguma segurança para a vivência do cotidiano. Outra resposta possível é a auto-suficiência docente desses professores, vinculada apenas ao domínio do conteúdo que lecionam e, em contrapartida, desconsideração aos pressupostos teóricos das concepções que deveriam balizar os processos de ensino-aprendizagem. Ainda outra resposta possível poderia estar ligada à leitura de mundo do grupo. De acordo com o que é discutido no item 2.3.2 desta dissertação, a partir de Imbernón (2000), os processos desenvolvidos pelo professor estão muito relativizados com sua leitura de mundo, com sua linguagem de mundo.

Diferentes formas de atualização são utilizadas pelos professores: 45% utilizam leituras específicas, pesquisas na Internet e bibliografia atualizada; 31% participam de congressos, seminários, cursos e palestras; 12% recorrem a grupos de estudo e serviços disponíveis na assessoria pedagógica institucional; 4% aos fóruns de discussão e troca de experiências; e 8%, ao trabalho de consultoria (Quadro 9/ Figura 8). Observa-se uma certa coerência nos percentuais ligados aos dois primeiros itens. O trabalho da assessoria pedagógica da instituição pesquisada apresenta um percentual incoerente, se comparado aos dados da questão abaixo, em que um número maior de professores aponta a utilização do apoio desses serviços. Essa discrepância de percentuais entre uma questão e outra, sugere uma pergunta: Quais seriam os motivos de tamanha diferença? As respostas, com certeza, serão pontuações para indagações, reflexões ou, quem sabe, para mudanças no balizamento do trabalho desenvolvido por esse setor, junto aos professores. Uma possível resposta para essa ambivalência pode estar ligada à aceitação pelos docentes das oficinas, reflexões e cursos oferecidos pelo setor em questão versus a rejeição pelas intervenções pedagógicas feitas no processo de ensino aprendizagem desenvolvido por eles. Isso porque todo o grupo pesquisado considera positivas as iniciativas institucionais, que possibilitam a formação didático-pedagógica ao quadro docente da instituição. Ainda quanto a essas iniciativas, todas as pontuações apresentadas foram de valorização desse trabalho específico. Dentre as pontuações apontadas pelos professores, 50 % referem-se à oportunidade de crescimento e oportunidade de atualização constante, melhoria da *performance*; 33% referem-se ao

acesso a novas metodologias de trabalho, possibilidade de discussão e reflexão sobre aspectos didáticos e troca de experiência com colegas; 17% referem-se ao investimento da instituição ao potencial intelectual dos docentes, atenção e valorização do seu quadro docente.

5.4.2 Resultados da entrevista

A entrevista semi-estruturada possibilitou o acesso direto aos dados qualitativos. Foi possível ainda confirmar dados coletados através de observações e da pesquisa teórica. Cada professor foi nomeado por uma letra, para que não fosse identificado. Todas as entrevistas foram gravadas e devidamente transcritas.

Seis perguntas compuseram a entrevista, e a primeira pergunta averiguou como foi realizada a formação docente dos professores e se eles consideram essa formação suficiente para o exercício profissional. Nas respostas, 100% da amostra considerou insuficiente a sua formação didático-pedagógica para o exercício da docência, destacando a necessidade da busca constante de aperfeiçoamento para a sobrevivência profissional, prática comum ao profissional de comércio exterior, devido às exigências impostas pela profissão, que lida com várias leis, as quais mudam com grande frequência. Observa-se que, em uma pergunta semelhante feita através do questionário, 82% do grupo afirmou considerar satisfatória sua formação didático pedagógica frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças. Essa contradição entre os resultados de perguntas semelhantes pode ser explicada pelo descaso com que as pessoas, normalmente, preenchem questionários de pesquisa, na correria do cotidiano de trabalho. Em contrapartida há um compromisso maior de sinceridade nas coletas de dados “face a face”, das entrevistas, que normalmente são gravadas, além de registradas no papel. Além do mais o entrevistado pára suas atividades e se dedica inteiramente à entrevista, previamente programada, sem oportunidade de desvio de atenção. Considera-se mais coerente o resultado apresentado pela entrevista.

Em relação à formação docente, apenas um professor (9%) participou de um curso específico para lecionar em uma escola técnica de Ensino Médio. Contudo, todos os demais (91%) buscaram e ainda buscam diferentes formas de capacitação nos aspectos didático-pedagógicos. Consideram esses aspectos importantes para a atuação docente. Além do ensaio-e-erro, da observação do que “funcionava em uma turma e não funcionava na outra”, utilizaram-se leituras específicas, observações ao trabalho de profissionais considerados referência, Internet e de conversas com colegas, especialistas, coordenação de curso ou assessoria pedagógica para refletir sobre dificuldades ou buscar soluções para seus problemas e dificuldades ligados à docência. Os professores A e E (18%) vivenciaram experiências de monitoria na graduação, que pontuaram como aspecto facilitador no desempenho docente. Um deles afirmou que: “...como monitor eu ajudava muitos colegas com dificuldades e reforçava a matéria dada pelos professores. Dei aulas particulares, não porque eu queria, mas porque diziam que eu tinha facilidade para ensinar, o que me ajudou muito a desenvolver o dom de contactar facilmente com as pessoas”. Parte dos professores do grupo, 82%, vivenciaram, antes da docência, experiências de consultoria e de cursos em empresas e consideraram essas vivências como fatores facilitadores do processo docente. O professor F pontuou: “...posso afirmar que a minha parte didática é o reflexo de uma vocação, eu acredito. Não tenho uma técnica desenvolvida, mesmo porque não foi nessa área que eu aprofundei os meus estudos. Após uma formação que abarca um curso de graduação, uma pós-graduação e um mestrado, eu considero a minha formação técnica suficiente para disponibilizar o material que eu preciso desenvolver em sala de aula. É claro que como professor muito há que ser desenvolvido no dia-a-dia, diante das circunstâncias que o mundo apresenta”. Na verdade, a pontuação do professor F vai ao encontro das colocações feitas pelos demais professores, que se consideram preparados em termos de domínio do conteúdo a ser lecionado. Porém, conforme afirma o professor G, “do ponto de vista da docência, na sua essência, há necessidade de um respaldo didático-pedagógico, para melhorar a interação com o aluno. Não que isso inviabilize o trabalho, mas ajuda

muito”. Outro aspecto relevante apontado pelos professores H, C e I (27%) é em relação à disciplina Metodologia do Ensino Superior, cursada por eles e considerada importante já que possibilita uma visão mais ampla do processo didático-pedagógico do Ensino Superior, mas alegam que a disciplina tem a carga horária pequena e não dá o suporte necessário para a docência. Na discussão do item 4.4 desta dissertação, há pontuações sobre a Disciplina Metodologia do Ensino Superior que, apesar de ser exigência do Conselho Federal de Educação, sua inserção nos cursos em nível de especialização tem a carga horária pequena e não é suficiente para a formação de um professor, conforme afirmam Fernandes (2001) e Morosini (1999). Ainda em relação à formação didático-pedagógica, a assessora pedagógica do curso sinalizou que “os professores de formação apenas técnica chegam carentes de conhecimentos didáticos e às vezes ministram aulas nos moldes de palestras. Não conseguem estabelecer e desenvolver uma interação pedagógica com seus alunos”, aspecto discutido no item 2.3.2 deste trabalho e fundamentado em Modernell (1999). De forma geral, ficou explícita a importância da formação didático-pedagógica para enriquecimento da interação aluno-professor no processo de aprendizagem. Mesmo os professores com licenciatura, com formação que envolve aspectos inerentes ao trabalho docente, pontuam que a formação de um professor nunca termina. É natural que esse grupo apresente tais dificuldades.

A segunda pergunta da entrevista indagou sobre como os docentes procuram solucionar as dificuldades didático-pedagógicas encontradas no cotidiano profissional. Foram apontados pelo grupo, como solução para as dificuldades cotidianas os aspectos que se seguem. Como todos os entrevistados apontaram mais de um aspecto, os percentuais foram calculados isoladamente. São eles: leituras específicas citadas por 27% como meio para solucionar dificuldades da docência. Os serviços disponíveis na assessoria pedagógica (cursos, oficinas, debates, palestras, textos, orientações específicas) foram citados por 64%, e a coordenação do curso por 27%. A partilha das dificuldades com os alunos, por 9%, e as conversas com outros professores e/ou especialistas da própria faculdade ou de outras, por 27%. Os cursos e seminários oferecidos pela instituição ou disponíveis na sociedade e Internet por 27% do grupo. Novamente há uma contradição em termos dos dados apresentados no questionário e os da entrevista. No primeiro instrumento, 12% indicaram que utilizam os serviços oferecidos pela assessoria pedagógica para atualizar-se; nas entrevistas, 64% apontam a assessoria pedagógica como canal para a solução das dificuldades didático-pedagógicas. Na apuração dos questionários, os cursos, seminários, oficinas foram apurados separadamente e ficaram com um percentual de 31%. Aqui, apurou-se junto toda a prestação de serviços da assessoria pedagógica; talvez esteja aí a explicação da contradição apresentada pelos dados. Outro detalhe importante de se ressaltar é que nas respostas dadas nos questionários observou-se um foco maior nas questões relativas à área técnica dos profissionais. Poucos se referiram aos aspectos didático-pedagógicos, que poderão ser analisados mais detalhadamente nas respostas à questão três da entrevista. Como fator que contribui para a solução de problemas, o tempo de docência foi assinalado por 27% do grupo, e como fatores que facilitam uma leitura detalhada dos fatos, o bom senso e a sensibilidade, por 18%. A fala do professor F ilustra e conclui o depoimento dos docentes sobre a pergunta. “Acho que a simplicidade é a resposta a esta questão. Acredito que, como qualquer outro problema, a maneira mais simples é a maneira mais eficiente para a solução. Entendo que, como todo tipo de relacionamento, se o problema de relação professor-aluno for oriundo desse tipo de relação ou mesmo de uma dificuldade técnica propriamente dita, que a simplicidade e o bom senso são a base para que a solução desse eventual problema, possa ser apresentado. Além disso, eu acredito na sensibilidade para perceber a dificuldade do aluno, para poder atender esse aluno, correspondendo-o, na medida em que ele precise”.

A terceira pergunta da entrevista questionou sobre como a formação dos docentes é aprimorada atualmente. Esta pergunta acabou sendo desdobrada, conforme será detalhado abaixo. As respostas foram muito voltadas para o aprimoramento de aspectos relativos à formação técnica. Todos os entrevistados apontaram a utilização de mais de uma forma de aprimoramento docente. E quanto a esse aprimoramento, as respostas indicaram que 4 dos 11 professores pesquisados utilizam revisão

bibliográfica, pesquisas diversas, leituras específicas e Internet; 7 utilizam os cursos que a escola oferece e simpósios que abrem os semestres letivos e reuniões de estudo; 2 utilizam as leituras e reflexões do mestrado; 4 recorrem a cursos, seminários, congressos externos, ligados ao conteúdo técnico, e 1 apontou cada uma das formas que se seguem: *feedback* dado pelos alunos nos finais de semestre; o ensaio-e-erro; o exercício da profissão; a produção de artigos científicos; observações de posturas acadêmicas que dão certo.

Talvez esta tenha sido a pergunta mais importante da entrevista, porque suas respostas contribuirão muito, como sinalizadoras de ações no trabalho de formação docente da instituição em que foi realizado o estudo e, quem sabe, para outras instituições também. Todo o grupo entrevistado (100%) focaliza a atenção, no que se refere à formação docente apenas nos aspectos técnicos, ou seja, relativos ao conteúdo lecionado. Apesar de considerados relevantes e facilitadores do trabalho cotidiano, os aspectos didático-pedagógicos são sempre deixados de lado, em função da falta de tempo e de oportunidades viáveis para realizar esse aprimoramento. Em relação a essa questão, os professores E e H afirmaram, respectivamente: "...quanto aos aspectos didático-pedagógicos, infelizmente, não tenho muito tempo para me atualizar, como na parte técnica"; "...priorizo o aprimoramento em cima da minha área específica, sempre repassando para os alunos. Preciso me aprimorar nessa outra parte (didático-pedagógica)". Um percentual significativo desses professores, 82%, assumiu que o aprimoramento dos aspectos didático-pedagógicos é feito, basicamente, quando a instituição oferece oficinas, cursos, simpósios e outros espaços para reflexão e discussão. Raramente esses cursos são buscados fora da instituição, já que a prioridade do grupo é a parte técnica da formação docente. Então, os investimentos são direcionados para esse ângulo da formação profissional. A cada professor que deixava implícita ou explícita a questão de que a formação didático-pedagógica só é aprimorada na instituição, quando são abertos espaços para isso, foi devolvida a pergunta: "Você está querendo dizer que os aspectos didático-pedagógicos são aprimorados praticamente quando a instituição abre algum espaço para esse trabalho?" E todas as respostas foram "sim". Os professores A e C pontuaram o seguinte sobre essa questão: "Há uma carência muito grande de cursos de formação docente. Os incentivos são muito escassos no que tange ao aspecto de formação do professor"; "Trabalho em uma instituição que todas as sextas-feiras reúne os seus professores para discutir sobre as mudanças do ensino. Particularmente por trabalhar nessa instituição estou a par até das leis de diretrizes e bases. Sem dúvida, quando a instituição oportuniza reflexões, quando podemos discutir com colegas, em cima de suas experiências, ajuda muito o professor, já que a realidade do ensino está mudando muito atualmente". A partir dessas colocações retomam-se as pretensões apresentadas na introdução deste trabalho: de pesquisar a realidade da formação docente no Ensino Superior para, propiciar um programa de formação docente continuada, que garanta o desenvolvimento de habilidades necessárias à formação de indivíduos capacitados em todas as dimensões: científica, política, técnica, humana, ética, que consiga ser dinâmico, criativo, autônomo e capaz de solucionar problemas inerentes a um cotidiano em constantes mudanças. As colocações feitas pelos professores em suas respostas à questão três são, sem dúvida, relevantes para o programa que se pretende propor na instituição em que foi realizado o estudo e para aqueles que se preocupam com a questão da construção da competência pedagógica no cotidiano universitário (assunto discutido no item 4.1 desta dissertação, segundo Perrenoud). Acredita-se que um ensino efetivo e de qualidade depende muito da capacitação do professor, tendo como referência a sua formação inicial e ligando-a ao processo de formação continuada, assentada na racionalidade técnica (Ribas, 2000). A quarta pergunta questionava aos professores sobre como eles adaptavam o trabalho docente às mudanças sociais e se eles privilegiavam todos os aspectos demandados pelos avanços do mundo contemporâneo. Nas respostas 100% fizeram referências às características da profissão de comércio exterior, que exige do profissional uma postura de constante atualização. Essa necessidade é fundamental para o acompanhamento dos movimentos sociais e para a sobrevivência do profissional no mercado de trabalho. Esse assunto é discutido detalhadamente na seção 2 desta dissertação, com a fundamentação de diferentes autores. Na entrevista, o professor G

referiu-se a esse aspecto afirmando: “A dinâmica do comércio exterior é muito acelerada. De uma certa forma, esse ritmo que está sendo colocado não nos afeta, porque já estamos acostumados a trabalhar sob muita pressão. Nossa área não é a mais tranqüila, e o mundo hoje também está sob muita pressão”. Devido a essa necessidade de atualização constante e para sobrevivência no mercado profissional, os professores que atuam em empresas têm o hábito de consultar diariamente a Internet para ficarem inteirados de novas leis e normalizações que regem o mercado global. Com isso, repassam para os alunos essas novas informações. No trabalho docente desse grupo, percebe-se que, de certa forma, todos os professores repassam para os alunos a cultura que rege esse mercado profissional, a cultura que impõe ao indivíduo uma atualização constante e o contato com tecnologias de ponta, com vistas a facilitar essa atualização. Outra vez, o grupo privilegiou mais os aspectos técnicos nas respostas. Mesmo considerando a fala do professor C, que afirma ser “muito distante o caminho entre o técnico e o professor”, esse dinamismo peculiar do profissional beneficia os aspectos didático-pedagógicos das aulas e das atividades extraclasse, já que são utilizados recursos do *Power Point*, da Internet, pesquisas em *sites*, bem como outras tecnologias que facilitam o contato rápido com diferentes partes do mundo. Em relação ao uso de *sites* durante as aulas, é muito pertinente a pontuação do professor E: “Os trabalhos de pesquisa com *site*, por exemplo são muito interessantes, inovadores, e a gente tem que acompanhar. Mas os próprios alunos dão feedback de que não adianta ter um *site* maravilhoso, se não tem a presença do professor. Quando o professor está junto, dando exemplos de casos, se torna mais rico. Acredito que a presença do professor é primordial no processo de exploração e de descobertas por parte do aluno. Não abro mão do contato interativo com os alunos”. E o professor F complementa com a sua fala: “Na medida em que o aluno está mais perto do professor e vice-versa, todas as dificuldades vão poder ser evidenciadas, de uma maneira mais clara,. E a solução, portanto, poderá ser muito mais eficaz, quando implementada pelo professor, é claro.”

A fala do professor B ilustra pontuações relevantes feitas pelo grupo sobre o processo de mudanças que o mundo vivencia e sobre a responsabilidade do professor frente a esse processo: “Não acho que eu seja capaz de levar todas essas mudanças para sala de aula, principalmente porque essas mudanças acontecem integradas. Não é a mudança de um conteúdo ou outro, em uma área ou outra. É a mudança na cultura do País, na sociedade, na política. É um processo de mudança muito integrado”. E nesse contexto articulado e integrado de mudanças que está inserido o trabalho do professor, considerado agente de transformações.

Concluindo, o grupo adapta o seu trabalho às mudanças que estão acontecendo na sociedade, tem consciência da dimensão, das implicações e dos limites dessas mudanças no seu dia-a-dia profissional.

A quinta pergunta questionou aos professores se eles tinham interesse em participar de algum programa de formação docente continuada. Questionou ainda se eles teriam preferência por trabalhos presenciais ou por trabalhos a distância, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. Foi solicitada a justificativa da resposta. O grupo foi unânime na resposta “sim”. E o sim de 72% da amostra foi enfatizado com expressões como: “...não há a menor dúvida” (professor G); “Tenho grande interesse, o bom profissional nunca perde por saber mais.” (professor H); “Sem dúvida que sim” (professor I). Em relação à preferência pela modalidade do trabalho (presencial ou a distância), 73% optaram por trabalhos presenciais e 27% não especificaram preferência pela modalidade presencial ou à distância. As justificativas do grupo que optou por trabalhos presenciais giraram em torno da questão de que a interatividade, o contato com colegas e as trocas facilitam a aprendizagem. Em suas falas, os professores pontuaram: “Gostaria de ter contato interativo com outros colegas. Tenho uma carência muito grande de discussões em grupo” (professor E). “Eu, particularmente, acho os trabalhos presenciais mais significativos. Acho que a possibilidade de interagir é maior. Existe um momento único onde se consegue perceber as dificuldades do grupo e crescer com ele. Quando o aluno tem dúvida o professor consegue detectar. Nesses pontos a EAD tem algumas limitações, apesar dos méritos” (professor B). “...no ensino presencial se tem oportunidade de tirar dúvidas, de ter contato com pessoas, o que acho mais enriquecedor” (professor C).

“Prefiro o presencial porque consigo aprender melhor. Vejo o EAD como uma solução para locais onde não se consegue ir presencialmente” (professor K). Os professores que não especificaram preferência por trabalhos presenciais ou a distância pontuaram o seguinte: “tanto faz, desde que o conteúdo seja significativo. A forma para mim não é o mais importante” (professor G). “Uma mescla de presencial e EAD seria o ideal. O EAD é uma tendência. Estamos atrasados em relação a outros países. Se a instituição desenvolver o trabalho através de EAD, penso que dará bom resultado” (professor F). “Sem dúvida, o EAD é uma ferramenta preciosíssima. Você acaba fazendo o seu horário, o seu tempo. Você atende a sua necessidade individual. Tenho restrições em trabalhar com o EAD como ferramenta única, exclusiva. Penso que os grupos de discussão tendem a se aprimorar, mas, no momento acho interessante o trabalho com a associação do EAD com o ensino presencial” (professor I).

Observou-se um conservadorismo na preferência pela modalidade do trabalho presencial e mesmo uma sutil resistência em quebrar paradigmas. A característica conservadora é apontada por Teixeira (1999), no item 2.3 desta dissertação como característica da prática escolar ao longo de séculos da história da educação e hoje tem sido colocada em xeque diante das novas exigências sociais. A resistência à mudança e aos novos paradigmas determinados pelos avanços é discutida no item 2.3.4 desta dissertação, fundamentada em Vasconcellos (1998). Aqui, o conservadorismo e a resistência a mudanças, apesar de ser numa amostragem de professores do Ensino Superior, retrata a realidade da educação do nosso país, de descompasso e dicotomia entre a escola e a sociedade. E, como é discutido no mesmo item, a responsabilidade desse descompasso é de todos que compõem o quadro educacional, mas principalmente do professor, a quem é direcionada uma responsabilidade maior.

A última pergunta direcionada ao grupo questionava os aspectos didático-pedagógicos que os professores teriam mais interesse em refletir e discutir. Todos os professores indicaram mais de um aspecto como sugestão para um possível trabalho de reflexão e discussão. Os dados serão apresentados no Quadro 2 e na Figura 1, a seguir.

Quadro 1
Sugestões de temas para programas de formação docente continuada
Professores do Curso de Comércio Exterior do Unicentro Newton Paiva
Jan/2002 - Obs.: Amostra de 11 professores.

Sugestões	Nº prof.
Pesquisa de campo	1
Pesquisa bibliográfica	1
Utilização de recursos de multimídia e de recursos tecnológicos na aprendizagem	3
Utilização de novas metodologias em sala/ Processo aula/ Interatividade/ Trabalhos de grupos	6
Processo de avaliação/ Elaboração de provas	4
O aluno de hoje: necessidades; expectativas; como motivá-lo	5
Relação professor x aluno	4
Mudanças: tendências, legislações	2

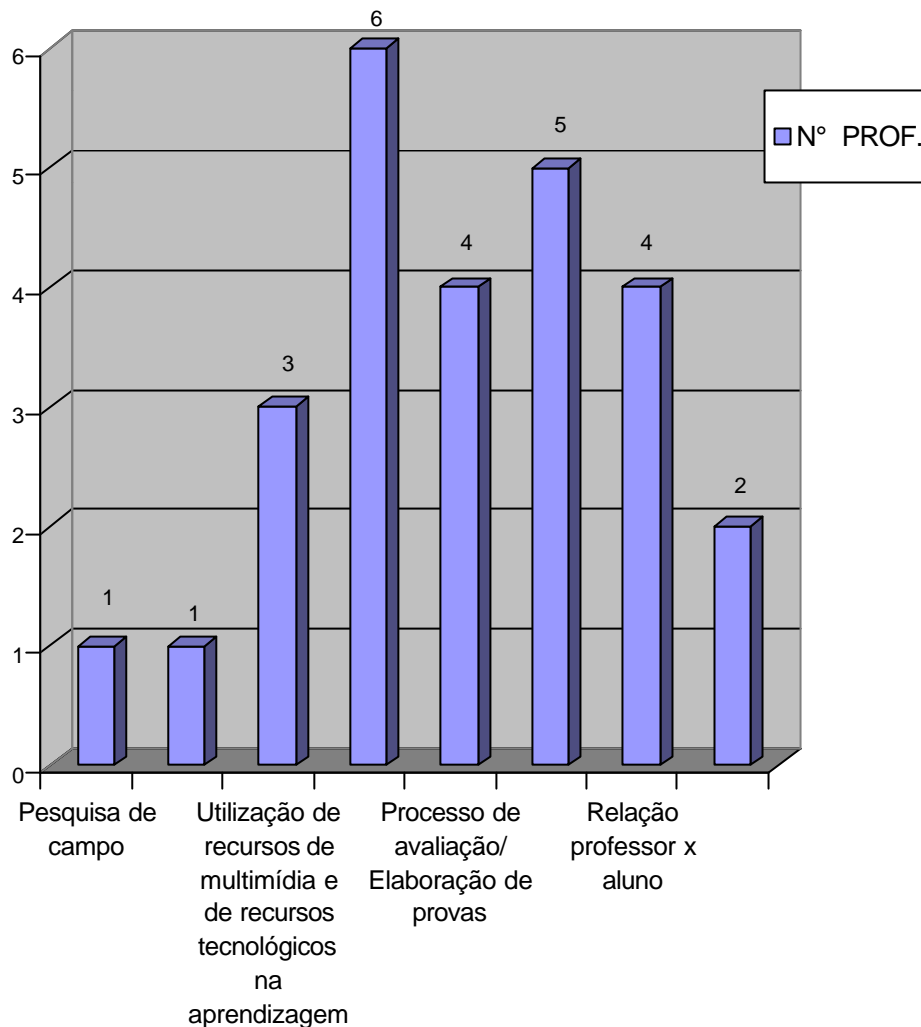


Figura1 - Sugestões de temas para programas de formação docente continuada pelos professores do Curso de Comércio Exterior do Unicentro Newton Paiva - Jan/2002

Os dados evidenciam a preferência do grupo pelas diferentes metodologias que podem ser aplicadas nos trabalhos de sala de aula, pelos assuntos ligados à aula em si e à interatividade entre alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se, conforme a assessora pedagógica do curso, que os professores têm

dificuldades de ensinar, de forma diversificada e motivadora, o conteúdo que eles sabem com profundidade e lidam no trabalho cotidiano das empresas. Muitas vezes as aulas são dadas como palestras, o que dificulta a aprendizagem dos alunos. Parte do grupo já percebeu a importância da interatividade no processo em questão; daí talvez o interesse pelo estudo de diferentes metodologias. Outro foco de interesse dos docentes é o "aluno de hoje", suas necessidades, expectativas e formas de motivá-lo. Na pesquisa teórica foi discutido no item 2.3.3 o perfil do aluno que hoje chega às escolas. Ferrès (1996) descreve esse aluno, suas formas de perceber, compreender e de se comunicar. Nas entrevistas, os professores fizeram observações significativas às mudanças no perfil do aluno que tem chegado à faculdade e às dificuldades, que ocorrem muitas vezes, para trabalhar com esse aluno de forma envolvente e motivadora. Pontuaram que o estudo sobre esse aluno facilitaria, possivelmente, o trabalho docente, já que a vertente da formação profissional do grupo não enfatizou questões de comunicação didática entre professor-aluno e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Outros dois pontos de interesse do grupo para reflexão e discussão são: a relação professor-aluno e o processo avaliativo. Sobre a relação professor-aluno o grupo explicitou a necessidade de se estudar questões de limites e de permissividade, de modo que estes aspectos não interfiram no equilíbrio da relação. Apontaram ainda a questão dos valores humanos hoje tão escassos na educação do aluno e extremamente necessários à formação de um profissional. Como os docentes não se consideram preparados para "educar" por não terem tido formação específica, ficam com uma certa angústia diante da escassez de valores humanos e da responsabilidade em formar um profissional ético, o que implica a absorção e vivência de tais valores. Essa questão pode ser ilustrada com a fala do professor C, que afirmou: "Questiono quando ouço que o professor é um educador. Não, eu não sou um educador. Tento ser um bom professor. Como se pode exigir do professor que ele seja educador, se não foram oferecidas a ele oportunidades para ele se transformar em um educador? O que existe hoje em termos de formação docente, oferecido pelas instituições, é muito pouco para o professor (profissional de Comex) receber o título de educador. Para que o professor atinja essas expectativas (de educador), a sociedade ou as instituições devem investir nessa formação". O professor tem suas razões em relação à cobrança social da função educadora do docente, que vem aumentando após a falência da família, da igreja e da sociedade como agentes socializadores. Essa questão é bastante polêmica entre os autores. Vasconcelos (1998), por exemplo, considera oportuno que a escola assuma a função socializadora, já que as outras instituições sociais não estão cumprindo tal papel. Outros autores, ao contrário, são taxativos ao afirmar que a educação é um processo amplo, que envolve toda a sociedade e que não é tarefa da escola. As demais sugestões apresentadas pelo grupo tiveram uma pontuação pouco expressiva por parte dos docentes. São elas: mudanças do contexto educacional; pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica. Enfim, todas as sugestões apresentadas pelos professores são indicadores importantes para um trabalho de formação docente continuada, que atenda às diferentes formas de concepção, execução e necessidades do grupo. Considerando, logicamente, a história, o contexto, o que já existe e sobretudo dando oportunidade ao grupo de socializar seus processos reflexivos, conforme discussão fundamentada em Vasconcelos (1998), no item 2.3.4 desta dissertação. Esse levantamento de interesses é, sem dúvida, o ponto de partida, já que muitos programas desse tipo existentes no País viram decretadas as suas falências porque não partiram do levantamento de interesses do professor e centralizaram outros interesses e intenções, muitas vezes políticos. Outros fatores contribuem também para essas falências, como: a massificação e o grande volume de informações transmitidas em pouco tempo, a falta de condições para reflexão e discussão sobre o conteúdo. Além disso, pouco auxiliam a reflexão séria sobre a prática do dia-a-dia e não oferecem subsídios para a reformulação da prática docente, mas apenas criticam a situação atual (Ribas, 2000).

6 PROPOSTAS DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Após a realização da pesquisa teórica e do estudo de caso com uma amostra de professores sem formação didático-pedagógica que atuam no Curso de Comércio Exterior do Unicentro Newton Paiva, apresentam-se as propostas de um programa de atividades de formação docente continuada a seguir:

1. Dar continuidade ao trabalho com os novos docentes, que abarca a inteiração de noções básicas sobre a estrutura e o funcionamento do Ensino Superior, as normas funcionais da instituição os serviços de apoio docente disponíveis na instituição, dentre outros aspectos.
2. Introdução de um programa de educação continuada semipresencial, com encontros presenciais mesclados com a mídia Internet e material impresso. Na mídia Internet o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem *on-line* para disponibilizar materiais ligados aos interesses dos professores, às necessidades detectadas e às demandas das mudanças sociais. Nesse ambiente de aprendizagem *on-line*, devem ser disponibilizados espaços para discussão, socialização de idéias, realização de atividades, pesquisas, etc. Esse programa deve privilegiar os assuntos sugeridos pelos professores que participaram da pesquisa do estudo de caso e realimentar-se da indicação de outros assuntos em levantamentos posteriores. Deve abordar um assunto por encontro, com material impresso, ter espaço para discussões e troca de experiências entre os professores. Os assuntos que o grupo demonstrar maior interesse em aprofundar devem ser retomados periodicamente com abordagem de autores não-trabalhados anteriormente. Os encontros devem ter uma divulgação ampla, diversificada e antecipada, com vistas a evitar falhas de comunicação. As inscrições em cada encontro devem ser realizadas previamente, para planejamento e desdobramento de turmas, se for necessário. Deve haver indicação de bibliografia de suporte para cada tema e disponibilização do material no ambiente de aprendizagem *on-line*. Sugere-se que o programa seja coordenado pela assessoria pedagógica da Instituição e direcionado para os

professores interessados. É fundamental que o programa seja balizado por uma pesquisa bibliográfica contínua e pela avaliação periódica de seus pontos positivos e negativos. É aconselhável que haja uma rotatividade entre os profissionais que abordarem os temas sugeridos, e que sejam utilizados os profissionais da instituição com aprofundamento de estudo nos diferentes temas.

3. Criação de um grupo de discussão “on-line”, direcionado aos professores com interesse em participar do programa, e sem disponibilidade de tempo para os trabalhos semipresenciais.
4. Criação de um espaço presencial para troca de experiências, discussão e reflexão, direcionado a todos os professores interessados da instituição, que privilegie os assuntos definidos pelos próprios docentes, com periodicidade a ser definida pelo grupo, divulgação ampla e diversificada, inscrição prévia, para reserva do espaço adequado. A sugestão é de que esses encontros tenham uma dinâmica que oportunize a participação de todo o grupo, portanto vulnerável ao número de participantes. Outra sugestão é de que a realização dos encontros seja coordenada pela assessoria pedagógica da Instituição e de que os trabalhos em si sejam coordenados por docentes em condições de contribuir com a formação docente dos demais colegas.

5 UM ESTUDO DE CASO NO UNICENTRO NEWTON PAIVA

Este capítulo refere-se ao estudo de caso, em que foi possível fazer um paralelo reflexivo de toda a teoria pesquisada com a realidade da formação docente de um grupo de professores de uma instituição de Ensino Superior. De acordo com Tachizawa (2001), o estudo de caso pode ser definido como “uma análise específica da relação entre um caso real, hipóteses e teorias”. Após essa análise, propõe-se uma solução para o problema identificado ou mudança no contexto analisado. Seu modelo metodológico sugere que, após a delimitação do tema, sejam seguidas estas etapas: pesquisa bibliográfica, fundamentação teórica, levantamento de dados, caracterização da instituição ou caso em estudo, análise e interpretação das informações, e conclusões dos resultados, fase que inclui sugestões e/ou propostas (Tachizawa, 2001).

Este estudo é fruto de observações, indagações empíricas, leituras e desejo de examinar minuciosamente as questões que envolvem a formação docente no Ensino Superior. Foi desenvolvido a partir não apenas do meu interesse em fazer uma analogia entre as teorias e a situação real de uma vivência profissional de nove anos junto a docentes do Ensino Superior, mas também dos “ensaios” de um trabalho de formação docente, na tentativa de minimizar os problemas gerados pelas dificuldades encontradas por profissionais do mercado empresarial, que se tornavam professores, e as implicações na qualidade do seu trabalho de formação do futuro profissional/cidadão.

Dentre as dificuldades e problemas deparados, podem ser citados: (a) a tentativa de se ensinar de forma pragmática; (b) o ensino da operacionalização do trabalho realizado na empresa sem considerar o balizamento necessário do referencial teórico que a academia exige; (c) o repasse cumulativo de informações sem os processos reflexivos, analíticos e associativos ao longo da aprendizagem e suas interfaces (éticas, políticas, ecológicas, etc); (d) a falta de comunicação didático-pedagógica (aulas-palestra, que não despertavam o interesse dos alunos); (e) não-conciliação entre o domínio da área de conhecimento abrangida pela matéria, sem acompanhamento de sua evolução, (f) desconhecimento das habilidades a serem desenvolvidas através da disciplina lecionada; (g) dificuldades de avaliar coerentemente, dentro de critérios, considerando as habilidades que se pretendia desenvolver; (h) falta de habilidade para diversificar aulas e atividades; (i) queixas dos alunos de que o professor sabia muito, mas não sabia ensinar, dentre outras questões. Enfim, com a intenção de contribuir para a continuidade da reflexão sobre a formação docente no Ensino Superior, é que foi realizado esse estudo.

A escolha do modelo “estudo de caso” se justifica pelo fato de ser o mais adequado à investigação pretendida. A pesquisa foi realizada no Unicentro Newton Paiva, instituição privada de Ensino Superior, instalada há 30 anos no município de Belo Horizonte (MG). A escolha dessa instituição se justifica pelo meu interesse em pesquisar a realidade da formação docente a partir de parâmetros teóricos e pela intenção de sugerir propostas de ações no que tange ao trabalho de formação dos professores.

A escolha do Curso de Comércio Exterior foi aleatória, com base nos critérios: (a) integralização (com todos os períodos em funcionamento); (b) funcionamento em dois turnos; (c) número de alunos entre 500 e 900; (d) mais de dez anos de existência. A partir desses critérios, foram selecionados quatro dos doze cursos da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas (FACISA) do Unicentro Newton Paiva e, em seguida, foi feito um sorteio do curso a ser contemplado pelo estudo.

5.1 Caracterização do Unicentro Newton Paiva

O Centro Universitário Newton Paiva iniciou suas atividades no ano de 1972. Apresenta uma estrutura com três *campi*, cinco faculdades e 13.153 alunos distribuídos entre vinte e três cursos. Atuam nas atividades docentes 538 professores. Sua estrutura funcional é similar à estrutura de outras IES, constituídas de órgãos colegiados e seus conselhos, reitoria, pró-reitorias (acadêmica e administrativa), coordenadorias específicas, diretorias de faculdades, coordenadorias de cursos,

assessoria pedagógica, departamentos específicos, núcleos e assessorias administrativas, que funcionam com a participação de seus 473 funcionários. O Unicentro Newton Paiva possui vinte e seis centros de estudos direcionados aos cursos, onde são realizadas atividades práticas de ensino, pesquisa e extensão. Nesses laboratórios, professores, funcionários e alunos interagem com a comunidade, na produção de conhecimentos e na solução de problemas para o meio acadêmico e social.

O Unicentro Newton Paiva adota o regime de matrícula semestral. Tem como missão: oferecer, por todos os meios legítimos, condições que favoreçam a transmissão, o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos filosóficos, científicos, técnicos e artísticos, respondendo prontamente às exigências do meio em que se situa, atuando como um agente propulsor de mudanças.

Incorporou em 1998 a Avaliação Institucional em suas atividades, com o objetivo de adaptar continuamente o ensino, a pesquisa e a extensão aos novos paradigmas, e verificar o que atende a sua comunidade como um todo e o que precisa ser melhorado para atender melhor a essa comunidade.

A instituição investe de formas diferentes na formação continuada de docentes. Para dar suporte a esse trabalho, possui uma assessoria pedagógica constituída de doze pedagogas, dentre elas, seis com prestação de serviço em dois turnos, para atender à demanda dos vinte e três cursos. Entre as atividades realizadas pela equipe, destacam-se: (a) assessoramento e suporte didático-pedagógico ao corpo docente da instituição; (b) acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem; (c) realização de intervenções necessárias; (d) realização de programas de formação docente; (e) participação nos (re) planejamentos ligados à Pró-Reitoria Acadêmica da instituição; (f) análise de dados quantitativos e qualitativos do processo acadêmico para reflexões e tomada de decisões.

5.2 Caracterização do Curso

O Curso de Administração Habilitação em Comércio Exterior do Centro Universitário Newton Paiva foi reconhecido em 19/07/1989. Tem como meta um ensino de qualidade, dinamismo, aplicabilidade prática e extensionista integrada à pesquisa e adequação às exigências de uma sociedade em constante mudança.

A proposta do curso tem como princípio fundamentar-se na formação de um administrador em Comércio Exterior multiqualificado, polivalente, generalista, empreendedor, capaz de diagnosticar, solucionar problemas, intervir no processo organizacional como um todo, trabalhar em equipe, auto-organizar-se e enfrentar situações de constantes mudanças nas esferas nacional e internacional. O curso possui 861 alunos distribuídos em 16 turmas e dois turnos. O quadro docente é constituído de 67 professores, 29 mestres e 37 especialistas. A rotatividade do quadro docente não é grande. Todos os professores das disciplinas profissionalizantes são profissionais da área específica de Comércio Exterior e consideram o trabalho ligado às empresas relevante para uma boa contribuição como docentes, já que essas atividades constituem uma oportunidade de inteiração e de atualização constantes para o profissional (dados coletados nos questionários e entrevistas da pesquisa).

5.3 Desenvolvimento do Estudo de Caso

O processo foi iniciado com o levantamento de dados por meio de documentos, com a busca de materiais informativos sobre o curso, para possibilitar a apuração de dados que oportunizassem uma visão do curso em questão e conhecimento do perfil de seu corpo docente. Dando continuidade ao trabalho, utilizou-se a observação, e foram feitas entrevistas com o coordenador do curso e assessora pedagógica para

detalhamento e complementação dos dados coletados e coleta de dados sobre o grupo de professores a ser pesquisado. Todos os dados coletados foram registrados em um diário de campo, e as entrevistas, gravadas e transcritas. Para a realização da pesquisa selecionou-se uma amostra de professores do curso, constituída de onze elementos, ou seja, de todos os professores responsáveis pelas disciplinas profissionalizantes. Foi aplicado um questionário (Anexo A) como instrumento para a coleta dos dados quantitativos, relacionados à faixa etária, sexo, grau de formação, tempo de docência e outros. Realizou-se, também, uma entrevista semi-estruturada (Anexo B), como instrumento para a coleta dos dados qualitativos. Após a coleta dos dados, foram feitas tabulação, porcentagem, análises à luz da teoria pesquisada; conclusões e sugestões.

5.4 Resultados e interpretação

Os dados apresentados abaixo sugerem uma crise de identidade dos professores pesquisados, a prioridade no que tange à formação continuada da área profissional ligada à empresa, e a subestima pela formação docente, apesar de ser considerada importante para o trabalho que desenvolvem no cotidiano. De forma geral, privilegiam quase que só a área de formação acadêmica, deixando de lado a formação docente. A sobrecarga de atividades e a administração de duas funções profissionais contribuem para o estabelecimento dessa prioridade. O grupo pesquisado considera a necessidade de atuar concomitantemente no mercado e no ensino um fator indispensável para que não haja um fracasso absoluto dos objetivos sociais da instituição, conforme defende também Modernell (1999), mencionado na seção 2 desta dissertação.

5.4.1 Resultados do questionário

De acordo com os dados coletados por meio do questionário, cujos resultados estão apresentados em tabelas e gráficos no Anexo C, 36% dos professores pesquisados têm idade acima de 36 anos, 46% têm entre 31 e 36 anos e 18% têm entre 26 e 30 anos. Esses dados sinalizam maior maturidade profissional do grupo, seriedade, discernimento e comprometimento com o trabalho em questão. São do sexo masculino 73% e 27% do feminino (Quadro 3/ Figura 2). O grau de formação dos docentes constitui-se de 36% de mestres e 64% de especialistas (Quadro 4/ Figura 3) dos quais 27% já cumpriram os créditos do mestrado e estão para apresentar suas dissertações, o que indica a preocupação do grupo com as questões da formação docente e da busca de titulação, e conseqüentemente com a sobrevivência no mercado de trabalho docente, já que a titulação é um critério de considerável peso dentre os exigidos pelo MEC nos processos de credenciamento de IES. Essa exigência, sem dúvida, beneficia a educação, já que há uma movimentação dos docentes na busca de caminhos para mestrado ou doutorado. E sobre esse aspecto, em termos empíricos, observa-se que, professores com titulação maior, são mais críticos em relação ao conteúdo que abordam, além de fundamentar as teorias que desenvolvem em sala, apesar de nem sempre apresentarem o domínio das habilidades didático-pedagógicas necessárias à maior interação entre eles e os alunos. Em relação ao tempo de experiência docente, 46% dos profissionais têm entre 8 a 10 anos, 18% de 5 a 7 anos, 18% de 2 a 4 anos e 9% menos de um ano (Quadro 5/ Figura 4). Através desses dados, infere-se que grande parte do grupo já tenha vivenciado as atividades de formação docente que a instituição realiza no início de cada semestre. Os professores não possuem formação docente em nível de graduação, porém, confirmando os dados indicados anteriormente, 36% do grupo já

participou de cursos específicos de formação docente oferecidos pela instituição, e 64% do grupo ainda não (Quadro 6/ Figura 5).

Cruzando esses dados sobre participação em cursos de formação docente com o tempo de trabalho docente desses profissionais, era de se esperar um percentual maior de professores com vivência em oficinas, cursos, debates voltados para a formação docente, já que a instituição desenvolve essas atividades periodicamente. Dos cursos mais recentes freqüentados pelos docentes em questão, 44% são ligados à utilização de recursos audiovisuais e aos recursos de multimídia. Foi de 14% o percentual de participação em cursos de comunicação oral, liderança, aspectos didáticos em geral e Encontro Nacional de Escolas de Administração, em cada uma dessas atividades (Quadro 7/ Figura 6).

Os professores que compõem 82% do grupo pesquisado consideram satisfatória a formação docente que têm, frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças sociais, e 18% consideram a formação parcialmente satisfatória (Quadro 8/ Figura 7).

Em relação a esses dados, questiona-se: como esse percentual alto de professores pode considerar sua formação docente satisfatória, frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças sociais, se somente 36% afirmam ter participado de cursos complementares de formação docente? Esses dados, cruzados com o tempo de trabalho dos docentes podem, possivelmente, responder a essa questão. Mesmo os professores não considerando os trabalhos de formação docente, realizados pela instituição pesquisada, periodicamente, como “cursos complementares de formação docente”, estes podem ter lhes dado alguma segurança para a vivência do cotidiano.

Outra resposta possível é a auto-suficiência docente desses professores, vinculada apenas ao domínio do conteúdo que lecionam e, em contrapartida, desconsideração aos pressupostos teóricos das concepções que deveriam balizar os processos de ensino-aprendizagem. Ainda outra resposta possível poderia estar ligada à leitura de mundo do grupo. De acordo com o que é discutido no item 2.3.2 desta dissertação, a partir de Imbernón (2000), os processos desenvolvidos pelo professor estão muito relativizados com sua leitura de mundo, com sua linguagem de mundo.

Diferentes formas de atualização são utilizadas pelos professores: 45% utilizam leituras específicas, pesquisas na Internet e bibliografia atualizada; 31% participam de congressos, seminários, cursos e palestras; 12% recorrem a grupos de estudo e serviços disponíveis na assessoria pedagógica institucional; 4% aos fóruns de discussão e troca de experiências; e 8%, ao trabalho de consultoria (Quadro 9/ Figura 8). Observa-se uma certa coerência nos percentuais ligados aos dois primeiros itens.

O trabalho da assessoria pedagógica da instituição pesquisada apresenta um percentual incoerente, se comparado aos dados da questão abaixo, em que um número maior de professores aponta a utilização do apoio desses serviços. Essa discrepância de percentuais entre uma questão e outra, sugere uma pergunta: Quais seriam os motivos de tamanha diferença? As respostas, com certeza, serão pontuações para indagações, reflexões ou, quem sabe, para mudanças no balizamento do trabalho desenvolvido por esse setor, junto aos professores. Uma possível resposta para essa ambivalência pode estar ligada à aceitação pelos docentes das oficinas, reflexões e cursos oferecidos pelo setor em questão versus a rejeição pelas intervenções pedagógicas feitas no processo de ensino aprendizagem desenvolvido por eles. Isso porque todo o grupo pesquisado considera positivas as iniciativas institucionais, que possibilitam a formação didático-pedagógica ao quadro docente da instituição. Ainda quanto a essas iniciativas, todas as pontuações apresentadas foram de valorização desse trabalho específico. Dentre as pontuações apontadas pelos professores, 50 % referem-se à oportunidade de crescimento e oportunidade de atualização constante, melhoria da *performance*; 33% referem-se ao acesso a novas metodologias de trabalho, possibilidade de discussão e reflexão sobre aspectos didáticos e troca de experiência com colegas; 17% referem-se ao investimento da instituição ao potencial intelectual dos docentes, atenção e valorização do seu quadro docente.

5.4.2

Resultados da entrevista

A entrevista semi-estruturada possibilitou o acesso direto aos dados qualitativos. Foi possível ainda confirmar dados coletados através de observações e da pesquisa teórica. Cada professor foi nomeado por uma letra, para que não fosse identificado.

Todas as entrevistas foram gravadas e devidamente transcritas.

Seis perguntas compuseram a entrevista, e a primeira pergunta averiguou como foi realizada a formação docente dos professores e se eles consideram essa formação suficiente para o exercício profissional. Nas respostas, 100% da amostra considerou insuficiente a sua formação didático-pedagógica para o exercício da docência, destacando a necessidade da busca constante de aperfeiçoamento para a sobrevivência profissional, prática comum ao profissional de comércio exterior, devido às exigências impostas pela profissão, que lida com várias leis, as quais mudam com grande frequência. Observa-se que, em uma pergunta semelhante feita através do questionário, 82% do grupo afirmou considerar satisfatória sua formação didático pedagógica frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças. Essa contradição entre os resultados de perguntas semelhantes pode ser explicada pelo descaso com que as pessoas, normalmente, preenchem questionários de pesquisa, na correria do cotidiano de trabalho. Em contrapartida há um compromisso maior de sinceridade nas coletas de dados “face a face”, das entrevistas, que normalmente são gravadas, além de registradas no papel. Além do mais o entrevistado pára suas atividades e se dedica inteiramente à entrevista, previamente programada, sem oportunidade de desvio de atenção. Considera-se mais coerente o resultado apresentado pela entrevista.

Em relação à formação docente, apenas um professor (9%) participou de um curso específico para lecionar em uma escola técnica de Ensino Médio. Contudo, todos os demais (91%) buscaram e ainda buscam diferentes formas de capacitação nos aspectos didático-pedagógicos. Consideram esses aspectos importantes para a atuação docente. Além do ensaio-e-erro, da observação do que “funcionava em uma turma e não funcionava na outra”, utilizaram-se leituras específicas, observações ao trabalho de profissionais considerados referência, Internet e de conversas com colegas, especialistas, coordenação de curso ou assessoria pedagógica para refletir sobre dificuldades ou buscar soluções para seus problemas e dificuldades ligados à docência. Os professores A e E (18%) vivenciaram experiências de monitoria na graduação, que pontuaram como aspecto facilitador no desempenho docente. Um deles afirmou que: “...como monitor eu ajudava muitos colegas com dificuldades e reforçava a matéria dada pelos professores. Dei aulas particulares, não porque eu queria, mas porque diziam que eu tinha facilidade para ensinar, o que me ajudou muito a desenvolver o dom de contactar facilmente com as pessoas”. Parte dos professores do grupo, 82%, vivenciaram, antes da docência, experiências de consultoria e de cursos em empresas e consideraram essas vivências como fatores facilitadores do processo docente. O professor F pontuou: “...posso afirmar que a minha parte didática é o reflexo de uma vocação, eu acredito. Não tenho uma técnica desenvolvida, mesmo porque não foi nessa área que eu aprofundei os meus estudos. Após uma formação que abarca um curso de graduação, uma pós-graduação e um mestrado, eu considero a minha formação técnica suficiente para disponibilizar o material que eu preciso desenvolver em sala de aula. É claro que como professor muito há que ser desenvolvido no dia-a-dia, diante das circunstâncias que o mundo apresenta”. Na verdade, a pontuação do professor F vai ao encontro das colocações feitas pelos demais professores, que se consideram preparados em termos de domínio do conteúdo a ser lecionado. Porém, conforme afirma o professor G, “do ponto de vista da docência, na sua essência, há necessidade de um respaldo didático-pedagógico, para melhorar a interação com o aluno. Não que isso inviabilize o trabalho, mas ajuda muito”. Outro aspecto relevante apontado pelos professores H, C e I (27%) é em relação à disciplina Metodologia do Ensino Superior, cursada por eles e considerada importante já que possibilita uma visão mais ampla do processo didático-pedagógico do Ensino Superior, mas alegam que a disciplina tem a carga horária pequena e não dá o suporte necessário para a docência. Na discussão do item 4.4 desta dissertação, há pontuações sobre a Disciplina Metodologia do Ensino Superior que, apesar de ser

exigência do Conselho Federal de Educação, sua inserção nos cursos em nível de especialização tem a carga horária pequena e não é suficiente para a formação de um professor, conforme afirmam Fernandes (2001) e Morosini (1999). Ainda em relação à formação didático-pedagógica, a assessora pedagógica do curso sinalizou que “os professores de formação apenas técnica chegam carentes de conhecimentos didáticos e às vezes ministram aulas nos moldes de palestras. Não conseguem estabelecer e desenvolver uma interação pedagógica com seus alunos”, aspecto discutido no item 2.3.2 deste trabalho e fundamentado em Modernell (1999). De forma geral, ficou explícita a importância da formação didático-pedagógica para enriquecimento da interação aluno-professor no processo de aprendizagem. Mesmo os professores com licenciatura, com formação que envolve aspectos inerentes ao trabalho docente, pontuam que a formação de um professor nunca termina. É natural que esse grupo apresente tais dificuldades.

A segunda pergunta da entrevista indagou sobre como os docentes procuram solucionar as dificuldades didático-pedagógicas encontradas no cotidiano profissional.

Foram apontados pelo grupo, como solução para as dificuldades cotidianas os aspectos que se seguem. Como todos os entrevistados apontaram mais de um aspecto, os percentuais foram calculados isoladamente. São eles: leituras específicas citadas por 27% como meio para solucionar dificuldades da docência. Os serviços disponíveis na assessoria pedagógica (cursos, oficinas, debates, palestras, textos, orientações específicas) foram citados por 64%, e a coordenação do curso por 27%. A partilha das dificuldades com os alunos, por 9%, e as conversas com outros professores e/ou especialistas da própria faculdade ou de outras, por 27%. Os cursos e seminários oferecidos pela instituição ou disponíveis na sociedade e Internet por 27% do grupo. Novamente há uma contradição em termos dos dados apresentados no questionário e os da entrevista. No primeiro instrumento, 12% indicaram que utilizam os serviços oferecidos pela assessoria pedagógica para atualizar-se; nas entrevistas, 64% apontam a assessoria pedagógica como canal para a solução das dificuldades didático-pedagógicas. Na apuração dos questionários, os cursos, seminários, oficinas foram apurados separadamente e ficaram com um percentual de 31%. Aqui, apurou-se junto toda a prestação de serviços da assessoria pedagógica; talvez esteja aí a explicação da contradição apresentada pelos dados. Outro detalhe importante de se ressaltar é que nas respostas dadas nos questionários observou-se um foco maior nas questões relativas à área técnica dos profissionais. Poucos se referiram aos aspectos didático-pedagógicos, que poderão ser analisados mais detalhadamente nas respostas à questão três da entrevista. Como fator que contribui para a solução de problemas, o tempo de docência foi assinalado por 27% do grupo, e como fatores que facilitam uma leitura detalhada dos fatos, o bom senso e a sensibilidade, por 18%. A fala do professor F ilustra e conclui o depoimento dos docentes sobre a pergunta. “Acho que a simplicidade é a resposta a esta questão. Acredito que, como qualquer outro problema, a maneira mais simples é a maneira mais eficiente para a solução. Entendo que, como todo tipo de relacionamento, se o problema de relação professor-aluno for oriundo desse tipo de relação ou mesmo de uma dificuldade técnica propriamente dita, que a simplicidade e o bom senso são a base para que a solução desse eventual problema, possa ser apresentado. Além disso, eu acredito na sensibilidade para perceber a dificuldade do aluno, para poder atender esse aluno, correspondendo-o, na medida em que ele precise”.

A terceira pergunta da entrevista questionou sobre como a formação dos docentes é aprimorada atualmente. Esta pergunta acabou sendo desdobrada, conforme será detalhado abaixo. As respostas foram muito voltadas para o aprimoramento de aspectos relativos à formação técnica. Todos os entrevistados apontaram a utilização de mais de uma forma de aprimoramento docente. E quanto a esse aprimoramento, as respostas indicaram que 4 dos 11 professores pesquisados utilizam revisão bibliográfica, pesquisas diversas, leituras específicas e Internet; 7 utilizam os cursos que a escola oferece e simpósios que abrem os semestres letivos e reuniões de estudo; 2 utilizam as leituras e reflexões do mestrado; 4 recorrem a cursos, seminários, congressos externos, ligados ao conteúdo técnico, e 1 apontou cada uma das formas que se seguem: *feedback* dado pelos alunos nos finais de semestre; o

ensaio-e-erro; o exercício da profissão; a produção de artigos científicos; observações de posturas acadêmicas que dão certo.

Talvez esta tenha sido a pergunta mais importante da entrevista, porque suas respostas contribuirão muito, como sinalizadoras de ações no trabalho de formação docente da instituição em que foi realizado o estudo e, quem sabe, para outras instituições também. Todo o grupo entrevistado (100%) focaliza a atenção, no que se refere à formação docente apenas nos aspectos técnicos, ou seja, relativos ao conteúdo lecionado. Apesar de considerados relevantes e facilitadores do trabalho cotidiano, os aspectos didático-pedagógicos são sempre deixados de lado, em função da falta de tempo e de oportunidades viáveis para realizar esse aprimoramento. Em relação a essa questão, os professores E e H afirmaram, respectivamente: "...quanto aos aspectos didático-pedagógicos, infelizmente, não tenho muito tempo para me atualizar, como na parte técnica"; "...priorizo o aprimoramento em cima da minha área específica, sempre repassando para os alunos. Preciso me aprimorar nessa outra parte (didático-pedagógica)". Um percentual significativo desses professores, 82%, assumiu que o aprimoramento dos aspectos didático-pedagógicos é feito, basicamente, quando a instituição oferece oficinas, cursos, simpósios e outros espaços para reflexão e discussão. Raramente esses cursos são buscados fora da instituição, já que a prioridade do grupo é a parte técnica da formação docente. Então, os investimentos são direcionados para esse ângulo da formação profissional. A cada professor que deixava implícita ou explícita a questão de que a formação didático-pedagógica só é aprimorada na instituição, quando são abertos espaços para isso, foi devolvida a pergunta: "Você está querendo dizer que os aspectos didático-pedagógicos são aprimorados praticamente quando a instituição abre algum espaço para esse trabalho?" E todas as respostas foram "sim". Os professores A e C pontuaram o seguinte sobre essa questão: "Há uma carência muito grande de cursos de formação docente. Os incentivos são muito escassos no que tange ao aspecto de formação do professor"; "Trabalho em uma instituição que todas as sextas-feiras reúne os seus professores para discutir sobre as mudanças do ensino. Particularmente por trabalhar nessa instituição estou a par até das leis de diretrizes e bases. Sem dúvida, quando a instituição oportuniza reflexões, quando podemos discutir com colegas, em cima de suas experiências, ajuda muito o professor, já que a realidade do ensino está mudando muito atualmente". A partir dessas colocações retomam-se as pretensões apresentadas na introdução deste trabalho: de pesquisar a realidade da formação docente no Ensino Superior para, propiciar um programa de formação docente continuada, que garanta o desenvolvimento de habilidades necessárias à formação de indivíduos capacitados em todas as dimensões: científica, política, técnica, humana, ética, que consiga ser dinâmico, criativo, autônomo e capaz de solucionar problemas inerentes a um cotidiano em constantes mudanças. As colocações feitas pelos professores em suas respostas à questão três são, sem dúvida, relevantes para o programa que se pretende propor na instituição em que foi realizado o estudo e para aqueles que se preocupam com a questão da construção da competência pedagógica no cotidiano universitário (assunto discutido no item 4.1 desta dissertação, segundo Perrenoud). Acredita-se que um ensino efetivo e de qualidade depende muito da capacitação do professor, tendo como referência a sua formação inicial e ligando-a ao processo de formação continuada, assentada na racionalidade técnica (Ribas, 2000). A quarta pergunta questionava aos professores sobre como eles adaptavam o trabalho docente às mudanças sociais e se eles privilegiavam todos os aspectos demandados pelos avanços do mundo contemporâneo. Nas respostas 100% fizeram referências às características da profissão de comércio exterior, que exige do profissional uma postura de constante atualização. Essa necessidade é fundamental para o acompanhamento dos movimentos sociais e para a sobrevivência do profissional no mercado de trabalho. Esse assunto é discutido detalhadamente na seção 2 desta dissertação, com a fundamentação de diferentes autores. Na entrevista, o professor G referiu-se a esse aspecto afirmando: "A dinâmica do comércio exterior é muito acelerada. De uma certa forma, esse ritmo que está sendo colocado não nos afeta, porque já estamos acostumados a trabalhar sob muita pressão. Nossa área não é a mais tranqüila, e o mundo hoje também está sob muita pressão". Devido a essa necessidade de atualização constante e para sobrevivência no mercado profissional,

os professores que atuam em empresas têm o hábito de consultar diariamente a Internet para ficarem inteirados de novas leis e normalizações que regem o mercado global. Com isso, repassam para os alunos essas novas informações. No trabalho docente desse grupo, percebe-se que, de certa forma, todos os professores repassam para os alunos a cultura que rege esse mercado profissional, a cultura que impõe ao indivíduo uma atualização constante e o contato com tecnologias de ponta, com vistas a facilitar essa atualização. Outra vez, o grupo privilegiou mais os aspectos técnicos nas respostas. Mesmo considerando a fala do professor C, que afirma ser “muito distante o caminho entre o técnico e o professor”, esse dinamismo peculiar do profissional beneficia os aspectos didático-pedagógicos das aulas e das atividades extraclasse, já que são utilizados recursos do *Power Point*, da Internet, pesquisas em *sites*, bem como outras tecnologias que facilitam o contato rápido com diferentes partes do mundo. Em relação ao uso de *sites* durante as aulas, é muito pertinente a pontuação do professor E: “Os trabalhos de pesquisa com *site*, por exemplo são muito interessantes, inovadores, e a gente tem que acompanhar. Mas os próprios alunos dão feedback de que não adianta ter um *site* maravilhoso, se não tem a presença do professor. Quando o professor está junto, dando exemplos de casos, se torna mais rico. Acredito que a presença do professor é primordial no processo de exploração e de descobertas por parte do aluno. Não abro mão do contato interativo com os alunos”. E o professor F complementa com a sua fala: “Na medida em que o aluno está mais perto do professor e vice-versa, todas as dificuldades vão poder ser evidenciadas, de uma maneira mais clara,. E a solução, portanto, poderá ser muito mais eficaz, quando implementada pelo professor, é claro.”

A fala do professor B ilustra pontuações relevantes feitas pelo grupo sobre o processo de mudanças que o mundo vivencia e sobre a responsabilidade do professor frente a esse processo: “Não acho que eu seja capaz de levar todas essas mudanças para sala de aula, principalmente porque essas mudanças acontecem integradas. Não é a mudança de um conteúdo ou outro, em uma área ou outra. É a mudança na cultura do País, na sociedade, na política. É um processo de mudança muito integrado”. E é nesse contexto articulado e integrado de mudanças que está inserido o trabalho do professor, considerado agente de transformações.

Concluindo, o grupo adapta o seu trabalho às mudanças que estão acontecendo na sociedade, tem consciência da dimensão, das implicações e dos limites dessas mudanças no seu dia-a-dia profissional.

A quinta pergunta questionou aos professores se eles tinham interesse em participar de algum programa de formação docente continuada. Questionou ainda se eles teriam preferência por trabalhos presenciais ou por trabalhos a distância, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. Foi solicitada a justificativa da resposta. O grupo foi unânime na resposta “sim”. E o sim de 72% da amostra foi enfatizado com expressões como: “...não há a menor dúvida” (professor G); “Tenho grande interesse, o bom profissional nunca perde por saber mais.” (professor H); “Sem dúvida que sim” (professor I). Em relação à preferência pela modalidade do trabalho (presencial ou a distância), 73% optaram por trabalhos presenciais e 27% não especificaram preferência pela modalidade presencial ou à distância. As justificativas do grupo que optou por trabalhos presenciais giraram em torno da questão de que a interatividade, o contato com colegas e as trocas facilitam a aprendizagem. Em suas falas, os professores pontuaram: “Gostaria de ter contato interativo com outros colegas. Tenho uma carência muito grande de discussões em grupo” (professor E). “Eu, particularmente, acho os trabalhos presenciais mais significativos. Acho que a possibilidade de interagir é maior. Existe um momento único onde se consegue perceber as dificuldades do grupo e crescer com ele. Quando o aluno tem dúvida o professor consegue detectar. Nesses pontos a EAD tem algumas limitações, apesar dos méritos” (professor B). “...no ensino presencial se tem oportunidade de tirar dúvidas, de ter contato com pessoas, o que acho mais enriquecedor” (professor C). “Prefiro o presencial porque consigo aprender melhor. Vejo o EAD como uma solução para locais onde não se consegue ir presencialmente” (professor K). Os professores que não especificaram preferência por trabalhos presenciais ou a distância pontuaram o seguinte: “tanto faz, desde que o conteúdo seja significativo. A forma para mim não é o mais importante” (professor G). “Uma mescla de presencial e EAD seria o ideal. O

EAD é uma tendência. Estamos atrasados em relação a outros países. Se a instituição desenvolver o trabalho através de EAD, penso que dará bom resultado” (professor F).

“Sem dúvida, o EAD é uma ferramenta preciosíssima. Você acaba fazendo o seu horário, o seu tempo. Você atende a sua necessidade individual. Tenho restrições em trabalhar com o EAD como ferramenta única, exclusiva. Penso que os grupos de discussão tendem a se aprimorar, mas, no momento acho interessante o trabalho com a associação do EAD com o ensino presencial” (professor I).

Observou-se um conservadorismo na preferência pela modalidade do trabalho presencial e mesmo uma sutil resistência em quebrar paradigmas. A característica conservadora é apontada por Teixeira (1999), no item 2.3 desta dissertação como característica da prática escolar ao longo de séculos da história da educação e hoje tem sido colocada em xeque diante das novas exigências sociais. A resistência à mudança e aos novos paradigmas determinados pelos avanços é discutida no item

2.3.4 desta dissertação, fundamentada em Vasconcellos (1998). Aqui, o conservadorismo e a resistência a mudanças, apesar de ser numa amostragem de professores do Ensino Superior, retrata a realidade da educação do nosso país, de descompasso e dicotomia entre a escola e a sociedade. E, como é discutido no mesmo item, a responsabilidade desse descompasso é de todos que compõem o quadro educacional, mas principalmente do professor, a quem é direcionada uma responsabilidade maior.

A última pergunta direcionada ao grupo questionava os aspectos didático-pedagógicos que os professores teriam mais interesse em refletir e discutir. Todos os professores indicaram mais de um aspecto como sugestão para um possível trabalho de reflexão e discussão. Os dados serão apresentados no Quadro 2 e na Figura 1, a seguir.

Quadro 1
Sugestões de temas para programas de formação docente continuada
Professores do Curso de Comércio Exterior do Unicentro Newton Paiva
Jan/2002 - Obs.: Amostra de 11 professores.

Sugestões	Nº prof.
Pesquisa de campo	1
Pesquisa bibliográfica	1
Utilização de recursos de multimídia e de recursos tecnológicos na aprendizagem	3
Utilização de novas metodologias em sala/ Processo aula/ Interatividade/ Trabalhos de grupos	6
Processo de avaliação/ Elaboração de provas	4
O aluno de hoje: necessidades; expectativas; como motivá-lo	5
Relação professor x aluno	4
Mudanças: tendências, legislações	2

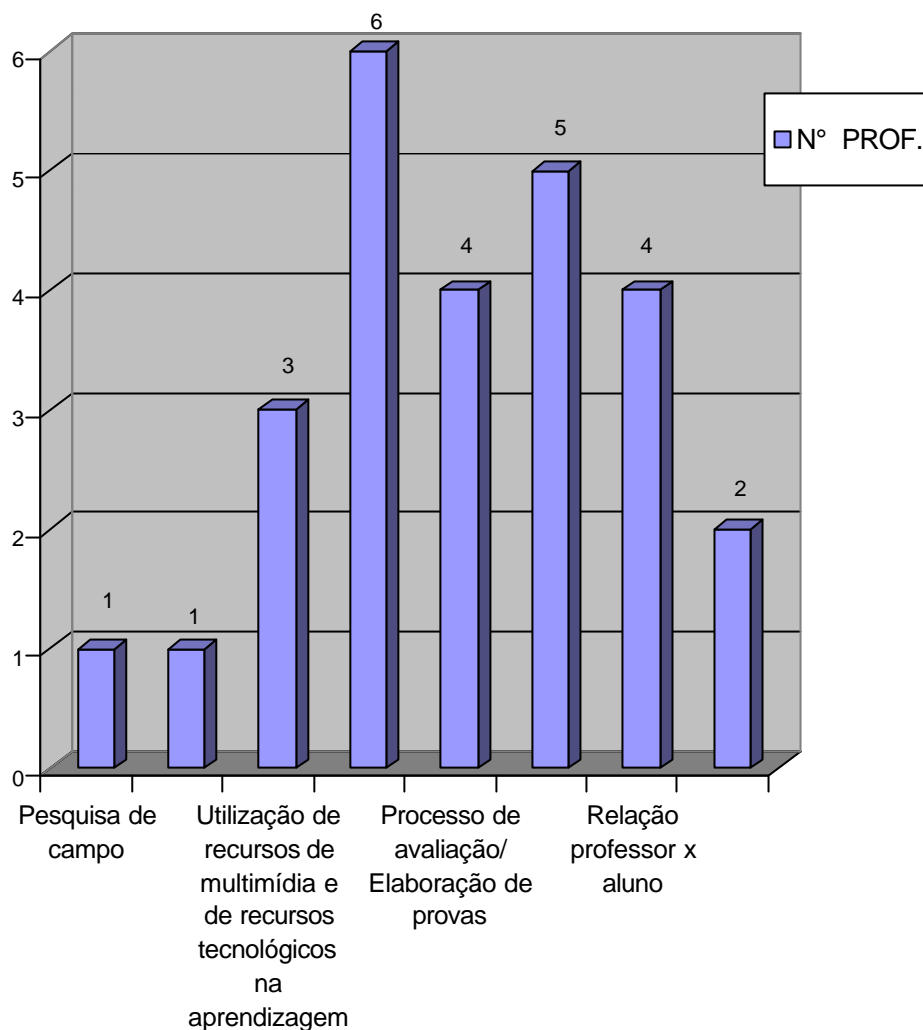


Figura1 - Sugestões de temas para programas de formação docente continuada pelos professores do Curso de Comércio Exterior do Unicentro Newton Paiva - Jan/2002

Os dados evidenciam a preferência do grupo pelas diferentes metodologias que podem ser aplicadas nos trabalhos de sala de aula, pelos assuntos ligados à aula em si e à interatividade entre alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se, conforme a assessora pedagógica do curso, que os professores têm dificuldades de ensinar, de forma diversificada e motivadora, o conteúdo que eles sabem com profundidade e lidam no trabalho cotidiano das empresas. Muitas vezes as aulas são dadas como palestras, o que dificulta a aprendizagem dos alunos. Parte do grupo já percebeu a importância da interatividade no processo em questão; daí talvez

o interesse pelo estudo de diferentes metodologias. Outro foco de interesse dos docentes é o "aluno de hoje", suas necessidades, expectativas e formas de motivá-lo.

Na pesquisa teórica foi discutido no item 2.3.3 o perfil do aluno que hoje chega às escolas. Ferrès (1996) descreve esse aluno, suas formas de perceber, compreender e de se comunicar. Nas entrevistas, os professores fizeram observações significativas às mudanças no perfil do aluno que tem chegado à faculdade e às dificuldades, que ocorrem muitas vezes, para trabalhar com esse aluno de forma envolvente e motivadora. Pontuaram que o estudo sobre esse aluno facilitaria, possivelmente, o trabalho docente, já que a vertente da formação profissional do grupo não enfatizou questões de comunicação didática entre professor-aluno e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Outros dois pontos de interesse do grupo para reflexão e discussão são: a relação professor-aluno e o processo avaliativo. Sobre a relação professor-aluno o grupo explicitou a necessidade de se estudar questões de limites e de permissividade, de modo que estes aspectos não interfiram no equilíbrio da relação. Apontaram ainda a questão dos valores humanos hoje tão escassos na educação do aluno e extremamente necessários à formação de um profissional. Como os docentes não se consideram preparados para "educar" por não terem tido formação específica, ficam com uma certa angústia diante da escassez de valores humanos e da responsabilidade em formar um profissional ético, o que implica a absorção e vivência de tais valores. Essa questão pode ser ilustrada com a fala do professor C, que afirmou: "Questiono quando ouço que o professor é um educador. Não, eu não sou um educador. Tento ser um bom professor. Como se pode exigir do professor que ele seja educador, se não foram oferecidas a ele oportunidades para ele se transformar em um educador? O que existe hoje em termos de formação docente, oferecido pelas instituições, é muito pouco para o professor (profissional de Comex) receber o título de educador. Para que o professor atinja essas expectativas (de educador), a sociedade ou as instituições devem investir nessa formação". O professor tem suas razões em relação à cobrança social da função educadora do docente, que vem aumentando após a falência da família, da igreja e da sociedade como agentes socializadores. Essa questão é bastante polêmica entre os autores. Vasconcelos (1998), por exemplo, considera oportuno que a escola assuma a função socializadora, já que as outras instituições sociais não estão cumprindo tal papel. Outros autores, ao contrário, são taxativos ao afirmar que a educação é um processo amplo, que envolve toda a sociedade e que não é tarefa da escola. As demais sugestões apresentadas pelo grupo tiveram uma pontuação pouco expressiva por parte dos docentes. São elas: mudanças do contexto educacional; pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica.

Enfim, todas as sugestões apresentadas pelos professores são indicadores importantes para um trabalho de formação docente continuada, que atenda às diferentes formas de concepção, execução e necessidades do grupo. Considerando, logicamente, a história, o contexto, o que já existe e sobretudo dando oportunidade ao grupo de socializar seus processos reflexivos, conforme discussão fundamentada em Vasconcelos (1998), no item 2.3.4 desta dissertação. Esse levantamento de interesses é, sem dúvida, o ponto de partida, já que muitos programas desse tipo existentes no País viram decretadas as suas falências porque não partiram do levantamento de interesses do professor e centralizaram outros interesses e intenções, muitas vezes políticos. Outros fatores contribuem também para essas falências, como: a massificação e o grande volume de informações transmitidas em pouco tempo, a falta de condições para reflexão e discussão sobre o conteúdo. Além disso, pouco auxiliam a reflexão séria sobre a prática do dia-a-dia e não oferecem subsídios para a reformulação da prática docente, mas apenas criticam a situação atual (Ribas, 2000).

6 PROPOSTAS DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Após a realização da pesquisa teórica e do estudo de caso com uma amostra de professores sem formação didático-pedagógica que atuam no Curso de Comércio Exterior do Unicentro Newton Paiva, apresentam-se as propostas de um programa de atividades de formação docente continuada a seguir:

1. Dar continuidade ao trabalho com os novos docentes, que abarca a inteiração de noções básicas sobre a estrutura e o funcionamento do Ensino Superior, as normas funcionais da instituição os serviços de apoio docente disponíveis na instituição, dentre outros aspectos.
2. Introdução de um programa de educação continuada semipresencial, com encontros presenciais mesclados com a mídia Internet e material impresso. Na mídia Internet o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem *on-line* para disponibilizar materiais ligados aos interesses dos professores, às necessidades detectadas e às demandas das mudanças sociais. Nesse ambiente de aprendizagem *on-line*, devem ser disponibilizados espaços para discussão, socialização de idéias, realização de atividades, pesquisas, etc. Esse programa deve privilegiar os assuntos sugeridos pelos professores que participaram da pesquisa do estudo de caso e realimentar-se da indicação de outros assuntos em levantamentos posteriores. Deve abordar um assunto por encontro, com material impresso, ter espaço para discussões e troca de experiências entre os professores. Os assuntos que o grupo demonstrar maior interesse em aprofundar devem ser retomados periodicamente com abordagem de autores não-trabalhados anteriormente. Os encontros devem ter uma divulgação ampla, diversificada e antecipada, com vistas a evitar falhas de comunicação. As inscrições em cada encontro devem ser realizadas previamente, para planejamento e desdobramento de turmas, se for necessário. Deve haver indicação de bibliografia de suporte para cada tema e disponibilização do material no ambiente de aprendizagem *on-line*. Sugere-se que o programa seja coordenado pela assessoria pedagógica da Instituição e direcionado para os professores interessados. É fundamental que o programa seja balizado por uma pesquisa bibliográfica contínua e pela avaliação

periódica de seus pontos positivos e negativos. É aconselhável que haja uma rotatividade entre os profissionais que abordarem os temas sugeridos, e que sejam utilizados os profissionais da instituição com aprofundamento de estudo nos diferentes temas.

3. Criação de um grupo de discussão “on-line”, direcionado aos professores com interesse em participar do programa, e sem disponibilidade de tempo para os trabalhos semipresenciais.
4. Criação de um espaço presencial para troca de experiências, discussão e reflexão, direcionado a todos os professores interessados da instituição, que privilegie os assuntos definidos pelos próprios docentes, com periodicidade a ser definida pelo grupo, divulgação ampla e diversificada, inscrição prévia, para reserva do espaço adequado. A sugestão é de que esses encontros tenham uma dinâmica que oportunize a participação de todo o grupo, portanto vulnerável ao número de participantes. Outra sugestão é de que a realização dos encontros seja coordenada pela assessoria pedagógica da Instituição e de que os trabalhos em si sejam coordenados por docentes em condições de contribuir com a formação docente dos demais colegas.

7 Conclusões

7.1 Considerações Finais

A presente investigação contemplou uma metodologia que abarcou uma pesquisa teórica, um estudo de caso qualitativo e a proposição de um programa de formação docente compatível com as expectativas e os interesses da amostra pesquisada. Após percorrer todo o trajeto que compôs a realização desse trabalho, explorando os caminhos abertos pelas mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, seus impactos, suas demandas, os caminhos das mudanças no âmbito educacional, do Ensino Superior frente às mudanças, da mudança no perfil do aluno, da necessidade de ressignificação do papel docente, as trilhas das alternativas educacionais que surgiram em função das novas demandas sociais, das questões que envolvem a formação de professores frente às mudanças, da necessidade de formação continuada de professores e da realidade da formação docente, através de uma pesquisa qualitativa, serão registradas as conclusões deste estudo.

Assim, foi possível confirmar a dimensão do processo de expressivas mudanças que marcaram os tempos atuais e que envolvem os mais diferenciados setores sociais, agindo com extrema rapidez e implicando em transformações socioculturais profundas. Com os avanços da tecnologia de comunicação e de informação, que propicia possibilidades inimagináveis, o mundo perde os seus limites e suas fronteiras, as distâncias desaparecem, beneficiando todas as ciências. O mundo vivencia um processo de unificação da humanidade. Os preconceitos infundados e as idéias deturpadas são dissipados, num espaço onde há interação com os seres humanos de todos os lugares, raças, credos e idades. O mundo se torna mais visível e transparente. O mercado de trabalho deixa de ter espaço para especializações e determina que o profissional deve ser pluralista. Para sobreviver no mercado profissional é necessário atualizar-se continuamente. A globalização, fenômeno irreversível que atinge a todos, estabelece parâmetros globais para todas as áreas sociais. Há uma consciência da seriedade deste momento de intensivas e contínuas mudanças e de suas interferências na vida de cada indivíduo. A sociedade da informação trouxe para o mundo uma revolução tecnológica sem precedentes.

Verificou-se que, diante de todos os avanços processados do mundo contemporâneo, o âmbito educacional sofreu e sofre impactos, interferências e cobranças. Surge a parceria cognitiva com a máquina e os processos criativos de aprender, com um vasto conjunto de interfaces comunicativas e interativas. Pode-se afirmar que estrutura educacional vigente não atende às necessidades dos indivíduos e nem atende mais a esta sociedade em constantes mudanças. Há necessidade de se rever os diversos ângulos da educação, não apenas para diminuir o descompasso entre esta e a sociedade, mas sobretudo para que a educação possa cumprir o papel que dela se espera em termos sociais. À frente desse desafio está o professor. Pode-

se dizer que há uma preocupação geral dos educadores pesquisados e uma movimentação no sentido de sensibilizar todos os envolvidos no processo educacional sobre a necessidade de se mudar a educação, de quebrar seus paradigmas do conservadorismo e da resistência que, sem dúvida, poderão decretar a falência desse importante segmento social, e sobretudo de se valorizar mais o professor e de se investir em sua formação ampla, global e continua.

Evidenciou-se que o perfil do aluno mudou, devido à visão de mundo imposta a ele pelos meios de comunicação, que têm uma capacidade de penetração inquestionável. O aluno hoje é mais sensível ao reconhecimento, à distinção através de imagens, de sons, de comandos das funções espaciais não-verbais.

Foi constatado que as mudanças no mundo, na educação, no perfil do aluno forçaram uma revisão e uma redefinição da função docente. Diante da realidade na qual se encontra a função docente frente às intervenções da tecnologia, não há como deixar de rever a postura do professor diante da aprendizagem do aluno.

Em relação ao Ensino Superior, constatou-se que a formação de docentes desse segmento do ensino é um assunto pouco investigado no País. Como a pesquisa propicia um *status* maior ao profissional do mundo acadêmico, há uma supervalorização da pesquisa e em contrapartida uma subestima da função docente e dos assuntos a ela ligados. Há necessidade de mais pesquisas e de um investimento maior na formação do docente do Ensino Superior. Sobre o docente é direcionada a responsabilidade maior do contexto educacional devido à importância do seu papel, além de serem voltadas para ele as expectativas de mudanças e melhorias da educação. Sem que ele tenha a devida formação, não se pode esperar que ele forme o profissional hoje demandado pela sociedade, com múltiplas habilidades, visão abrangente do mundo, crítico e transformador.

Verificou-se que, a partir dos avanços sociais, aumentou a demanda por profissionais mais qualificados. Em consequência desse movimento social, houve um crescimento desordenado das IES e, conseqüentemente, uma demanda maior de docentes. Diante dessa realidade, aumentaram os problemas já existentes e gerados pela falta de formação docente dos profissionais em geral que se inserem no Ensino Superior. Nesse aumento, estão incluídos os profissionais do mercado empresarial, sem formação didático-pedagógica e nenhum conhecimento dos pressupostos teóricos que compõem as interfaces do processo de ensino-aprendizagem, profissionais que migram para a docência, sem o necessário preparo. Diante desse contexto, não é possível esperar que esses professores tenham as habilidades necessárias para formar o profissional do futuro, nem que sejam indivíduos capacitados em todas as dimensões: científica, política, técnica, humana e ética, nem que tenham subsídios para formar o cidadão e o profissional capaz de transformar o

seu contexto social e de solucionar os problemas inerentes a um cotidiano em constantes mudanças.

Constatou-se, ainda, que o aumento das IES impulsionou o crescimento da demanda por docentes de diferentes áreas, mas comprometeu a qualidade dos serviços prestados por várias instituições do País, já que na sociedade não havia e ainda não há profissionais devidamente formados, que atendam a demanda social.

Verificou-se que houve nos últimos anos um crescimento da oferta de empregos para os docentes com habilidades específicas e com domínio das tecnologias de comunicação e da informação, para trabalhos com modalidades do ensino que envolvem outras linguagens no processo educativo, além da leitura e da escrita.

Devido à oferta crescente de trabalhos docentes específicos está havendo, nos últimos anos, uma busca de crescimento, aprimoramento e formação profissional.

Em função das possibilidades oferecidas pelas tecnologias de ponta, das exigências e necessidades do mercado de trabalho, da necessidade de se rever a educação do País e do respeito às diversidades do aluno, surgem iniciativas e propostas de mudanças educacionais, ilustradas neste estudo, através da Educação a Distância, da Escola Plural, uma iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte para a mudança do Ensino Fundamental, dos Cursos Seqüenciais, da Educação Corporativa e da Educação de Adultos. Essa parte da pesquisa oportunizou a descoberta do grande espaço a ser ocupado, pelas IES, que é constituído pelos Cursos Seqüenciais e pela Educação Corporativa, além de ser uma nova e vasta vertente profissional para o trabalho docente em nível superior.

O estudo de caso oportunizou uma visão mais ampla da realidade apresentada pelo quadro de professores da instituição pesquisada em relação à formação docente do grupo estudado. Sinalizou problemas, dificuldades, aspectos facilitadores do trabalho docente, validade dos serviços de apoio ao docente existentes na instituição, validade das iniciativas de formação docente, bem como indicou os focos de interesses para a realização de um

programa de formação docente continuada, além da modalidade de ensino preferida pelo grupo, o ensino presencial. E a preferência pela modalidade presencial não deixou, de certa forma, de confirmar a resistência docente às mudanças. O estudo de caso evidenciou um aspecto considerado de grande relevância — a formação didático-pedagógica dos professores é realizada basicamente no âmbito institucional. Se a instituição não possibilita essa formação, ela fica entregue ao acaso e ao bom senso de cada profissional. À luz de um referencial teórico abrangente, apresentado neste trabalho, o estudo de caso contribuirá, sem dúvida, para a continuidade de discussões e reflexões sobre o assunto, revisão de ações internas da instituição ligadas à formação docente e, ainda, será referencial para futuras pesquisas, que contribuirão para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Este estudo enfatizou a relevância do assunto “formação docente” e a necessidade de maiores investigações para se conseguir um ensino efetivo e de qualidade no atual contexto social de

constantes e rápidas mudanças, embora o assunto seja pouco explorado no Ensino Superior do País em função do *status* propiciado pela pesquisa em detrimento da docência.

Enfim, é necessário refletir sobre a questão da formação docente. Não através de iniciativas isoladas, mas como processo de formação continuada, através de um programa retroalimentado pelos interesses do grupo, considerando a formação inicial dos professores e suas expectativas, necessidades, de forma reflexiva e dialética, utilizando-se as possibilidades ilimitadas das tecnologias existentes.

7.2 Sugestões para Novos Trabalhos

Sugere-se, para os indivíduos preocupados com a qualidade e com o destino do Ensino Superior, que sejam realizadas novas pesquisas e se dê continuidade às reflexões e às discussões sobre a formação de docentes do Ensino Superior, considerando:

- a relevância do assunto para a definição do**

futuro da educação em nível superior;

- **a necessidade de maior sintonia entre a universidade e a sociedade;**
- **a perda da hegemonia da universidade no papel de produtora de conhecimento, já que hoje a empresa também produz conhecimento;**
- **o processo de mudanças no qual a universidade está inserida, e que traz o aumento gradativo de faculdades;**
- **a necessidade de redefinição das funções docentes;**
- **o comprometimento da qualidade do Ensino Superior e do produto colocado]no mercado pelas faculdades;**
- **a necessidade de se formar indivíduos críticos, reflexivos, capazes de produzir novos conhecimentos e de mudar a sociedade para melhor.**

E isso só será possível com professores bem-formados, pois ninguém dá ao outro aquilo que não tem nem para si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

3º ENCONTRO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DA REDE PRIVADA - Trabalho Docente e a Expansão do Ensino Superior. 02-03 nov. , 2001, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: Sindicato dos Professores- MG, 2001.

ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. **Campinas, SP: Papyrus, 2001.**

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Disponível em:**

<<http://www.scielo.php?script=sci-artlext&pid=>>>.

Acesso em 20 jun. 2001.

ANDRADE, Arthur. **O tempo na educação básica de jovens e adultos.** Coordenadoria de Política Pedagógica - Educação Jovens e Adultos, SMED/ PBH, 01/03/99.

BARCIA, R. e VIANNEY, J. ____. Universidade virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para instituições de ensino superior? **Estudos: Revista da Associação Brasileira de Entidades Mantenedoras de Ensino Superior. v. 26. Brasília: ano 17, nov. 1999.**

BARCIA, R. e VIANNEY, J. Pós-Graduação a distância: a construção de um modelo brasileiro. **Estudos: Revista da Associação Brasileira de**

Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília: ano 16, n.23, nov. 1998. p. 51-70.

BATES, T. Restructuring The University for technological change. Palestra apresentada no Seminário “What kind of university?”, the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Londres. Disponível em: <<http://bates.cstudies.ubc.ca/carnegie.html>>. Acesso em 18-20 jun. 1997.

BÉLAIR, Louise. A formação para complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, Philippe (Org.). Formando professores profissionais. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 3, p. 53-62.

BELLONI, M. L. Educação a distância. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BORGES, Mônica Erichsen Nassif. A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento. Ciência da informação. Belo Horizonte, v. 24, n. 2, 1995.

BRUNER, Jérôme. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Cap. 3, p. 51-68.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: _____. (Org.). **Magistério construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Cap. 2, p. 30-50.

CARBONNEAU, Michel; HÉTU, Jean-Calude.

Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In:

PERRENOUD, Philippe (Org.). Formando professores profissionais. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 4, p. 65-77.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Emersom Luiz de. Parceria entre universidade e empresa na educação corporativa. Gazeta Mercantil. Belo Horizonte, 29 ago.2001. Caderno de Gestão. p. 8.

Centro de Estudos em Educação Corporativa (CEDUC), Instituto Uniemp. Disponível em: <<http://www.ceduc.uniemp.br>>. Acesso em 23 ago. 2001.

CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA.

Avaliação institucional: **perfil docente. Comissão Permanente de Desenvolvimento Institucional (COPEADI). Belo Horizonte: 2000.**

CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA. Guia do universitário. **Belo Horizonte, 2001.**

CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA.

Implantação do curso superior seqüencial de Formação Específica em Gestão de Negócios Imobiliários. **Resolução n. 01, CONSUP/01, de 27 abr. 2001.**

CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA.

Regimento unificado. **Belo Horizonte, 1999.**

CHARLIER, Évelyne. Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada à Prática. In: **PERRENOUD, Philippe (Org.).** Formando professores profissionais. **Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 5, p. 65-77.**

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

Resolução CES n. 1. Dispõe sobre os cursos seqüenciais de educação superior, nos termos

do art. 44 da Lei 9.394/96, de 27 jan. 1999.

Brasília, 1999.

CORTELLA, Mário Sergio. A organização que se ensina e aprende. **Disponível em:**

<<http://www.canalrh.com.br/editoriais/03>>

entrevista integra.asp. Acesso em 15 jun. 2001.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Das tecnologias escolares tradicionais aos modernos avanços da comunicação e da tecnologia. Revista Acadêmica. Brasília, UNEB, p.91-95, jul./ dez. 1999.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha, MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação:** estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação. 5. ed. Belo Horizonte. Lê. 1997. Passim.

COVENTRY, Lynne. Video conferencing in higher education. **Heriot Watt University, Edinburgh, SIMA 1996. Report URL:**

<<http://www.man.ac.uk/MVC/SIMA/video3/contents.html>>

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. **O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento**. Disponível em:

<<http://www.prg.rei.unicamp.br/formagrad/formem>> Acesso em 12 jul. 2001

D'AMBRÓSIO, Daniela. Educação corporativa ganha espaço nas escolas. **Gazeta Mercantil. Belo Horizonte, 25 jan. 1999.**

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. São Paulo: Papyrus, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Novas regras para o Ensino Superior. Decreto 3860, de 09 jul. 2001.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. (Coleção Debates).

Educação Corporativa Ltda. (EDUCOR) Alavancar competências empresariais e humanas através de práticas educacionais contínuas que privilegiem a gestão do conhecimento. **Disponível em:**
<<http://www.educor.com.br>> **Acesso em 25 jul. 2001.**

Eschola.com. Educação Corporativa. Disponível em:
<[ttp://www.escola.com/eschola/dbpublic/eschola.nsf/Frm-Scuniversidade Corporativa](http://www.escola.com/eschola/dbpublic/eschola.nsf/Frm-Scuniversidade%20Corporativa)> **Acesso em 23 ago. 2001.**

FERRÈS, Maria José. A escola e o próximo milênio. In: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Org.). Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: SEEMG, 1999. Cap. 1, p. 8-14.

FERNANDES, Bernadete Lopes. O uso da Internet na educação. Revista Acadêmica. Brasília, UNEB, p.97-106, jul./ dez. 1999.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? Disponível em:

<<http://www.prg.rei.unicamp.br/formagrad/formem>>. Acesso em 12 jul. 2001.

FERRÈS, Joan. Vídeo e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). A educação no século XXI. São Paulo: Artes Médicas, 2000. Cap. 1, p. 21-36.

FRANÇA, Júnia Lessa (Org.). **Manual para normalização de publicações técnico- científicas**. 5. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

FRANCO, Crespo. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GOMES, Candido Alberto. Afinal, Filosofia para quê? Revista Acadêmica. Brasília, UNEB, p.85-90, jul./ dez. 1999.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Cap. 4, 77-92.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). A educação no século XXI. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: _____. A educação no século XXI. São Paulo: Artes Médicas, 2000. Cap. 1, p. 77-94.

INAUGURAÇÃO DA PUC-MINAS VIRTUAL. Palestra de Pierre Lévy. 19 maio 2000, Belo Horizonte.

JUNQUEIRA, La Costacurta. Universidade corporativa: a experiência do Instituto MVC. Disponível em: <http://www.institutomvc.com.br>. Acesso em 22 jan. 2001.

KALINKE, Marco Aurélio. Para não ser um professor do século passado. **Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.**

KNOWLES, Malcon et al. The adult learner: the definitive classic. In: Adult education and human resource development. 2nd ed. **Houston, Texas: Gulf Publishing Company, 1977.**

LAASER, W. (Org.). **Manual de criação e elaboração de materiais para a educação a distância.** Edunb. 1999. <<http://www.intelecto.net/ead/laaser>>

LABES, Emerson Moisés. Questionário: do planejamento à aplicação na pesquisa. **Chapecó, RS: 1998. Cap. 2, p. 23-35.**

LEITE, Lígia Silva; SILVA, Christina Marília Teixeira da. A educação a distância capacitando professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead-textos/ligia-cris.htm>>. Acesso em 03 jan. 2000.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** 4. ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

LIBÃNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LITWIN, Edith. (Org.). Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira.
Educação a distância: **regulamentação, condições de êxito e perspectivas.** Disponível em:
<http://www.intelecto.net/ead-textos/lobo.htm>.
Acesso em 03 jan. 2000.

LOBO, Francisco José da Silveira. Educação a distância: **regulamentação.** Brasília: **Plano Editora: 2000.**

LUCENA, Marisa. Diretrizes para a capacitação do professor na área de tecnologia educacional: **critérios para a avaliação de software educacional.**
<**<http://www.eps.Msft.soltex.br/~projearde/tv/softquar.mun>**>. **Acesso em 04 jul. 2000.**

LUCCHESI, Martha Abraão Saad. Limiar do século: o desafio do ensino superior.
Leopoldianum, **São Paulo, n.74, p.19-32, set.2001.**

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. In: Trabalho e educação. Belo Horizonte: UFMG, n. 4, ago.dez. 1998.

MAIA. C. (Org.). ead.br. Educação a distância no Brasil na era da Internet. São Paulo: Anhembi-Morumbi, 2000.

MATTOS, Lúcia Alves Faria. A avaliação nos processos de aprendizagem. In: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Org.). Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: SEEMG, 1999. Cap. 10, p. 118-132.

MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria F. (Org.). **Magistério construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Cap. 5, p. 91-109.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1994. 205 p.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Livro verde da Sociedade da Informação no Brasil. Brasília, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.

Secretaria de Educação Superior. Cursos

Seqüenciais. Cursos seqüenciais.

< <http://www.mec.gov.br/seed/regulamenta.shtm>>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.

Portaria n°. 514 de 22 de março de 2001. (DOU, de 23 de março de 2001, seção 1). Dispõe sobre a oferta e acesso a cursos seqüenciais de ensino superior. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.

Regulamentação da EAD no Brasil. Disponível em:

<[http://www.mec.gov.](http://www.mec.gov.br/sesu/cursos/.sequen.shtm)

br/sesu/cursos/.sequen.shtm>. Acesso em 26 jun. 2001.

MODERNELL, Álvaro Borba. Novos Paradigmas

Profissionais no Ensino Superior. Revista

Acadêmica. Brasília, UNEB, p.75-84, jul./ dez.

1999.

MONKEN, Eliane Maria Freitas. **Limites e possibilidades de inserção da pedagogia de projetos no Ensino Superior.** Brasília, 1998. 35 p. Monografia (Especialização em avaliação Educacional). Programa de Pós-Graduação em Avaliação Educacional, através do ensino a distância, UnB, 1998.

MORAN, José Manuel. **Como ver televisão; leitura crítica dos meios de comunicação.** São Paulo: Paulinas, 1991. (Coleção Comunicar).

MORIN, Edgar. Complexidade e transdisciplinaridade: **a reforma da universidade e do ensino fundamental. 2. ed. Natal: Editora UFRN, 2000.**

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. **2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.**

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. **Porto Alegre: UFRGS: 2000.**

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, Vera Maria F. (Org.). **Magistério construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Cap. 4, p. 69-90.**

NEVES, C. M. A LDB e a Educação a distância.

Disponível em:

<<http://22www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm#d>>. Acesso em 03 dez. 2000.

NÓVOA, António. Formação de Professores e a Profissão Docente. In: _____. **Os professores e a sua formação. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Cap. 1, p. 15-34.**

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.**

NÓVOA, António. **Profissão professor. 2. ed. Lisboa: Porto, 1997.**

NÓVOA, António. **Vida de professores. 2. ed. Lisboa: Porto, 1997.**

NUNES, Ivônio Barros. Noções de educação a distância. Disponível em:

<<http://www.intelecto.net/ead-textos/ivonio.htm>>.

Acesso em 03 jan. 2000.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa**. São Paulo: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisa TGT, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: 1997.

PENA, Roberto Patrus Mundim. Ética e (falta de) educação. In: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Org.). Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: SEEMG, 1999. Cap. 5, p. 65-74

PERRENOUD, Philippe et al. (org.). **Formando professores profissionais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRODUÇÃO E PROJETOS DE VÍDEO E TV: Instruções em educação a distância. In: **Educação a distância**. n. 7-8. NIED. s/d.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Editora Olho d' Água, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

RICCI, Rudá. **O perfil do educador para o século XXI**: de boi e de coice a boi de cambão. Belo Horizonte: 1998. (texto xerocopiado).

RODRIGUES, Rosângela. Modelo de Avaliação para cursos no ensino a distância. Home Page: <http://www.eps.ufc.br/dises/98/roser/eapl-5.html>.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). A educação no século XXI. São Paulo: Artes Médicas, 2000. Cap. 1, p. 37-61.

SARMENTO, Diva Chaves; FERREIRA, Eleutéria Maria Machado. Construindo o caminho novo. In: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Org.). Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: SEEMG, 1999. Cap. 3, p. 39-47.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Cap. 4, 77-92.

SCHWEITZER, Alessandra. **Resumo do “Livro Verde” da Sociedade da Informação no Brasil**. Florianópolis, 2000. (Xerocopiado).

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Org.). **Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança**. Belo Horizonte: SEEMG, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de BH- SMED/PBH. Coordenadoria de Política Pedagógica. de Educação Jovens e Adultos. **Escola Plural: educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: PBH, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO.
Prefeitura Municipal de BH- SMED/PBH. Escola Plural: educação básica de jovens e adultos. Belo Horizonte: PBH, jan. 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO.

Prefeitura Municipal de BH. SMED/PBH. Escola

Plural: o passo da escola no compasso da vida: A

Construção de um novo tempo e espaço para o

jovem e adulto. Belo Horizonte: PBH, mar. 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO.

Prefeitura Municipal de BH. SMED/PBH. A

construção pedagógica do tempo escolar. Belo

Horizonte: PBH, mar. 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO.

Prefeitura Municipal de BH. SMED/PBH. Cadernos

escola plural: uma proposta curricular para o 1° e

2° ciclos de formação. Belo Horizonte, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO.

Prefeitura Municipal de BH. SMED/PBH. Cadernos

escola plural - 3° ciclo: um olhar sobre a

adolescência como tempo de formação. Belo

Horizonte, dez. 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO.

Prefeitura Municipal de BH. SMED/PBH. Cadernos

Escola Plural: Avaliação dos processos

formadores dos educandos. Belo Horizonte, abr. 1996.

SOUZA, Miguel José de. A educação superior e o *boom* das instituições de ensino privado. Extra-Classe. Belo Horizonte, maio/junho/julho/ 2001. Caderno de Artigos. p. 15.

SQUISSARDI, Valdemar. Rumo à universidade competitiva. In: 3º Encontro dos Professores do Ensino Superior da Rede Privada. Belo Horizonte: 02-03 nov. 2001.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: Professor na atualidade.** São Paulo: Érica. 1998.

TACHIZAWA, Takeschy; MENDES, Gildásio. Monografia de estudo de caso. In: _____. **Como fazer monografia na prática.** 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001. Cap. 3, p. 49-55.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYREL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-195.

THOMPSON, Jobin B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Passim.

TUROFF, M. Alternative futures for distance learning: The force and the darkside.

UNESCO/OPEN UNIVERSIT International Colloquium, 1997. Disponível em:

**<[http://www.westiga.educ/~distance/turoffl
l.html](http://www.westiga.educ/~distance/turoffl
l.html)>. Acesso em 03 jan. 2000.**

VALENTE, José Armando (Org.). O computador na sociedade do conhecimento. **São Paulo: NIED, 1999.**

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? **resgate do professor como sujeito de transformação.** 6. ed. **São Paulo: Libertad, 1995.**

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Processo de mudança da prática educacional. **São Paulo: Libertad, 1998.**

VIEIRA, Darli Rodrigues. Quando a empresa ensina à empresa. **Gazeta Mercantil.** Belo Horizonte, 28 ago. 2001.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **Avaliação de *software* educativo:** reflexões para uma análise criteriosa. Disponível em: <http://www.eca.ufsc.br/pro/moran/links.htm> Acesso em 03 jan. 2000.

WICKERT, Maria Lúcia Scarpini. O futuro da educação a distância no Brasil. **Disponível em:**
<<http://www.intelecto.net/ead-textos/lucia.htm>>.
Acesso em 03 jan. 2000.

QUESTIONÁRIO

Prezado Professor:

Este questionário é instrumento de coleta de dados para ser aplicado pela aluna — pesquisadora, mestranda em Gestão de Informática em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com projeto intitulado *Docência no Nível Superior: uma exigência de formação permanente no contexto de mudanças contínuas*

É oportuno salientar que este trabalho de pesquisa está sendo desenvolvido de acordo com os procedimentos científicos adequados, e qualquer informação que estiver neste questionário será analisada quantitativamente e qualitativamente. Nenhuma identidade será revelada.

Certas de que poderemos contar com você, como participante ativo desse processo, agradecemos antecipadamente.

Equipe da pesquisa

Questões

1. Faixa etária à qual pertence

A. 18 a 20 anos

B. 21 a 25 anos

C. 26 a 30 anos

D. 31 a 36 anos

E. Mais de 36 anos

2. Sexo

A. Feminino

B. Masculino

3. Curso de formação universitária

4. Grau de formação

A. Especialização

B. Pós-graduação *stricto sensu*

C. Doutorado

5. Há quanto tempo atua como docente?

6. Fez algum curso específico de formação para professores?

Sim

Não

Qual? _____

Se realizou algum treinamento, cite o (s) mais recente (s).

7. Frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças sociais, você considera a sua formação didático-pedagógica:

A. Insatisfatória

C. Satisfatória

B. Parcialmente satisfatória

D. Amplamente satisfatória

Observações:

8. Quais são as formas utilizadas por você para inteirar-se das informações contemporâneas e para se atualizar?

9. Você considera importante, iniciativas de cursos pela instituição para atualização de professores na área didático-pedagógica?

Sim

Não

Por quê?

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Objetivos

- Coletar dados sobre o processo de formação do professor do Ensino Superior que não possui formação didático-pedagógica.
- Levantar as alternativas utilizadas pelos professores na busca de formação docente e transposição das dificuldades encontradas no cotidiano profissional.
- Verificar o interesse do grupo pela formação docente (continuada), através das possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos disponíveis.
- Levantar os recursos tecnológicos que o grupo prefere utilizar no processo de formação continuada
- Levantar os aspectos didático-pedagógicos que o grupo tem mais interesse de refletir e discutir
- Verificar como os professores procedem à adequação do seu trabalho docente às mudanças sociais.

Entrevista

1. Como foi realizada a sua formação docente, especialmente nos aspectos referentes à formação didático-pedagógica? Você considera essa formação suficiente para o exercício profissional?
2. Como você procura solucionar as dificuldades didático-pedagógicas encontradas no cotidiano profissional?
3. Atualmente, como sua formação docente é aprimorada?
4. Como você adequa o seu trabalho docente às mudanças que estão acontecendo na sociedade? Você acha que no seu cotidiano profissional são privilegiados todos os aspectos demandados pelos avanços do mundo contemporâneo?
5. Você tem interesse em participar de algum programa de formação docente continuada? Você tem preferência por trabalhos presenciais ou por trabalhos a distância, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis? Justifique a sua resposta.
6. Quais são os aspectos didático-pedagógicos que você tem mais interesse em refletir e discutir?

QUADRO 3

Sexo dos professores de disciplinas profissionalizantes do Curso de Comércio Exterior – Unicentro Newton Paiva – Jan /2002.

SEXO	Nº DE PROFESSORES	%
Feminino	3	27
Masculino	8	73
TOTAL	11	100

QUADRO 4

Grau de formação dos professores de disciplinas profissionalizantes do Curso de Comércio Exterior – Unicentro Newton Paiva – Jan /2002.

GRAU DE FORMAÇÃO	Nº DE PROFESSORES	%
Especialização	7	64
Mestrado	4	36
TOTAL	11	100

Obs.- Não houve nenhum registro para a alternativa doutorado

QUADRO 5

Tempo de atuação docente dos professores de disciplinas profissionalizantes do Curso de Comércio Exterior – Unicentro Newton Paiva – Jan /2002.

TEMPO DE ATUAÇÃO	Nº DE PROFESSORES	%
5 meses	1	9,0
2 a 4 anos	2	18,0
5 a 7 anos	2	18,0
8 a 10 anos	5	46,0
12 a 14 anos	1	9,0
TOTAL	11	100

QUADRO 6

Professores de disciplinas profissionalizantes com participação em cursos complementares de formação docente- Curso de Comércio Exterior – Unicentro Newton Paiva– Jan /2002.

PARTICIPAÇÃO	Nº DE PROFESSORES	%
Sim	4	36
Não	7	64
TOTAL	11	100

QUADRO 7

Treinamentos mais recentes realizados pelos professores de disciplinas profissionalizantes- Curso de Comércio Exterior – Unicentro Newton Paiva – Jan / 2002– (Questão aberta).

ESPECIFICIDADES	Nº DE PROFESSORES	%
Utilização de recursos audiovisuais / multimídia	3	44
Comunicação oral	1	14
Liderança	1	14
Didática	1	14
ENANGRAD (Encontro Nacional Escolas Administração)	1	14
TOTAL	7	100

QUADRO 8

Conceito atribuído à própria formação docente- professores de disciplinas profissionalizantes- Curso de Comércio Exterior – Unicentro Newton Paiva– Jan /2002.

AVALIAÇÃO	Nº DE PROFESSORES	%
Parcialmente satisfatória	2	18
Satisfatória	9	82
TOTAL	11	100

Obs.- Não houve registro das opções: insatisfatória e amplamente satisfatória.

QUADRO 9

Formas de atualização utilizadas pelos professores de disciplinas profissionalizantes- Curso de Comércio Exterior – Unicentro Newton Paiva – Jan /2002.

FONTES DE ATUALIZAÇÃO	Nº DE PROFESSORES	%
Leituras específicas/ Pesquisa Internet/ Atualização bibliográfica	12	45
Fóruns de discussão/ troca de experiências	1	4
Congressos/ Seminários/ Cursos/ Palestras	8	31
Grupos de estudo / Assessoria Pedagógica	3	12
Consultorias	2	8
TOTAL	26	100

QUADRO 10

Avaliação das iniciativas institucionais para atualização didático-pedagógica do quadro docente - professores de disciplinas profissionalizantes- Curso de Comércio Exterior – Unicentro Newton Paiva– Jan /2002

AVALIAÇÃO DAS INICIATIVAS	Nº DE PROFESSORES	%
Positiva	11	100
TOTAL	11	100

Obs.- Não houve registro para a alternativa “negativa”.

QUADRO 11

Aspectos apontados pelos professores de disciplinas profissionalizantes do Curso de Comércio Exterior – Unicentro Newton Paiva quanto às iniciativas institucionais para atualização didático-pedagógica do quadro docente – Jan /2002. (Questão aberta)

ASPECTOS APONTADOS	Nº DE PROFESSORES	%
Oportunidade de crescimento /atualização constante/melhoria de performance	9	50
Acesso à novas metodologias de trabalho/ possibilidade de discussão e reflexão sobre didática/ troca de experiências	6	33

Investimento / valorização e atenção ao docente	3	17
TOTAL	18	100

Figura 2

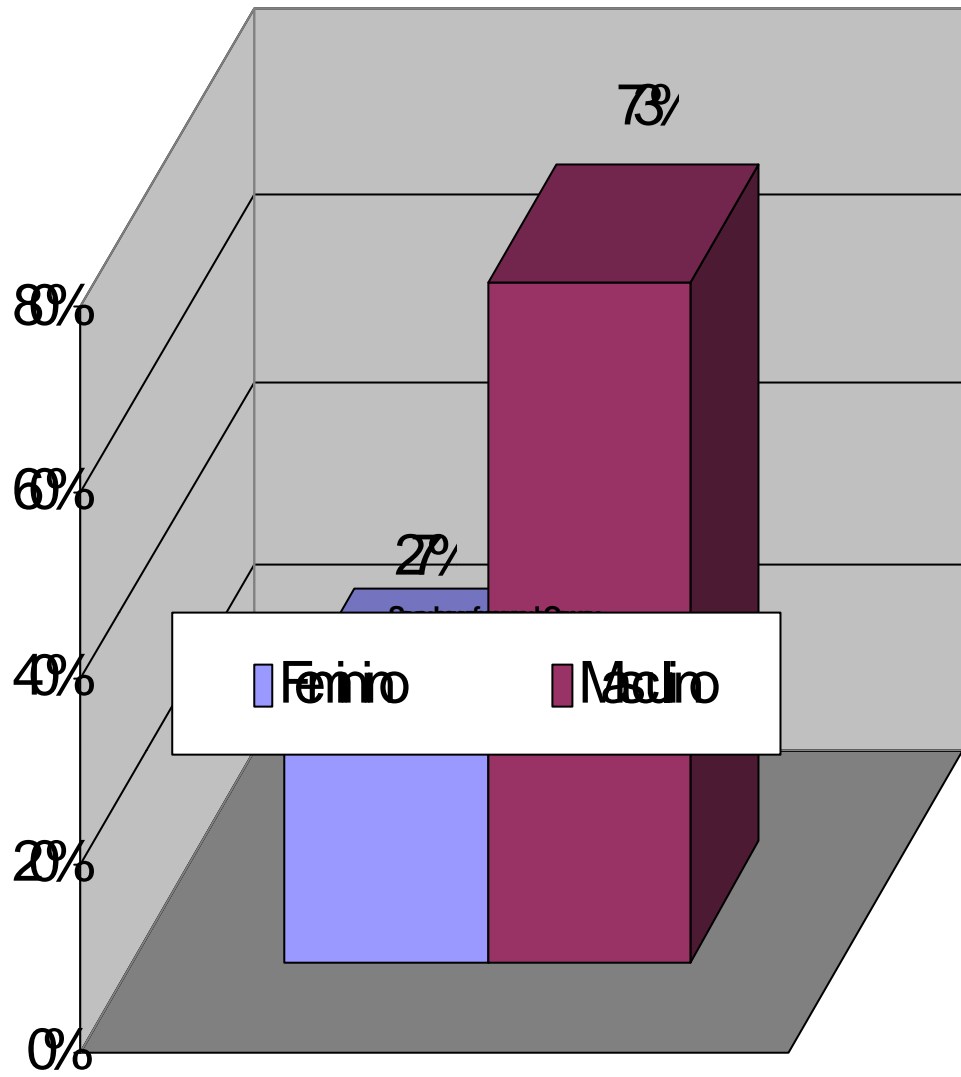


FIGURA 3