

TITULE-SE! PUBLIQUE! PESQUISE! PRODUZA! – O PESO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA FORMATAÇÃO DE UM PERFIL ESPECÍFICO PARA OS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Simone Maria Ávila Silva REIS*
Andrea Gomes OLIVEIRA**
Juliana Bisinotto Gomes LIMA§
Luiz Carlos GONÇALVES‡

Resumo: A conjuntura atual é de profundas, rápidas e significativas transformações, que impõem novos desafios à educação superior. A resposta imediata tem sido a multiplicação e diversificação das Instituições de Ensino Superior. Nesse contexto, a avaliação apresenta-se como um instrumento importante, contribuindo para a disseminação do debate sobre a qualidade que se tem e aquela pretendida. Seus mecanismos pautam as políticas públicas educacionais e subsidiam processos decisórios e intervenções. Porém, as políticas vigentes, identificadas com a base econômica de

* Doutora em Educação pela FAGED/UFU, Professora da Faculdade de Odontologia da FO/UFU. avilasilvareisfa@gmail.com

** Doutora em Odontologia pela FOU SP/ RP, Professora da Faculdade de Odontologia da FO/UFU. andreia@umuarama.ufu.br

§ Doutora em Odontologia pela FOU SP/ RP, Professora da Faculdade de Odontologia da FO/UFU. juliana@dentalhall.com.br

‡ Doutor em Odontologia pela FOU SP/ SP, Professor da Faculdade de Odontologia da FO/UFU. luizcgrr@gmail.com

produção, prestigiam fortemente o pilar da regulação em detrimento do pilar da emancipação. Assim, são as forças regulatórias que caracterizam as avaliações, definindo o que deve ser uma educação e um professor de sucesso. Professor esse que, exposto aos desafios impostos ao seu trabalho, percebe multiplicarem-se as exigências quanto ao seu desempenho. Face a esta realidade, desenvolvemos o presente trabalho, que tem por objetivo conhecer os reflexos da avaliação sobre o perfil docente, e analisar eventuais discrepâncias entre o exigido e o que efetivamente deveria ser abordado e desenvolvido a partir da avaliação. Os instrumentos da pesquisa foram questionários e entrevistas semiestruturados. Os sujeitos foram 41 professores do curso de graduação em Odontologia da FOUFU (Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia). A partir dos resultados foi possível demonstrar que, frente às atuais políticas de avaliação institucional, cujo conjunto de normas e prescrições privilegia a lógica da produtividade, o professor faz o possível para se adequar. Menos preocupado com as questões do ensino e com a sua precária formação didático-pedagógica, investe na titulação via formação continuada em cursos de mestrado e doutorado nas áreas de suas especialidades, dedica-se à pesquisa nas mesmas áreas e às publicações que, ao cabo, são o que realmente contam para a avaliação vigente.

Palavras chave: Avaliação Institucional Externa; Educação Superior; Perfil Docente; Políticas Públicas; Docência Universitária.

Abstract: The current situation is of profound, rapid and significant changes, which pose new challenges to higher education. The immediate response has been the multiplication and diversification of higher education institutions. In this context, the evaluation presents itself as an important tool contributing to the spread of the debate on

the quality we have and the one we want. Its mechanisms guided educational policies and subsidize decision-making processes and interventions. However, current policies, identified with the economic production base, heavily prestige the pillar of regulation over the pillar of emancipation. So are the regulatory forces that characterize evaluations, defining what should be a successful education and a successful professor. This teacher who, exposed to challenges to their work, realize that increase multiply the requirements for performance. Considering this fact, we developed this study, which aims to understand the effects of the evaluation on the teacher profile, and analyze any discrepancies between the required and what should effectively be addressed and developed from the evaluation. The research instruments were questionnaires and semi-structured interviews. The subjects were 41 Dentistry course teachers of FOUFU. The results showed that, given the current institutional evaluation policies, whose set of standards and regulations favor the logic of productivity, the teacher does his best to fit. Less concerned with the issues of education and its precarious didactic and pedagogical training, invests in titration via continuing education in master's and doctorate courses in the areas of their specialties, is dedicated to the research in the same areas and publications as it that's what really matters for the current evaluation.

Keywords: Foreign Institutional Evaluation; Higher Education; Profile university professor; Public Policy; University teaching

Introdução

A sociedade brasileira vem passando por significativas e rápidas transformações, que impõem à educação superior um rol de demandas e desafios. A resposta mais imediata tem sido a multiplicação, especialmente do setor privado, e a diversificação e segmentação do sistema de ensino superior.

Para Dias Sobrinho (2010, p. 197):

Um cenário de dispersão se foi constituindo e se alargando, concorrendo instituições públicas e privadas, de diferentes tamanhos e modalidades de financiamento, mantidas pela União, pelos estados, por municípios, por grupos religiosos ou empresários privados, de elites ou de massas, vinculadas aos projetos nacionais, regionais ou transnacionais, oferecendo serviços educativos presenciais ou à distância, de larga ou curta duração, em muitas ou em poucas áreas de conhecimento, valorizando a pesquisa ou, mais comumente, a capacitação para os empregos, sem fim de lucro ou com o objetivo do lucro sem fim (p.197).

A expansão do mercado de educação superior brasileiro, a partir de 1996, transformou o cenário anteriormente dominado pela universidade pública, havendo: - diversificação de modelos organizacionais; - diferenciação dos perfis estudantis; - incremento da formação profissionalizante; - aumento do prestígio das ciências aplicadas e tecnologias, que produzem o chamado “conhecimento

útil”, de interesse mercadológico, e crescente desvalorização das humanidades; - improvisação do corpo docente e desprofissionalização do magistério superior; - deslocamento da autonomia dos fins para os meios e da universidade para as agências de controle ministeriais; - crescente controle dos fins e flexibilização dos meios; - diversificação das fontes de financiamento; - aumento dos mecanismos de prestação e vendas de serviços e “quase mercado” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 200).

Como bem observa esse autor, trata-se de um fenômeno não exclusivo do Brasil. Com semelhanças e diferenças de grau e intensidade, ocorre nos demais países latino-americanos e em outras partes do mundo, impulsionado em muitos aspectos pelos organismos multilaterais, sobretudo do Banco Mundial (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e sob o impacto da globalização econômica, que conferiu ampla hegemonia ao neoliberalismo.

Nesse contexto, a avaliação do sistema apresenta-se como um instrumento importante e vem contribuindo para a disseminação do debate sobre a qualidade que se tem e aquela que se pretende alcançar. Seus mecanismos vêm pautando as políticas públicas educacionais e

subsidiando os processos decisórios e as intervenções dos gestores e profissionais da educação. Porém, como observam Sousa & Lopes (2010, p. 54):

Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares ou acadêmicos e os contextos sociais de estudantes e professores, está-se optando por controle e regulação, desprezando-se o potencial indutor para as mudanças que, no plano do discurso, visam à qualidade de ensino para todos.

As autoras apontam, como consequente efeito colateral da opção pela avaliação em larga escala, o estabelecimento de comparações e competitividade entre instituições educacionais e entre governos subnacionais e, ainda, a forte mobilização da opinião pública. “Produto da reforma educacional produzida a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro, a avaliação visa gerar, gradualmente, impactos na lógica de gestão das políticas públicas, com reflexos nas relações e nos processos de trabalho” (SOUSA & LOPES, 2010, p.54).

A racionalidade economicista e tecnocrática que se imprimiu à avaliação da Educação Superior brasileira se coaduna com as determinações de organismos e agências multilaterais. A avaliação

deveria ser isenta de valores e exercer, sobretudo, função controladora, alerta Dias Sobrinho (2010). Daí o privilégio quase exclusivo de sua dimensão técnica e objetiva, com a finalidade de informar e orientar tanto a administração central como os usuários e consumidores do sistema educacional superior. Informações objetivas e supostamente não contaminadas por subjetivismos e interesses seriam fundamentais para a livre escolha dos “clientes”.

Com as políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de reforma e a sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. A propósito, Cunha (2000) já enfatizava o fato da avaliação sempre se fundamentar em um critério definidor do desejável, sendo que quanto mais provida de poder, mais ela seria capaz de formatar o processo. Segundo a autora, quando o Estado define políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, percebe-se facilmente que o pilar da regulação tem muito mais prestígio que o da emancipação. Desse modo, são as forças regulatórias que caracterizam as avaliações, definindo o que deve ser um professor de sucesso. As políticas públicas de avaliação institucional dão à pedagogia um caráter instrumental, como conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica,

teria efeito messiânico na resolução dos problemas. Enfim, estabelecem *ethos* regulatórios que privilegiam a lógica da produtividade, sem valorizar a diferença e sua condição emancipatória.

Sousa & Lopes (2010) destacam o fato do sistema avaliativo se valer fortemente da divulgação dos resultados pela mídia, em forma de *ranking*. Essa abordagem reforça ainda mais o papel que a avaliação assume no gerenciamento das políticas educacionais, ou seja, “no marco político, o aparelhamento e a prática da avaliação não prescindiram da busca de legitimidade, apoiando-se esta na difusão da idéia e na indução a um sentimento de necessidade da avaliação para qualificar a gestão da educação” (SOUSA & LOPES, 2010, p. 54).

As concepções de qualidade universitária consubstanciam-se numa realidade culturalmente construída. No Brasil, a presença do Estado na definição e controle da educação superior foi intensificada com o Sistema Nacional de Avaliação (SNA), normatizado em 1995, confirmado pela LDB 9.394/96 e consolidado pela Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior (CEA) que, em 2004, pela Lei 10861, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em vigência atualmente (POLIDORI, 2009). Segundo essa autora, o SINAES teria sido pensado como uma

avaliação diferenciada e processual, que respeitasse as diferenças e as especificidades de cada instituição de ensino superior e apresentaria três grandes pilares: I. avaliação institucional; II. avaliação de cursos e III. avaliação do desempenho dos estudantes. Esses pilares são atendidos pelos processos de avaliação *in loco* para os itens um e dois, e complementados pela organização e avaliação interna de cada IES. O pilar três é atendido pela realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o ENADE.

Entretanto, Polidori (2009) observa que, a partir de 2008, a inclusão de novos indicadores e a consideração de apenas um dos pilares (o ENADE) como definidor de qualidade de um curso ou instituição de ensino, acabou por deturpar e transgredir os princípios do sistema, tornando-o mais semelhante à avaliação anterior.

De qualquer maneira, é este o sistema de avaliação vigente no país, ao qual estão submetidas todas as IES. Por meio de exames, testes, provas, instrumentos antes aplicados a alunos quase somente no cotidiano escolar, a avaliação passou a ser utilizada como um panorama da gestão de conjunto da educação, na esperança de que essas ferramentas ofereçam elementos para decisões políticas e burocráticas.

Imerso nesse contexto está o professor universitário, exposto aos complexos desafios que se impõem ao seu trabalho a partir das grandes mudanças sofridas pela sociedade atual e que se refletiram de forma profunda na Educação Superior. Ampliam-se as suas funções dentro das IES, e muito mais lhe é exigido como um profissional que vai lidar com alunos com diversificadas e específicas demandas. E, embora a avaliação relativa ao corpo docente da educação superior devesse estabelecer critérios que contemplassem as exigências de uma acurada formação didático-pedagógica, que fornecesse subsídios e conhecimentos para o bom enfrentamento dos desafios, não é exatamente isso que temos observado.

O sistema de avaliação externa implantado pelo SINAES vale-se de uma ampla gama de indicadores, ordenados dentro de dez categorias analíticas distintas, denominadas dimensões, por meio das quais se procura construir uma estrutura orgânica que abrange todas as atividades finalísticas e todos os procedimentos organizativos e operacionais das instituições (BRASIL, 2005). Assim, as dimensões são agrupamentos de grandes traços ou características sobre os quais se emite juízo de valor para exprimir a totalidade da qualidade institucional e a elas são atribuídos pesos relativos à sua importância diante dos objetivos regulatórios e formativos assumidos pelo

processo de avaliação, conforme se segue: 1) Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional – peso relativo 05; 2) Perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão – peso relativo 30; 3) Responsabilidade social da IES – peso relativo 10; 4) Comunicação com a sociedade – peso relativo 05; 5) Políticas de pessoal, de carreira, de aperfeiçoamento, de condições de trabalho – peso relativo 20; 6) Organização e gestão da instituição – peso relativo 05; 7) Infra-estrutura física e recursos de apoio – peso relativo 10; 8) Planejamento e avaliação – peso relativo 05; 9) Políticas de atendimento aos estudantes – peso relativo 05; 10) Sustentabilidade financeira – peso relativo 05. Como destacado em negrito, a dimensão 5 é a que contempla os critérios relacionados à avaliação do docente (BRASIL, 2005, p. 23).

Dentro da dimensão 5, os grupos de indicadores de qualidade relacionados ao professor são representados pelos itens *Perfil Docente* (titulação, regime de trabalho, publicações e produções) e Condições Institucionais para os Docentes (plano de carreira, políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente e formas de sua operacionalização) (BRASIL, 2005, p. 40).

Percebemos que os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se na produção acadêmica, sendo a titulação, o regime de trabalho e as publicações e produções do corpo docente os indicadores que mais interessam e contam. Assim, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes e, como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, observa Pachane (2003). Certamente a avaliação acaba concorrendo para a desvalorização do ensino, ao transmitir, em sua cultura, valores díspares para as atividades de ensino e de pesquisa.

Os planos de carreira das IES e a própria exigência estatal para o seu credenciamento centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Como estes programas se organizam a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa, a docência é concebida como atividade científica, em que bastaria o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos (CUNHA, 2000). E, nos concursos públicos para as vagas da docência superior, o candidato acaba sendo recrutado, sobretudo, pela titulação, geralmente

de doutor, pela justificativa da pesquisa que realiza na sua especialidade.

Nos dizeres de Vasconcelos (2001, p. 86), “a graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. É como bem observa Anastasiou (2002, p.174):

Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes a docência. Por maior autonomia que tenham em sua profissão de origem, tomando a autonomia como a “capacidade profissional em conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade” (Cavallet, 1999), não há garantias de que estejam preparados para conceber e implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas, diante dos problemas que surgem na aprendizagem de seus alunos, nas salas de aula da universidade.

O que leva a um questionamento acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários. Ainda que as publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforcem a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê na docência apenas uma

atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação (CUNHA, 2000, p. 49), os estudos demonstram que a correlação encontrada entre a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa. As relações entre produtividade científica e eficácia docente são escassas, ou são essencialmente independentes uma da outra.

Objetivos e justificativa

Mediante um sistema avaliativo prescritivo e regulador, que visa induzir mudanças em uma dada direção, e que sinaliza, a partir de padrões pré-estabelecidos, as expectativas a serem atendidas, dentro de uma lógica produtivista, desenvolvemos o presente trabalho com o objetivo de conhecer os reflexos da atual avaliação externa da educação superior na definição do perfil do seu professor. Mais especificamente do professor que ministra aulas no curso de graduação da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia – FOUFU.

Conhecer a medida em que a avaliação define o perfil do docente no ensino superior certamente nos fornecerá subsídios para compreender melhor o seu desempenho no exercício de suas múltiplas

funções, bem como pode nos ajudar a analisar eventuais discrepâncias entre o que vem sendo exigido e o que efetivamente deveria ser considerado pela avaliação e desenvolvido a partir dela.

Metodologia

Nossa opção foi por uma abordagem quanti-qualitativa e utilizamos, como instrumentos da pesquisa, o questionário e a entrevista semiestruturados, ambos devidamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFU. Os sujeitos foram 41 professores que ministram aulas no curso de graduação em Odontologia da FOUFU e que aceitaram participar da pesquisa. Os resultados foram discutidos a partir do aporte teórico consultado em um esforço inicial de revisão bibliográfica.

Resultados e discussão

Participaram deste estudo 41 docentes: 39 cirurgiões-dentistas, uma socióloga e um psicólogo, todos professores efetivos da UFU e ministrando aulas no curso de graduação em Odontologia. A participação masculina foi duas vezes maior que a feminina. Quanto à faixa etária, 11 docentes tinham entre 25 e 40 anos de idade e 30

professores participantes tinham idade acima de 40 anos. Cerca de três quartos dos sujeitos desta pesquisa têm mais de 20 anos de carreira docente e mais da metade tem acima de 25 anos de experiência em ensino superior. Por outro lado, *sete* dos sujeitos têm menos de dez anos de magistério superior.

Como dito anteriormente, procuramos traçar o perfil dos professores da FOUFU, tentando estabelecer um paralelo entre algumas características observadas nos sujeitos investigados e as exigências e critérios da avaliação vigente. Assim, buscamos verificar em que medida esta avaliação se reflete no atual perfil docente, que assim se apresenta:

Preocupado com a titulação (a maioria já possui doutorado).

Quando de seu ingresso na UFU apenas o curso de graduação foi exigido de 16 professores. Para um grupo de 13 docentes, foi exigido o título de especialista. Para 9 professores, a exigência foi do título de mestre e apenas 3 docentes declararam a exigência do título de doutor. Quando os dados sobre a titulação requerida no ingresso à instituição foram cruzados com as informações acerca do tempo de magistério, notamos que 27 dos 29 professores que ingressaram como graduados ou especialistas o fizeram há mais de 25 anos. Nesse mesmo período, só ingressou *um* dentre os nove docentes dos quais se

exigiu mestrado, pois os demais ingressaram, a maioria, há menos de quinze anos. Com o passar do tempo, observamos que a procura pelos cursos de especialização decresceu; mas a procura por mestrado e doutorado aumentou. Enquanto 26 das 35 especializações foram cursadas antes de 1996, apenas 6 docentes dos 27 que fizeram mestrado o fizeram antes daquele ano e apenas 7 dos 27 atuais professores-doutores concluíram o curso antes de 1996. Esses dados evidenciam que a formação mais buscada recentemente tem sido em nível de pós-graduação *strictu sensu*, em consonância com os ditames da LDB 9.394, promulgada em 1996 (BRASIL, 1996); ano a partir do qual notamos o aumento da qualificação docente em nível de mestrado e doutorado. Verificamos, assim, que, do ponto de vista da titulação, os professores da FOUFU têm procurado atender ao indicativo de qualidade do curso de graduação, já que um dos critérios avaliativos estabelecidos pelas políticas públicas educacionais vigentes considera o número de mestres e doutores da IES. Atualmente, só *três* dos 41 participantes permanecem como especialistas e quatro ainda são mestres. Os outros 34 possuem ambos os títulos: de mestre e de doutor.

Com precária ou nenhuma formação didático-pedagógica, mas com acurada formação na área do conhecimento específico das

disciplinas ministradas, a maioria considera-se apta para o exercício da docência.

As áreas escolhidas pelos professores ao cursarem suas especializações cobriram um grande leque, estando a maioria intimamente relacionada com as disciplinas lecionadas na graduação. Das 16 áreas citadas, apenas duas não pertencem às ciências biológicas ou da saúde: as especializações em Metodologia do Ensino Superior e em Filosofia da Educação. Dez professores não cursaram pós-graduação *lato sensu*, partindo diretamente para o mestrado. E, destes, a maioria ingressou na UFU nos últimos 15 anos. Embora esse fato possa sugerir uma redução no interesse pelo título de especialista, também precisamos considerar que, nesse mesmo período, os cursos *stricto sensu* tornaram-se mais acessíveis, necessários e valorizados para o profissional que segue ou pretende seguir a carreira docente. Estes resultados, somados àqueles relativos às áreas de concentração dos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, evidenciam o maior interesse dos docentes pela formação continuada em áreas específicas do conhecimento. Nesse sentido, confirmam as observações de Vasconcelos (2001), para quem a formação do professor das IES tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber. E nós compreendemos que os docentes

desejem aprofundar os saberes relativos aos conteúdos que ensinam e que, muitas vezes, praticam em seus consultórios; no entanto, como já bem observou Cunha (2000), o professor, ao cursar a sua pós-graduação, geralmente, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, “mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade” (p. 45).

Nas entrevistas, ao falarem sobre a sua formação para o exercício docente, a totalidade dos professores – aqui identificados por nomes fictícios – apontou a dimensão do conhecimento específico da matéria lecionada como muito relevante:

Pedro: Bom, o que mais contribuiu, na verdade, foi a formação específica, não é? Porque a nossa área é muito técnica. E é através da formação específica que eu consigo ter conteúdo, muitas vezes, para ministrar as aulas. **Lucas:** Agora, claro, eu preciso estar bem do ponto de vista específico. Isso é a primeira coisa! Isso é básico! Eu não posso querer ensinar alguma coisa que eu não sei! Então, esse é o primeiro aspecto, o saber específico de cada área, esse daí de fato não tem problema, a gente domina.

Sob este aspecto, concordamos com Cunha (2006) ao afirmar ser esta uma dimensão muito forte no imaginário dos docentes do ensino superior. Para a autora, nas profissões liberais se chega a

perceber certo corporativismo que defende a exclusividade do conhecimento para o grupo específico de profissionais, sendo que o domínio do campo científico especializado também sugere a obrigatoriedade de um processo de qualificação constante.

Já a dimensão pedagógica na sua formação para o exercício do magistério foi destacada pelos professores como uma ausência importante durante as entrevistas:

Laura: Eu acho que ainda tenho que caminhar muito no sentido da minha formação pedagógica, sabe? Como pedagoga! **Arnaldo:** Eu não tive um curso específico onde eu pudesse aprender a dar aula... Eu não tive uma formação específica, pedagógica. **Lucas:** Não tínhamos formação para isso, para dar aulas. Aliás, não temos formação pra isso. Eu tenho um colega que falava que nós fazíamos exercício ilegal da profissão. Porque nós não éramos professores de formação e atuávamos como professores. [...] Eu acho que a gente tem muita deficiência, mesmo, de formação como professor [sic].

Dentre os conhecimentos necessários ao professor, aqueles ligados à forma de ensinar e levar o aluno a aprender foram apontados como necessários e quase sempre percebidos como ausentes de seu repertório de formação inicial ou pós-graduada. A resposta abaixo descreve bem o que parece faltar aos professores:

Arnaldo: Eu domino o conhecimento da minha área, mas só ele não basta. Eu preciso conhecer também algumas formas, não apenas uma, de como fazer para transmitir esse conhecimento. Agora, eu estou falando em transmitir... Eu estou partindo do pressuposto que o aluno não é uma pessoa que participa... Estou falando daquela educação bancária discutida por Paulo Freire... E não é assim. O aluno é um agente ativo. Então eu preciso ter conhecimento de como envolver o aluno com aquele conhecimento. Como ajudar a despertar o interesse e a vontade de aprender. Eu preciso aprender a fazer isso, e não é fácil. Eu acho que é só chegar lá e o aluno vai estar automaticamente disponível? É lógico que não é assim! E na minha disciplina na Odontologia eu estou vendo que não é assim... E olha que eu sei o conteúdo, estudo este conteúdo há muito tempo, já dou aula há muito tempo, e até hoje eu estou tendo dificuldade. Tem momento que eu falo: – Como é que eu resolvo isso?...

Ao longo da história da odontologia, a falta da formação pedagógica vem marcando o professor. E parte desse problema começa já no momento de ingressar na instituição. Quando indagados sobre a exigência de formação didático-pedagógica prévia quando do ingresso na FOUFU, todos os professores responderam negativamente. O que, na verdade, estaria de acordo com o texto da atual LDB. A redação dos Art. 65 e 67 dessa lei leva ao entendimento de que o professor do ensino superior não precisa fazer estágios docentes, nem ter experiência prévia na atividade docente (BRASIL, 1996). Comumente um professor de Odontologia é contratado não por

saber ensinar, mas por ter sido um bom aluno ou ser um bom cirurgião-dentista, por ser bem titulado, se envolver com pesquisas e publicar. Em nossa opinião, nem mesmo as provas didáticas dos concursos atuais seriam um indicativo de que o candidato está capacitado pedagogicamente, pois estas muitas vezes não passam de uma réplica das aulas transmissivas assistidas em seus tempos de aluno.

Em relação à contribuição do mestrado e do doutorado, as respostas também evidenciaram a ênfase na formação específica, em geral mediada pela pesquisa. Quanto à formação pedagógica, vários dos nossos interlocutores se declararam descontentes, pois a pós-graduação *stricto sensu* pouco ou nada teria contribuído: “**Gilson:** No mestrado, foi uma pequeniníssima contribuição de uma curta disciplina de mais ou menos trinta horas, nada mais, já que nunca eu havia tido contato com este assunto.”

A propósito, esse relato menciona uma situação análoga àquela já descrita por Vasconcelos (2001, p. 21): “[...] 60 horas devem ser destinadas a disciplinas didático-pedagógicas que ‘surtem’ um tanto deslocadas e sem razão de ser; uma dose mínima de formação pedagógica que, na visão legislativa, é suficiente para formar educadores [...]”.

Segundo um dos sujeitos, embora o programa de mestrado e doutorado por ele frequentado oferecesse disciplinas na área da formação pedagógica, a ele foi sugerido que não as cursasse:

Pedro: Tinha as disciplinas da formação pedagógica no programa! E nós fizemos um planejamento para fazê-las. Mas aí, alegando que nós seríamos muito exigidos na disciplina, nos disseram: — “não, essa aqui você não vai fazer, essa aqui também não. Então, você vai fazer as que interessam para nós [da linha de pesquisa em reabilitação]!” E, acabou que passou [o tempo] e nós servimos mais de mão-de-obra, dando assistência nas clínicas da graduação...

Ao revelar que não pôde cursar as disciplinas pedagógicas porque estas não interessavam à linha de pesquisa à qual estava ligado, e que, ainda foi *usado* como “mão de obra” para prestar assistência nas clínicas de graduação, nosso interlocutor expõe o menosprezo da formação *stricto sensu* pelas questões do ensino. Depreendemos, por exemplo, que, para ensinar nas clínicas, não seria necessária a formação pedagógica. É como já bem observou Cunha (2000): o ensino não tem sido o mediador da formação do professor universitário, assim como os organismos de financiamento não privilegiam as pesquisas pedagógicas. Indo além, a autora afirma que, ao se organizarem na perspectiva da especialização do conhecimento e

na capacitação para a pesquisa, os programas de mestrado e doutorado enxergam a docência como atividade científica, onde dominar uma área específica do conhecimento e o instrumental para a produção de novas informações seria suficiente. O que detectamos no relato dos nossos entrevistados sinaliza no mesmo sentido.

Embora o Art.66 da LDB 9.394 estabeleça que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, Péret e Lima (2006), em estudo que avaliou o Relatório CAPES de 2001, constataram que os programas da maioria dos 72 cursos de mestrado acadêmico então existentes no Brasil priorizaram as áreas específicas da odontologia, sobretudo em novas especialidades, persistindo na ideia de fragmentação do conhecimento e ignorando as áreas pedagógicas e humanas.

Em geral, nossos interlocutores reconheceram, em diversos momentos da entrevista e do questionário, que a dimensão pedagógica de sua formação é deficiente. Ainda assim, é interessante observar que mais de 70% dos professores consideraram sua formação suficiente para o trabalho docente. Ao se considerarem aptos para a docência, ainda que, reconhecida e assumidamente, desprovidos de formação pedagógica, os professores estão menosprezando a faceta que, no

entender de Vasconcelos (2001), de fato caracterizaria esse profissional. Afinal, concordamos que é da competência pedagógica que surge naturalmente o comprometimento com as questões do ensino e da educação:

É quando se trabalha a formação pedagógica que se dá a ele o tempo absolutamente indispensável para “pensar a educação”: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam (VASCONCELOS, 2001, p. 31).

De um modo geral, o quadro da formação de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* da maioria dos professores evidencia uma lacuna quanto aos conhecimentos das áreas das Ciências Humanas e Sociais. Isto ocorre porque:

do professor universitário não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Essa negação decorre de um projeto social para o ensino superior. [...] a universidade carrega um paradoxo muito evidente nesse tema. Ao mesmo tempo que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores (CUNHA, 2000, p.46).

A propósito, a fala seguinte revela uma visão bastante cética e negativa do preparo dos professores do ensino superior para a docência:

Matheus: O professor universitário no Brasil, especialmente nas áreas técnicas e biomédicas — salvo os cursos com licenciatura, que são poucos — vai para a sala de aula munido, apenas, dos seus conteúdos técnicos, sem o menor preparo para repassá-los e avaliá-los. Nas disciplinas teóricas ou básicas, se salva aquele que apresenta maior facilidade de comunicação — entendido como mais didático pelos alunos. Nas áreas técnicas, a precariedade da comunicação é substituída pelo domínio técnico. Aí, vale até mesmo a mímica para ensinar aos alunos.

Escolhemos a palavra “preparo” porque, assim como o nosso interlocutor, não conseguimos detectar indícios de que os professores de Odontologia encontrem-se, efetiva e suficientemente, formados para o exercício pleno da docência. Verificamos, também, certa desresponsabilização da instituição quanto a apoiar os docentes em seu esforço de tentar superar as fragilidades dessa “preparação”, o que contribui para a perpetuação de uma concepção reducionista e “naturalizada” de docência.

A quase totalidade está envolvida com pesquisa, procura ter uma boa produção acadêmica, mas não lê nem produz estudos e pesquisas

relacionados ao ensino e à docência: há um óbvio descaso com a fundamentação teórica das práticas de ensino.

Vários estudiosos, bem como o próprio posicionamento dos nossos interlocutores sinalizaram o privilégio da formação do pesquisador nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, procuramos saber se essa pesquisa estaria auxiliando, de alguma forma, o desempenho docente em sala de aula e as respostas não foram consensuais: embora a quase totalidade dos sujeitos tenha informado o seu envolvimento com as atividades de pesquisa, metade dos docentes considera que suas pesquisas contribuem para o seu bom desempenho em sala de aula, mas a outra metade considera que não. As justificativas daqueles para os quais raramente ou quase nunca o bom pesquisador pode ser considerado um bom professor foram estas:

Luna: O pesquisador pode não ter recebido, o que ocorre muitas vezes na odontologia, conhecimento para abordar o processo ensino e aprendizagem de forma adequada. O pesquisador tem subsídios para ser um bom professor, mas depende de sua capacidade didática para ser um bom professor. **Álvaro:** Depende da área. Na odontologia, um excelente pesquisador, mas com prática deficiente não será capaz de ensinar ao aluno com se faz uma boa restauração, prótese, etc.

Com base nas respostas, é interessante observar que os professores não consideram, em nenhum momento, a possibilidade de que, ao menos uma parcela de suas pesquisas possa ser realizada na área pedagógica, de modo a produzir conhecimento sobre sua própria prática de ensino, por exemplo. Quando lhes perguntamos se realizavam pesquisas sobre metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem das suas disciplinas, as respostas assinaladas pela maioria (75%) foram nunca, quase nunca ou raramente. E ao serem solicitados a quantificar sua produção nesse tipo de pesquisa, a maior parte das respostas foi “zero” ou “nenhuma”. Logo, a maioria dos sujeitos não faz estudos na área pedagógica, e os motivos, segundo os próprios professores, seriam pelo menos três. O primeiro: o desconhecimento das questões envolvidas nesse tipo de pesquisa, como apontaram alguns. Isso nos leva a pensar na instalação de um indesejável círculo vicioso, pois o professor afirma que não pesquisa porque não sabe e acaba não sabendo porque não pesquisa.

O segundo motivo: o próprio desinteresse do docente ou o de seus colegas de equipe:

Matheus: Esse tipo de pesquisa não se constitui em foco do meu interesse. **Gilson:** Não existe interesse dos leitores da área e há dificuldade ou desinteresse dos pares em trabalhar com tais assuntos, já que trabalhamos em equipe de pesquisa.

Em nosso entender, esses são argumentos que revelam uma visão empobrecida da atividade docente, segundo a qual esse tipo de investigação seria desnecessário ou seria uma questão do professor gostar ou não de fazer. A terceira e a mais apontada das razões para os docentes não realizarem estudos na área pedagógica foi o fato de essa temática não fazer parte de suas linhas de pesquisa nos respectivos programas de mestrado e doutorado. O que nos leva a indagar sobre a responsabilidade das políticas de pós-graduação *stricto sensu*. Como já verificaram Péret e Lima (2003), ao analisarem as diretrizes referentes às pesquisas desenvolvidas pelos professores de Odontologia nos documentos educacionais, bem como a influência delas na sua formação, há uma padronização das propostas, com destaque para a acumulação de conhecimentos especializados, para a valorização do desenvolvimento tecnológico e para o crescimento econômico. As pesquisas sobre docência e sobre as práticas educativas não são estimuladas. Nesse sentido, devemos questionar o posicionamento do próprio MEC e da CAPES, que ainda não incentivaram a criação, nos programas de mestrado e doutorado das

áreas tecnológicas e biológicas, de linhas de pesquisa sobre o ensino nem estimularam o envolvimento dos pós-graduandos com as pesquisas sobre o ensino das suas áreas ou especialidades. Afinal, acreditamos que esta é uma situação a ser modificada sem demora, até para transformar o pensamento dos próprios professores.

Perguntamos aos sujeitos se eles gostariam de ver as linhas de pesquisas pedagógicas sendo criadas nas pós-graduações, e uma parcela significativa de professores assinalou a resposta “não”. Alguns ofereceram justificativas como estas: “**Leonardo:** por que não sou estudioso do ensino odontológico.”

Para estes, pensamos que prevalece a visão excludente de uma pós-graduação formadora de especialistas em dada área odontológica em que “[...] as atividades de pesquisa garantem a capacidade potencial de produção do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico” (CUNHA, 2006, p. 258).

Um pouco mais que a metade dos sujeitos, porém, já pareceu reconhecer que seria interessante essa medida. E suas respostas revelaram alguma possibilidade de que isso se reflita direta e positivamente sobre o desempenho docente: “**Luna:** Sim. O professor precisa conhecer melhor como trabalhar o ensino e a aprendizagem na Odontologia. **Frederico:** Sim. Depois de um certo tempo na profissão,

muitas experiências poderiam ser relatadas, ou sugeridas para algumas mudanças no ensino.”

Esses conhecimentos proporcionariam ao docente uma atuação profissional comprometida com a educação, isto é, para formar cidadãos críticos e capazes de lutar por uma sociedade democrática e mais justa. Afinal, as teorias pedagógicas que valorizam a pesquisa na formação docente têm o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e de produtor de conhecimento.

Quando indagamos sobre a porcentagem de artigos e capítulos lidos pelos docentes e que se referiam ao ensino, às estratégias de ensino e aprendizagem e às práticas pedagógicas, suas respostas e justificativas revelaram que a formação processual e continuada, mais uma vez, parece se restringir ao aprofundamento e atualização do conhecimento das suas especialidades:

Luna: Menos que 5%. Devido à falta de incentivo em ler a respeito deste assunto. **Álvaro:** Poucos. Fico mais envolvido com a reabilitação. Estou errado. **Gilson:** 1% ou menos. Não é interesse das áreas. **Felipe:** Nenhum. O foco é em função da cobrança voltada para a pesquisa. **Pedro:** Menos que 10%. Acabamos priorizando o conhecimento específico.

A maioria dos depoentes deixou entrever um grande descaso com a fundamentação teórica das práticas de ensino, que deveria ser

objeto dessa formação continuada. E esta ausência generalizada de uma preocupação com o embasamento teórico para seu trabalho didático-pedagógico é um fenômeno preocupante. Para que os sujeitos se produzam como professores, faz-se necessária a adoção de meios e procedimentos com vistas à apropriação de conhecimentos, sabers, fazeres próprios à área de atuação docente. A prática por si só não gera conhecimento, por isso deve agregar o planejamento reflexivo, no qual o professor analisa sua atividade educativa e a reformula sempre que necessário, documentando os passos dados e compartilhando com alunos e colegas o conhecimento pedagógico construído. O professor do curso de Odontologia precisa dominar a área pedagógica através de conhecimentos específicos que lhes permitam planejar, organizar, avaliar e solucionar os problemas de disciplina, bem como interpretar as diferenças de respostas e acompanhamento pelos diferentes alunos. A competência pedagógica requer domínio do conceito de ensino e aprendizagem, compreensão das relações entre professor e aluno e entre aluno e aluno no processo, assim como da teoria e da prática básica da tecnologia educacional. Isso requer estudos e leituras sobre os temas.

Por suas declarações e seus argumentos, nossos sujeitos reiteram o que foi dito por Cunha (2006, p. 259): “[...] ainda que suas

fragilidades digam respeito, principalmente, a saberes e competências do campo pedagógico, continuam a reforçar o território do conhecimento específico como principal esteio da sua docência”.

__Predominam o alheamento e a alienação em relação às políticas relacionadas à educação superior, à docência e à própria odontologia.

Ao dissertarem sobre as políticas para a formação do professor e sobre as políticas públicas de avaliação’ da Educação Superior, nossos sujeitos revelaram desconhecimento ou desinteresse no assunto: “**Leonardo:** Não leio sobre esse assunto. **Felipe:** Não sei quase nada a respeito, atualmente. **Álvaro:** Conheço parcialmente. [...] Pelo pouco que conheço são insuficientes.”

Da mesma forma, cerca de 60% dos sujeitos informaram que não se consideram atuantes nas questões políticas envolvidas pelo exercício docente, com justificativas que indicaram ser esta mais uma questão de opção individual de cada docente, e não uma necessidade ou compromisso profissional:

Álvaro: Não sei bem, mas não consigo gostar de política, embora seja necessário. **Julieta:** Atualmente o meu emprego não exigia. **Leonardo:** Não tive oportunidade. **Gilson:** Na minha unidade pouco se fala sobre políticas do exercício docente. Não conheço os professores de Odontologia que porventura estejam envolvidos com tal assunto. **Felipe:** Não tenho perfil.

Resultados similares foram encontrados ao questionarmos sobre o seu envolvimento nas questões políticas da Odontologia. Tais informações nos fazem crer na falta de engajamento dos nossos interlocutores com as questões políticas relacionadas com o exercício do magistério no ensino superior, tanto quanto com o exercício da própria odontologia. Esta constatação é corroborada por Campos Jr. (1998) ao afirmar que predomina nos docentes dos cursos de Odontologia uma visão acrítica e apolítica acerca dos determinantes históricos da profissão e da educação no país, de modo que o pensamento hegemônico é o de um profissional voltado aos problemas essencialmente técnico-científicos da odontologia. O que ocorre, segundo Cunha (2000), é que a formação fragmentada e excessivamente focada em construir uma competência técnico-científica em dado aspecto de seu campo de conhecimento específico só prejudica a capacidade de o próprio professor enxergar, de forma mais abrangente e integrada, todo o conjunto maior onde estaria inserida a docência em odontologia.

O depoimento a seguir revelou as consequências dessa situação sobre o perfil profissional formado nos cursos de Odontologia:

Rodolfo: O dentista é muito fechado. Ele é fechado em quatro paredes, ele é anti-social, ao extremo! Não se relaciona, não troca conhecimentos e não defende a sociedade! Ele defende o seu! Essa é a primeira coisa. [...] nós não temos representação política! O dentista não exerce a representação política! O dentista é anti-social!

Essa alienação do professor de Odontologia, bem como dos profissionais da área odontológica, em relação às questões políticas, certamente tem que ver com sua formação; mas, igualmente, com as políticas de avaliação do desempenho docente. Ao se apropriar do tempo do professor e distribuí-lo em função das atividades que contam mais pontos em uma avaliação que cobra produtividade, prejudicam-se as demais dimensões e produz-se alienação.

Mesmo discordando das atuais políticas institucionais para a avaliação do desempenho docente, se submetem a elas, muitas vezes de forma acrítica.

Procuramos verificar se os nossos interlocutores têm conhecimento da utilização das políticas institucionais de avaliação no intuito de formatar o corpo docente a um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido. Solicitamos sua opinião sobre os diferentes pesos atribuídos — pelas atuais avaliações — às atividades de ensino e pesquisa. Verificamos que todos demonstraram perceber

que o peso atribuído ao ensino não é proporcional ao da pesquisa, sendo o desta sempre muito maior. Segundo eles, essa é uma forma equivocada de avaliar: “**Gilson:** *É uma avaliação claramente equivocada, que desfigura a principal função das universidades, ou seja, ensino, pesquisa e extensão. Não apenas pesquisa, pesquisa e pesquisa.*”

Para alguns, a avaliação deveria privilegiar o ensino: “**Álvaro:** Ensinar bem o aluno é mais importante do que publicar, embora o sistema cobre a publicação e a pesquisa. **Pedro:** Acho que o ensino deve ter um peso muito maior, no mínimo o dobro”.

Na opinião de outros, a avaliação deveria ser equânime: “**Joaquim:** Devem ser mais avaliadas as duas categorias. **Felipe:** Deveria ser feita avaliação em separado, para não desvalorizar aquele que não tem aptidão para a pesquisa ou para o ensino.”

São diversos os autores que, igualmente, criticam não só o peso excessivo atribuído às pesquisas e à produtividade científica, como também a forma de avaliar, atrelando o desempenho docente à lógica da produtividade (DIAS SOBRINHO, 2010; PACHANE, 2003, CUNHA, 2006). Acreditamos que as atividades de ensino deveriam ter o mesmo valor dado às atividades de pesquisa e que os indicadores de competência em ensino deveriam ser estabelecidos e considerados de fato. Afinal, apesar das IES serem basicamente formativas, devendo a formação oferecida aos estudantes se constituir na variável

de maior importância, o que existe, na realidade, é um *ranking* baseado em indicadores de produção científica ou técnica.

Esse fato faz com que os docentes passem a encarar o ensino como uma questão técnica, em que a experiência e a prática diária são suficientes para o seu domínio e desenvolvimento. Aliás, hoje em dia, é muito provável que um professor universitário questionado quanto às suas maiores dificuldades em serviço sequer se lembre de mencionar o ensino. Afinal, as enormes pressões que sofre para desenvolver pesquisas e publicar, tornam menores os demais problemas do professor do ensino superior. De forma irônica, mas muito acertada, assim observou Rubem Alves (1999, s/p.):

Docência é ensinar a pensar. Quem sabe pensar tem mais chances de sobreviver e de ter prazer. Contribui para a qualidade de vida dos indivíduos e do país. Considero a docência o valor mais alto, mais digno. Mas onde se encontra a docência na bolsa internacional dos saberes da ciência? Ausente. Uma vez decretado que o valor mais alto é a publicação de artigos em revistas internacionais, "publish or perish", os alunos passam a ser trambolhos que atrapalham os cientistas (não mais docentes...) na busca de excelência. Ensinar não tem valor, não é coisa digna. Um pesquisador que publica artigos vale mais que um professor que ensina a pensar. Essa, a minha conclusão diante dos critérios de avaliação dos docentes: professor não vale nada.

E essa produção está atualmente traduzida em remuneração. De acordo com Leher e Lopes (2009, p. 13), nas políticas de avaliação vigentes a remuneração deve expressar a produtividade do docente. Assim:

[...] as bolsas de produtividade em pesquisa, em desenvolvimento científico e inovação tecnológica oferecidas pelo CNPq passam a ter uma relevância jamais conhecida, não apenas pela complementação salarial, como pela possibilidade de recursos extras no CNPq para apoio à pesquisa e por ser um signo do prestígio do professor no sistema de C&T, abrindo caminho para bolsas de iniciação científica adicionais, apoio a viagens internacionais etc. [...]. Entre as exigências do programa estão: a publicação de artigos, livros e capítulos; a formação de recursos humanos; a elaboração de equipamentos, inclusive didáticos e paradidáticos; a participação em congressos; trabalhos em anais; elaboração de protótipos; registro de patente.

Desse modo, o potencial formativo fica secundarizado e os professores se veem muito mais como pesquisadores (no campo científico) do que como professores de fato.

O caráter instrumental dado à pedagogia pelas as atuais políticas públicas de avaliação institucional não passa despercebido aos nossos sujeitos. Entretanto, ainda que discordem dos pesos atribuídos ao ensino e à pesquisa na avaliação, por seus posicionamentos anteriores de não envolvimento com essas questões da docência, os professores

que entrevistamos ainda não se mobilizaram em prol de mudanças nesse sentido.

Considerações finais

Com esta investigação, percebemos o quanto as políticas públicas de avaliação externa vêm se refletindo na formatação de um perfil específico para os docentes do ensino superior – no presente caso, os professores do curso de graduação em Odontologia da FOUFU. Muito titulados, com consistente formação *stricto sensu*, geralmente em nível de doutorado, na área de suas especialidades, eles desempenham múltiplas funções na IES, se envolvem com o ensino, com a administração, com a extensão e dedicam-se bastante à pesquisa na área da sua especialidade e às publicações. Por outro lado, possuem precária ou nenhuma formação didático-pedagógica, não pesquisam e nem publicam nessa área e, praticamente, desconhecem e não mostram interesse pelas políticas de formação do professor. Igualmente, reconhecem e admitem sua omissão quanto às políticas públicas que, de forma mais ampla, envolvem o exercício docente. Nessa questão, nossos interlocutores se mostraram muito mais à mercê do que definem, por exemplo, as políticas de avaliação do seu

desempenho e do desempenho institucional, do que mobilizados para tentar modificar o que delas afirmaram discordar. Submetidos a um conjunto de regras e normatizações que definem a ocupação do seu tempo, que os hierarquizam e categorizam segundo critérios que supervalorizam o “produtivismo”, os professores parecem não se dar conta do processo de alienação que acomete seu trabalho. Como observam Leher e Lopes (2009, p. 16):

[...] a avaliação convertida em ferramenta de redesenho da política educacional, o estrangulamento dos recursos públicos e a hipertrofia do aparato de Ciência e Tecnologia (C&T — mais tarde redefinido como Ciência, Tecnologia & Inovação — CT&I) externo às universidades, tudo isso acompanhado de desregulamentações que fortalecem o mercado educacional, transformam profundamente a educação superior do país.

Em contraponto, o que nós defendemos é a adoção de processos avaliativos capazes de analisar de forma mais abrangente a docência, trazendo para as discussões os questionamentos partilhados dos avaliadores, de modo a fundar as possibilidades para os processos sociais reflexivos que produzam os sentidos a respeito das ações, relações e produções educativas. Processos avaliativos que contribuam de fato para a concepção e implementação de alternativas e soluções

pedagógicas adequadas, diante dos problemas que surgem nos corredores e salas de aula da universidade.

Referências

ALVES, R. O professor não vale nada. Disponível em: <http://www.icb.ufmg.br/lpf/rubemalves,1999.html>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2015.

ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.) **Didática e prática de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 173–87.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento**. Brasília: MEC, 2005.

CAMPOS, Jr. W.M. **A questão da qualidade do ensino e suas implicações político-pedagógicas na Faculdade de Odontologia da**

PUC-Campinas. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1998, 98f. (Dissertação de Mestrado em Educação).

CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. . In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação.** Brasília, 2000.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258–371, maio/ago. 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do PROVÃO ao SINAES. **Avaliação**, v. 15, n. 1, , p. 195-224, mar. 2010.

LEHER, R. Para silenciar os campi. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.25, nº 88, Especial, Out., 2004, p.867-891.

PACHANE, G.G. **A importância da formação da formação pedagógica para o professor universitário:** a experiência da UNICAMP. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2003. Tese (Doutorado em educação).

PÉRET, A.C.A.; LIMA, M.L.R. A pesquisa e a formação do professor de Odontologia nas políticas internacionais e na educação. **Rev. ABENO**, v.3, n.1, p.65-9, 2003.

POLIDORI, M.M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices.

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

*SOUSA, S.Z.; LOPES, V.V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, p.53-59, jan. 2010.*

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (org.) **Docência na Universidade**, 3 ed., Campinas: Papirus, 2001. p.77-112.