

cadernos de  
**PEDAGOGIA  
UNIVERSITÁRIA**

**13**



**Formação continuada  
na docência do  
ensino superior:  
O papel da avaliação**

**Sonia Teresinha de Sousa Penin**  
*Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo*



**Pró-Reitoria  
de Graduação  
da USP**



CADERNOS  
**PEDAGOGIA  
UNIVERSITÁRIA**  
USP

# **Formação continuada na docência do ensino superior: O papel da avaliação**

*Sonia Teresinha de Sousa Penin*  
*Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo*



PRÓ-REITORIA DE  
GRADUAÇÃO

SETEMBRO 2010



## UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**Reitor:**

João Grandino Rodas

**Vice-Reitor:**

Hélio Nogueira da Cruz



## PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

**Pró-Reitora de Graduação:**

Telma Maria Tenório Zorn

**Pró-Reitor Adjunto de Graduação:**

Quirino Augusto de Camargo Carmello

**Assessoria:**

Marli Quadros Leite

Maria Cristina Motta de Toledo

**Secretaria:**

Angelina Martha Chopard Gerhard

Sueli Cacilda de Oliveira

**Diretoria Administrativa:**

Marisa de Fátima Fitas Acquaviva de Carvalho

**Diretoria Acadêmica:**

Cássia de Souza Lopes Sampaio

**Revisão do Texto:**

Rosana Teresinha Vaccare Braga

**Diagramação:**

R. I. Editoração

**Informações:**

Rosa Marques

Secretária da Comissão de Apoio Pedagógico (CAP)

Pró-Reitoria de Graduação - USP

(11) 3091-3478/1116

E-mail: [cap.pro-g@usp.br](mailto:cap.pro-g@usp.br)

Site: <http://www.prg.usp.br/cap>

Editado em novembro/2010

# A pedagogia universitária na Universidade de São Paulo

É crescente a demanda por inovações pedagógicas em todos os níveis de ensino e a Universidade de São Paulo tem procurado corresponder a essa expectativa da sociedade contemporânea. Orientada por diretrizes que buscam a valorização do ensino de graduação, a Pró-Reitoria de Graduação vem desenvolvendo ações que buscam investir nos professores enquanto sujeitos do trabalho de formação, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica.

A realização do ciclo “Seminários de Pedagogia Universitária” é parte de uma política institucional voltada para a melhora qualitativa do ensino e para o desenvolvimento profissional docente. Os seminários são acompanhados dos “*Cadernos de Pedagogia Universitária*”, que trazem a publicação de textos orientadores das abordagens desenvolvidas por profissionais brasileiros e estrangeiros, de grande presença no campo das pesquisas e da produção de conhecimentos a respeito da docência universitária.

Com essas iniciativas a Pró-Reitoria de Graduação disponibiliza aos professores da Universidade de São Paulo a discussão dos múltiplos aspectos políticos, teóricos e metodológicos orientadores da docência, bem como das condições que permeiam a sua realização, com a esperança de contribuir com a necessária mudança paradigmática do ensino universitário.



**Formação continuada na  
docência do ensino superior:  
O papel da avaliação**

*Sonia Teresinha de Sousa Penin*  
*Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo*





# Índice

Introdução .....	11
A profissionalização docente na história do ensino.....	13
Ensino superior e sociedade: - fins, crescimento e demandas no movimento das mudanças civilizatórias .....	20
Docência no ensino superior – história e organização.....	25
O papel da avaliação na docência e pesquisa no ensino superior.....	28
Marcos da avaliação em nível superior no Brasil .....	30
A avaliação e a formação para a docência no ensino superior.....	32
Ações de avaliação e apoio pedagógico aos docentes da USP .....	36
Proposta de formação continuada para a USP: - a partir da experiência acumulada .....	40
Considerações finais.....	44
Bibliografia .....	46



FORMAÇÃO CONTINUADA NA  
DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR:  
O PAPEL DA AVALIAÇÃO<sup>1</sup>

Sonia Teresinha de Sousa Penin  
Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo

# Introdução

O título deste texto pode indicar um paradoxo, posto que a expressão formação continuada é geralmente aplicada relacionada à *formação inicial*. Se esta formalmente não existe para a docência no ensino superior, a referência a uma *formação continuada* abre-se ao estranhamento.

Interligada a esta, outras questões emergem quando se analisa a docência no ensino superior. Entre elas, a relação entre as palavras *formação e profissão*, ou entre *profissão e ocupação*. Ainda que formação seja principalmente utilizada para indicar um processo de profissionalização que requer conhecimentos aprofundados e que leva uma pessoa à condição de pertença a uma *profissão*, ela pode também ser mencionada para se referir à introdução de alguém a uma ocupação, a um ofício, com menos exigência nesse processo. Uma fonte extra de confusão é dada quando se busca ajuda nos dicionários, que na maioria das vezes referem-se à profissão, como sinônimo de ofício ou ocupação.

Ao lado desses mal-entendidos, verifica-se que os docentes que atuam do ensino superior são denominados oficialmente professores e ao prestarem um concurso, ou participarem de um processo de seleção para trabalhar no ensino superior, geralmente

---

1 As ideias centrais do presente texto foram apresentadas e discutidas em palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2 de setembro de 2010 dentro do programa **Seminários de Pedagogia Universitária**.

lhes é requerido diploma numa área profissional de conhecimento específico, incluindo experiência de investigação nessa área, em grau de mestre ou de doutor. Ainda que em alguns desses processos de admissão seja requerida uma prova didática, o fato de não ser exigido um diploma de licenciatura anuvia a denominação de profissão à atividade docente que exercem.

Tendo em vista esse cenário, formulo inicialmente algumas perguntas:

- Como categorizar a docência realizada no ensino superior na atualidade, tendo em vista a história do ensino, que nucleia essa atividade (ocupação/profissão)?
- É possível uma profissionalização na docência do ensino superior da forma como ocorreu com a da educação básica? Ou seja, o seu destino, ainda que atrasado, será o mesmo do ocorrido com a docência na educação básica, considerando separadamente cada um de seus níveis de ensino?
- É viável propor novas formas de profissionalização docente no ensino superior, tendo em vista sua especificidade?

Ao longo deste texto, busco contribuir para o encaminhamento dessas questões, considerando, primeiramente, aspectos da docência e da profissionalização docente no âmbito da epistemologia e das circunstâncias históricas. Em seguida, discuto alguns dados referentes ao ensino superior no país e no mundo, enfocando seu crescimento e seu papel estratégico para o desenvolvimento de uma nação. Na sequência, examino a situação da docência no ensino superior ao longo da nossa história e o aumento de sua complexidade na atualidade. Depois, pondero algumas ações de âmbito federal e da Universidade de São Paulo voltadas à melhoria da docência na graduação. Por último, apresento itens entendidos como importantes para constarem em uma proposta de *formação continuada* à docência no ensino superior.

# A profissionalização docente na história do ensino

No âmbito da sociologia, definições de profissão formuladas com exigência de maior rigor aparecem a partir da primeira metade do século XX. Roldão (2009) cita a definição de profissão formulada em 1933 por Carr-Saunders e Wilson, prevendo os aspectos: especialização de serviços, constituição de formação específica e criação de associações profissionais. Roldão lembra, igualmente, de Parsons, que em 1968 distinguia para uma profissão a ideia de dupla competência profissional: teórica e prática e de Chapoulie, que em 1973 distinguia profissão de *semiprofissões*, *quase-profissões* e *pseudoprofissões*.

Observando a história das profissões, é possível afirmar que muitas delas começaram como ocupação ou ofício, depois se profissionalizando. A história da docência na educação básica e no ensino superior, no Brasil e em muitos outros países, se deu por caminhos ou tempos diferenciados quanto ao processo de formação ou profissionalização.

Se aos docentes que atuam do ensino superior não lhes é requerido um diploma para lecionar, diferentemente, no âmbito da educação básica a docência, para todos os seus níveis de ensino, exige, há muito tempo, formação específica inicial, já se vivenciando e se discutindo as melhores formatações de uma formação continuada.

Na história de profissionalização do docente da educação básica exerceram papel central as mudanças epistemológicas relativas ao entendimento da atividade ensino, incluindo os marcos de sua afirmação no campo do saber, assim como as circunstâncias sócio-econômicas e políticas da população dos países em cada momento. Retomo, a seguir, em grandes linhas, essa história da docência na educação básica.

No âmbito epistemológico, pode-se afirmar que, se a pedagogia é o campo do conhecimento que tem acumulado e sistematizado o saber a respeito do fenômeno *educação* de maneira geral, a didática tem firmado o seu lugar acadêmico sistematizando o ensino e refletindo a respeito dele. De fato, apesar de o termo didática ser usado desde a antiguidade, e não obstante os fenômenos *educação* e *ensino* fazerem parte da especulação filosófica desde o período clássico grego, a didática se impôs como um campo de conhecimento autônomo a partir das obras de Ratke e principalmente após a publicação da Didática Magna de Comenius, no século XVII.

Na obra de Comenius já estão inscritas algumas marcas teóricas que ainda hoje continuam afirmando este espaço de saber: um objeto (o ensino) e, de forma mais enfatizada, um método (o de ensinar tudo a todos). Encontram-se ainda referências à aprendizagem dos alunos e, de maneira implícita, uma concepção de conhecimento (empirista) e uma posição quanto às finalidades do ensino (COMENIO,1985)<sup>2</sup>.

Zuluaga (1986), inspirando-se em Foucault, identifica outros marcos epistemológicos da didática e da pedagogia: a definição, no século XVII, de um sujeito do ensino (o professor); a definição de um lugar específico para o ensino (a escola), e, de modo especial, a instauração do sistema de avaliação do ensino: os exames.

De todos os marcos definidores da área, a didática estabeleceu no método sua positividade teórica. Tal fato pode ser entendido como tributário da aspiração de Comenius em inscrever a didática no campo científico, o que é possível de ser identificado observando as semelhanças existentes entre suas proposituras na Didática Magna, com as de Bacon no *Novum Organum*. As semelhanças se dão,

---

<sup>2</sup> Discuto estas questões no texto PENIN, S.T.S. O ensino como acontecimento. In Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.98, agosto 1996.

sobretudo, na proposta de método único a ser utilizado: na ciência, num caso; no ensino, no outro (AZANHA, 1992). Em Comenius há já um cruzamento entre a ideia de método de ensino e a de pesquisa, afirmando que, como regra, o ensino deve principiar pela observação da coisa e não por uma exposição verbal. Distinguir entre os dois tipos de método pode ser difícil, ainda que um busque explicações e o outro forneça explicações. De fato, se nem sempre um pesquisador se comporta como um professor, uma parte substantiva dos professores age como pesquisador, buscando melhorar a sua compreensão sobre o que acontece na aula – com os alunos, com o ambiente, com os materiais utilizados, com o conteúdo ou a forma pela qual está sendo tratado. Ou seja, o espírito investigativo pode ser um diferencial do bom professor, que a partir daí buscará melhores maneiras de ensinar para que o aluno possa aprender, explicar e atuar. Um dos problemas de Comenius é que suas prescrições passaram para a história não como *um*, mas como *o* método de ensino.

No âmbito histórico relativo às instituições educativas, é importante lembrar, primeiramente, que as universidades foram criadas a partir do século XII, bem antes das instituições escolares destinadas à formação básica dos cidadãos. Ainda que junto às universidades tenham existido cursos propedêuticos a elas, foi apenas a partir do século XVIII que os acontecimentos socioeconômicos e políticos (entre eles, crescimento das cidades, Revolução Francesa e independência dos Estados Unidos da América) provocaram demanda popular pela aprendizagem das primeiras letras, instituindo-se a escola para esse fim. Com a expansão das escolas das primeiras letras, aumenta-se também a exigência por uma melhor preparação dos professores para esse nível de ensino, o que ocorreu primeiramente junto às congregações religiosas, oferecida pelos próprios religiosos, antes de se tornarem, depois de muita disputa, obrigação do estado e leigas.

Quanto à formação de professores para a educação básica, ao longo do tempo, na maioria dos países do mundo ocidental, houve dois modelos. Um, que trata da educação elementar e infantil e que se deu fora das universidades, em instituições de nível médio (Escolas Normais, Institutos de Educação). Outro, que trata do curso secundário e/ou médio ocorreu dentro das universidades ou em instituições superiores não universitárias, em geral com o objetivo de ser propedêutico aos estudos superiores, mesmo quando se democratiza o nível elementar.

No Brasil, os cursos de formação de docentes para o ensino primário antecederam em quase um século a instalação da universidade. As primeiras escolas normais são criadas a partir da terceira década do século XIX, em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Visavam o aprimoramento da formação dos docentes, mas os cursos, em nível secundário, tinham a duração de no máximo dois anos (RIBEIRO, 1988, p. 47)<sup>3</sup>.

Quanto à instrução secundária, até meados do século XIX, só existiam aulas avulsas e particulares. Os professores que ofereciam a instrução secundária não recebiam formação específica e davam aula quando e onde queriam, sem fiscalização (HAIDAR, 1971, p.84).

Em 1931, com a finalidade de dar nova ordem ao ensino superior no país, o governo do presidente Getúlio Vargas, por meio de Decreto, estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras, que elevou para o nível superior a formação de professores secundários no país. Os estados da Federação logo normatizaram em seu âmbito as determinações federais. Em São Paulo o Instituto de Educação seria responsável somente pela formação pedagógica dos professores secundários, cujo curso teria duração de três anos. A formação nos

---

<sup>3</sup> Discuto estas questões em outro texto: PENIN, STS. A formação dos professores e a responsabilidade das universidades. In **Revista Estudos Avançados** / , no. 42, Dossiê Educação, São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, 2001.



conteúdos específicos relativos ao curso secundário ficaria a cargo da futura Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em vias de ser criada.

O Estatuto das Universidades Brasileiras, assim como toda a Reforma do Ensino de 1931, coordenada por Francisco Campos, privilegiava o nível secundário de ensino para a população e colocava a formação de docentes para ele no cerne da Universidade. Dessa forma, vinculou a Universidade, por seu instituto básico – a Faculdade de Educação, Ciências e Letras – ao projeto maior da educação pública. Fétizon registra o discurso enfático de Francisco Campos a respeito:

*O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores se criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidática. Faltam-lhes os largos e profundos quadros tradicionais de cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e a renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvessem em linhas ascendentes... Por todas essas razões, o compromisso prioritário da Universidade deveria ser a educação. Daí, porque o instituto que formará os professores secundários será também, o núcleo da Universidade: a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (...), particularmente, pela alta função que exerce na vida cultural, é que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto de Institutos reunidos em Universidades, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores da cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam<sup>17</sup> FETIZON, 1986, v. I, p.204-5).*

Essa manifestação sobre a importância de a universidade formar docentes para o ensino secundário, que cultivassem aspectos culturais, estava em consonância com a ênfase dada à formação de profissionais na universidade pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. No Brasil, como se sabe, apesar da existência de cursos profissionalizantes isolados desde o século XIX (direito, medicina, agronomia, farmácia), nos anos 30 com a criação das universidades, formalizada pelo referido Estatuto, eles são reunidos e inserem-se na nova concepção de formação em nível superior, no espírito universitário nascente, com função social bem definida. Assim, o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 enuncia como os fins da Universidade:

*elevant o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano; habilitar ao exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidad. ( FETIZON, p. 390).*

É importante ainda relacionar essa concepção de universidade com aquela presente nessa instituição desde o século XII. No seu começo, as universidades não tinham a finalidade explícita de formar profissionais, ainda que o fizessem. Segundo Karl Jaspers, as universidades sempre tiveram como preocupação o cumprimento do que acabou tornando sua missão eterna, concedida pelo Estado e pela sociedade, ou seja: cultivar a mais lúcida consciência de uma determinada época (apud Santos, 1966)<sup>4</sup>. Tal missão de reflexão desinteressada não impediu, todavia, a presença, desde o início, de faculdades profissionalizantes no seu interior – Direito, Medicina,

---

<sup>4</sup> Cf. PENIN, STS, A formação de professores e a responsabilidade das universidades, op. cit., 2001.

Teologia e Artes Liberais – esta última ensinando cultura geral, propedêutica às demais, definindo a verdadeira missão da Universidade.

Do até aqui exposto, em resumo, verifica-se que a lógica de cobrança da formação docente é inversa em relação ao nível de ensino que se considera. Se, primeiro foi instituído o ensino universitário, depois, o ensino nos cursos preparatórios para a universidade e, por último o ensino das primeiras letras, a criação de instituição formadora de docentes para lecionar naqueles tipos de ensino se deu na ordem inversa: primeiro criaram-se cursos de formação do professor primário (no Brasil, em meados do século XIX), bem depois, os de formação do professor secundário (no Brasil, apenas em 1931) e, até hoje, não é obrigatório que um professor da Universidade tenha passado por algum curso de formação para a docência nesse nível de ensino.

No movimento histórico-epistemológico enunciado, é possível afirmar que, em geral – como ocorreu com outras atividades no mundo do trabalho – a passagem da condição de ofício (ou ocupação) para profissão demanda um processo formativo (uma profissionalização); esse processo define um currículo ou proposta pedagógica que explicita e justifica para a sociedade como essa profissão colabora com um projeto de nação (FREIDSON, apud WEBER, 2003). Igualmente, a importância que começa a ser dada a uma ocupação ou ofício, assim como o grau crescente de complexidade que tal atividade começa a agregar é que levam à proposição de formação específica.

No tocante à universidade – que vimos crescer em número e importância desde o século XX até hoje – é possível, comparativamente, perguntar se há suficiente mudança na sociedade que clama por uma formação mais rigorosa para a docência no ensino superior? É preciso ser mais do que um bom pesquisador em sua especialidade para ser um bom professor, no sentido de cumprir com o que os objetivos de formação superior exigem?

# **Ensino superior e sociedade – fins, crescimento e demandas no movimento das mudanças civilizatórias**

Os fins para a universidade, estabelecidos no Estatuto de sua criação, com poucas modificações, continuam presentes na LDBEN No. 9394, de 20/12/1996. Na atualidade, os fins da universidade se concretizam por meio das suas três funções básicas: ensino (de graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão de serviços e cultura à comunidade. A função de ensino, especialmente a de graduação, é a de maior visibilidade para a população, por formar a geração jovem para o trabalho, ao mesmo tempo em que atende às necessidades de desenvolvimento pessoal e social.

Posteriormente, especialmente nas últimas décadas do século XX, o ensino superior diversifica-se; temos hoje uma grande quantidade de cursos em instituições não universitárias. Este crescimento ocorre no interior de profundas mudanças na contemporaneidade que, por sua vez, interferem e exercem um papel importante no ensino superior, de cunho universitário ou não.

Tais mudanças, advindas principalmente da ciência, da tecnologia e dos meios de comunicação, têm levado muitos autores a denominar o atual momento civilizatório como era da comunicação ou do conhecimento. As informações acumulam-se e modificam-se constantemente; os conhecimentos sistematizados não estão mais reunidos unicamente nas bibliotecas e nem o acesso a eles se dá apenas nas salas de aula. O conhecimento circula em complexas redes de informação e não apenas pelos meios tradicionais de comunicação. Pensar o ensino escolar em qualquer nível é também pensar sua relação com os equipamentos e meios de comunicação, dado que hoje a relação das pessoas com o conhecimento passa por muitas outras alternativas, além da escola.

Outra característica da atualidade, a rapidez com que novos conhecimentos são criados, provoca a necessidade de se rever continuamente o já sabido, reorganizando em novas bases todo o saber acumulado. A formação obtida com o diploma universitário em qualquer profissão é apenas o início de um projeto de formação profissional que deverá continuar por toda a vida produtiva do egresso.

Dessas mudanças que ocorrem na vida contemporânea, percebemos duas tendências em movimento. Primeira: diferentes parcelas da população percebem a importância do conhecimento para a formação de uma pessoa na atualidade e demandam o ensino superior para os seus filhos. Na base desse entendimento da população deve estar uma surpreendente sensibilidade da população (ou senso de realidade) pela consequência do estudo na vida profissional de seus filhos. Essa intuição tem sustentação em dados de pesquisa. Jacques Scharzman apresenta, em seu artigo, os resultados de algumas pesquisas que mostram o impacto do fator educação nos diferenciais de salários observados no mercado de trabalho. Uma dessas pesquisas, a realizada por Tannen (1991, p.275), usando dados do Censo de 1980, estima que as taxas de retorno para cada ano adicional de estudo são de 12,8% e 8,1%, respectivamente para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, 15,7% para o ensino médio e 23,4% para o superior. Embora a realidade dos anos presentes possa ter alterado os valores, é possível identificar por esses dados que a população sabe por que quer ensino superior para seus filhos<sup>5</sup>.

A segunda tendência relaciona-se ao fato de que, diante das características da contemporaneidade e do espaço político entre as nações nesse início de milênio, fortalece-se a crença de que o conhecimento trabalhado no ensino superior é de importância vital para o desenvolvimento sócio-cultural e econômico de um país, e, assim,

---

<sup>5</sup>Cf. SCHARZMAN, J. O financiamento do ensino superior no Brasil, in: *Ensino Superior: Conceito e Dinâmica*. João E. Steiner e Gerhard Malnic (orgs), São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

para a melhoria da qualidade de toda sua população. Portanto, o aumento de alunos no ensino superior é, igualmente, uma demanda das diferentes nações face às novas gerações.

Essas tendências manifestam-se tanto no debate nacional, quanto no que ocorre em nível mundial. Nesse sentido, o documento formulado pela Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, reunida na sede da UNESCO, em Paris, outubro de 1998, e denominado “Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o século XXI: Visões e Ações”, faz um diagnóstico do aumento do alunado no mundo, sua diversificação e analisa as características e tendências do novo século, que demanda, às novas gerações, novas competências, novos conhecimentos e novos ideais.

Esses dois movimentos repercutem na visibilidade de dois novos fenômenos em relação ao ensino superior: o aumento da demanda e a diversidade do alunado.

No tocante à *grandeza da demanda* verifica-se que, ao longo do século XX, o afluxo de parcela da população ao ensino superior foi constantemente crescente no Brasil – como em todo o planeta –, mas nas últimas décadas, sobretudo na última, nos diversos países ela cresceu de maneira sem precedentes.

Em termos numéricos, dados mostram que em 1960 havia *em todo o mundo* 13 milhões de estudantes matriculados no ensino superior; passando em 1990 para 48 milhões e em 1995, para 82 milhões, quando se estimava para 2003, 100 milhões. *No Brasil*, passamos de cerca de 1,5 milhões em 1991 para um pouco mais de três milhões em 2001, um aumento de 94%. No Estado de São Paulo passamos de cerca de 580 mil alunos matriculados no ensino superior em 1995 para cerca de 900 mil, em 2001, um aumento de mais de 55%.

Em relação a esse significativo aumento de estudantes brasileiros no ensino superior, assinala-se que, em 2006, apenas cerca de 11% dos jovens de 18 a 24 anos frequentavam esse nível de ensino, sendo proposto no Plano Nacional de Educação da década que se chegasse, em 2010, atendendo-se a 30% dessa faixa etária (IPEA 2006). Vimos que isso não ocorreu, pois continuamos em 2010 com uma taxa em torno de 13% de atendimento.

No caso brasileiro, uma característica marcante foi a de que a oferta majoritária que inicialmente era de iniciativa do poder público passou rapidamente para a iniciativa privada. Assim, do total de 3 milhões de estudantes brasileiros em 2001, 2 milhões (2/3) frequentavam o ensino superior privado. No Estado de São Paulo, essa proporção no período foi ainda maior: dos cerca de 900 mil estudantes em 2001, 770 mil estavam matriculados em instituições privadas (quase 5/6). Tendência semelhante permanece nessa primeira década do novo milênio, ou seja, a demanda crescente pelo ensino superior tem sido provida principalmente pelo ensino privado.

Mesmo que se lamente o parco crescimento da oferta pública, é um fato promissor para o país o aumento do alunado no ensino superior. Como ocorreu no nível fundamental e médio, a escolarização no nível superior no Brasil está se tornando de massa, pela grandeza e pela diversidade do alunado, ou seja, atendendo e ficando mais parecida com as características diversificadas da população. Tal crescimento se deveu em grande parte ao aumento da oferta pública nos níveis anteriores da escolarização, relativo ao tardio, mas bem-vindo processo de democratização da escola básica, que ainda não se completou em todas as regiões do país, sobretudo no ensino médio.

Outro fator, além da democratização da educação básica, que provavelmente tenha contribuído para o crescimento do número de alunos no ensino superior foi o aumento dos cursos noturnos, ocorrido nas instituições públicas, mas principalmen-

te nas particulares. No caso das instituições públicas, o aumento de cursos noturnos ocorreu também impulsionado por políticas públicas, notadamente uma ação legal de que 30% das matrículas de numa instituição devesse ser em cursos noturnos.

Os cursos noturnos contribuíram, ainda, para uma maior diferenciação dos alunos no ensino superior. O PROUNI e políticas de cotas ou inclusão de modo geral também interferiram para o crescimento do atendimento.

As mudanças de cunho social, cultural e legal ocorridas contribuíram para o desenvolvimento do segundo fenômeno social a que aludimos: o aumento da diversidade e heterogeneidade nas condições de existência do alunado.

O aumento cruza de diferentes modos com as profundas modificações que ocorrem na sociedade, interferindo no ensino e na organização das instituições de nível superior.

Enfim, cumprir com a função social da universidade hoje, pressupõe um profundo conhecimento da realidade sócio-cultural em que cada universidade está inserida, assim como das características da contemporaneidade. A melhor compreensão desse quadro, melhor indicará as propostas de formação profissional de gerações e, em consequência, a qualidade da docência universitária.

Quanto à diversidade do alunado, é possível afirmar que essa é uma característica que tem tornado complexo e desafiador o ensino superior. Devido em parte aos problemas de qualidade ainda não alcançada na educação básica, sobretudo no ensino médio, aumenta gradativamente o número de alunos que chega ao ensino superior sem a base alcançada quando esse nível de ensino era mais elitista. Enquanto não se aprimora a qualidade da educação básica, é do ensino superior que se espera um trabalho sobre as desvantagens educacionais com que muitos estudantes chegam à



universidade. Nesse sentido, conhecer mais os alunos para melhor ensiná-los, alterar em consonância o projeto pedagógico do curso e o plano das disciplinas são questões que demandam uma docência mais profissional e menos intuitiva.

Se a docência no ensino superior deve ser repensada em função da mudança do perfil médio de seu alunado e das mudanças em nível civilizatório, urge examinar antes a situação dessa docência na atualidade e como ela foi sendo construída desde sua origem.

## **Docência no ensino superior – história e organização**

O Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto-Lei nº 19.850 de 1931), já referido, estabeleceu nova forma de organização do ensino superior brasileiro, mantendo, porém, a figura do professor catedrático no topo da hierarquia docente e a obrigatoriedade do concurso de provas e títulos para preenchimento do cargo, sendo a nomeação competência do Presidente da República<sup>6</sup>. Subordinados a ele estavam os professores livre-docentes, adjuntos, assistentes e auxiliares, sendo de sua responsabilidade a distribuição das tarefas docentes, de pesquisa e de serviços. Cada cátedra correspondia a uma unidade administrativa, pois o catedrático era quem admitia e demitia o pessoal que ficava à sua volta.

As constituições de 1934 e 1946 mantiveram a cátedra e garantiram aos seus detentores os princípios da liberdade de cátedra e inamovibilidade.

---

<sup>6</sup> Nesta sessão, relato-me, sobretudo, ao relato organizado por CAMPOS, 2010.

No período compreendido entre 1940 e 1950, as pressões pela expansão do sistema de ensino superior levaram o governo a ampliar, quantitativamente, as escolas isoladas, a fim de dar resposta à demanda proveniente do ensino médio. O sistema cresceu, entretanto, sem que se transformassem as suas estruturas básicas. Nesse período, também ocorreu a federalização de estabelecimentos privados de ensino, incorporados ao sistema público, ocasionando a criação de grande parte das universidades federais hoje existentes. A Lei que alocava recursos públicos para estas instituições, em 1951, apresentava uma relação de 39 universidades e faculdades isoladas beneficiadas com a medida (CUNHA, 1991, apud CAMPOS).

Em 1951, foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Promovendo o desenvolvimento científico e tecnológico, e estimulando a capacitação de professores por meio da Pós-Graduação, o financiamento para pesquisa nas instituições universitárias passava progressivamente de iniciativas individuais à responsabilidade institucional. Nessa época dá-se início um movimento de hierarquização dentro da universidade que persiste: o ensino de graduação começou a representar uma atividade secundária, e a pós-graduação (na qual se instalava a pesquisa) recebia os louvores da cientificidade, obtendo maiores verbas e incentivos institucionais, constituindo-se na atividade mais valorizada da universidade.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases definiu que o ensino superior tinha por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências e artes e a formação de nível universitário, bem como autorizava os estabelecimentos de ensino superior a ministrar cursos de graduação e de pós-graduação, além de especialização, aperfeiçoamento e extensão ou outros, a seu juízo.

Em 1965, o Estatuto do Magistério Superior instituiu, pela primeira vez, a carreira na docência universitária. A atividade do magistério superior foi considerada referente ao *ensino* e à *pesquisa*,

como atividades indissociáveis, em todas as instituições superiores, assim como envolvia atividades de administração – todas devendo constar nos planos de trabalho e programas da unidade onde estivessem lotados os docentes. Finalmente extingue-se o sistema de cátedras e estabelecem-se os cargos e funções da carreira do magistério com as seguintes classes: I - professor titular; II - professor adjunto; III - professor assistente. A extinção da cátedra transfere aos departamentos o papel de elemento de dinamização do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade.

Em 1968, a Lei nº 5.540 da Reforma da Educação Superior organizou a vida universitária em departamentos que congregassem disciplinas afins; definiu que a universidade seria o modelo para a educação superior; promoveu a integração entre ensino e pesquisa na universidade, o que impulsionou novas situações na configuração da docência; reconheceu uma única carreira docente pautada na integração do ensino com a pesquisa; estabeleceu o ingresso e a promoção na carreira docente, preferencialmente por meio de títulos e do teor científico dos trabalhos; extinguiu as cátedras; recomendou a implantação gradativa do regime de dedicação exclusiva; indicou a definição de uma política de aperfeiçoamento e qualificação do docente; e definiu que os cargos de magistério teriam as classes de professor titular (e não catedrático), professor adjunto e professor assistente.

No final da década de 1970, o movimento sindical docente reorganizou-se, criando associações docentes em diversas universidades, principalmente nas públicas. O ANDES-SN foi fundado, em 1981, como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior e, sete anos depois (1988), passou a ser designado por Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As reivindicações relacionadas à condição do trabalho docente evidenciam-se

mais fortemente, abrangendo proposições sobre carreira, regime do trabalho, qualificação, estabilidade, questões ligadas à aposentadoria, entre outras.

A implantação dos cursos de pós-graduação foi um dos pontos mais importantes da nova política para o ensino superior. Esses cursos foram considerados condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas.

Em 1996, a LDB 9394 estabelece que a formação dos docentes para atender ao nível superior seria feita em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto de acordo com várias análises, essa determinação não tem sido cumprida nacionalmente. Os programas de pós-graduação têm priorizado, sobretudo, a formação para a pesquisa, pouco tratando da formação pedagógica. Para alguns estudiosos a questão “quem forma os professores do ensino superior?” guarda reflexos da Lei da Reforma Universitária de 1968, a qual aponta para a formação do docente pesquisador.

O aprendizado da docência no ensino superior no âmbito dos cursos de pós-graduação pouco considera a especificidade do conhecimento pedagógico, baseando-se, sobretudo, em experiências pessoais relacionadas à educação e ao ensino, como foi identificado em pesquisa realizada por Campos (2010).

## **O papel da avaliação na docência e pesquisa no ensino superior**

Conforme o citado Estatuto da Universidade Brasileira de 1931, a ideia de universidade que tem por tarefa central a investigação científica, aliada ao desenvolvimento cultural, firmada em vários países do mundo ocidental, a partir, sobretudo, da Universidade

de Berlim, criada em 1810, também esteve presente no Brasil já na criação na nossa universidade. Reforçando essa tendência, a USP em sua fundação teve como lema *scientia vincet* ou vencer pela ciência.

Estava assim indicada a centralidade da pesquisa e a valorização do professor como pesquisador, reafirmada na Reforma do Ensino Superior de 1968. É possível afirmar que a clareza desse objetivo da universidade tenha ajudado o projeto e a criação em 1976 da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Junto com a CAPES, tem início também a avaliação do ensino superior, sendo esta, além da avaliação mais antiga, também a mais duradoura e legitimada, ainda que recorrentemente receba críticas.

Os movimentos avaliativos dessa época e períodos subsequentes sinalizam o entendimento que vai ficando cada vez mais amplo e claro a respeito das finalidades e objetivos do ensino superior e da universidade. Formar profissionais e líderes para a sociedade, assim como pensadores e cientistas para criarem novos conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento nacional é missão de uma universidade pública. Essa questão está explícita no objetivo geral da graduação, definido pelo Fórum de Reitores das Universidades Brasileiras – também presente na USP –, com formulação semelhante, qual seja: “formar um agente ou profissional competente, socialmente crítico e responsável com os destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável”.

Tendo em vista o papel centralizador da avaliação na legislação e nas análises educacionais na atualidade, retomo sinteticamente os marcos principais da avaliação no ensino superior no país; em seguida, examino algumas formas como a avaliação reflete na formação para a docência<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Discuto a avaliação de forma mais específica no texto Avaliação Educacional e Ensino Superior, II EIDE. Araraquara: UNESP, 2007.

# Marcos da avaliação em nível superior no Brasil

Apesar da avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), até o início dos anos 80, a avaliação institucional e avaliação da educação superior como hoje a conhecemos teve pouco destaque. Assim, quando em 1983 instala-se o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), este tratou apenas da gestão e produção/disseminação do conhecimento. Um novo passo é dado em 1985, com a Nova República, quando se instala o Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior (GERES) com o objetivo de avaliação das instituições, orientando parâmetros para a distribuição de recursos.

A retomada do regime democrático no país inaugura um período de ampliação do debate nessa direção e, mesmo antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN), é instituído para o ensino superior, com a Lei 9131/1995, o Exame Nacional de Cursos (ENC), a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários.

Nos anos 90, amplia-se o debate a respeito da avaliação tanto a relativa ao ensino superior quanto a da educação de modo geral, tendo em vista as reformas e as políticas públicas de educação. Em 1993 é criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que propôs em 1995 uma avaliação periódica da qualidade do ensino superior, posta em prática nos anos posteriores, com adesão voluntária das universidades.

Nas audiências públicas realizadas nesse período, ficou claro como reconheciam a prerrogativa do poder constituído em garantir a qualidade do ensino superior e a importância da avaliação institucional continuada, corrigindo erros, estabelecendo metas e, sobretudo, buscando ações para elevar a qualidade dos cursos e demais serviços oferecidos à população.

Finalmente, com a promulgação da LDBEN nº 9394 em 1996, a avaliação passa a ter uma clara diretriz, quando define no inciso VI do seu Art. 9º: “A União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 1996).

Na mesma direção, o Plano Nacional de Educação (PNE/ BRASIL. 2001), votado em 2001, definiu um total de 23 objetivos e metas para a educação superior, a institucionalização de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, bem como instituiu programas de fomento, conforme reza a Meta nº 7: “Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistema próprios, e sempre que possível, nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa.”. Esse Plano Nacional de Educação também se apoia nos resultados do sistema nacional de avaliação tanto para estender autonomia a instituições públicas ou privadas, quanto para estabelecer os critérios no sistema periódico de credenciamento das instituições e de reconhecimento dos cursos superiores.

Em 2002, com a mudança do governo, novos estudos ocorreram; após discussões e antes de definir a Reforma Universitária que estava em curso, posteriormente malograda enquanto tal, o sistema anteriormente existente de avaliação superior foi substituído pela Lei no. 10.861, de 14 de abril de 2004 instituindo o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES), coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O SINAES avalia instituições e cursos e o desempenho dos estudantes (através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com a responsabilidade técnica do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), ligado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC).

O SINAES, sistema instituído de avaliação, especialmente através de sua coordenação, a CONAES, deve exercer uma crítica sistemática não somente quanto aos resultados obtidos, como também acerca dos próprios instrumentos e do processo os quais utiliza, de modo a acompanhar o movimento de mudanças do cenário nacional e mundial.

Por fim, há que se lembrar que, tendo em vista o regime federativo brasileiro e, assim, o dever dos Estados de também atuar sobre o ensino superior, urge que ambas as instâncias – a federal e a estadual – articulem-se de maneira a mais competente possível, não desperdiçando ou duplicando verbas públicas. E, principalmente, colaborando de maneira efetiva para a melhoria – aumento e qualidade – do encaminhamento do jovem brasileiro ao ensino superior, com justiça e equidade social. Atendendo-se aos anseios e características individuais e sociais dos jovens brasileiros, seria possível também se encontrar (em) o (os) caminho (os) mais adequado (s) para se repensar a rigidez da estrutura do ensino superior no país, propondo-se novas e diferentes alternativas de formação.

## **A avaliação e a formação para a docência no ensino superior**

A avaliação no ensino superior no país, como verificado, é mais antiga do que as propostas anunciadas a partir da Constituição Nacional de 1988 e começou, não com os cursos de graduação, mas com os de pós-graduação (1976, com a CAPES). Nos anos 80, com o término da ditadura e o início da nova legislação que se construiu a partir da Constituição Nacional de 1988, o sentido e o papel da avaliação educacional são revistos, expandindo-se o seu âmbito de ação, assim como os sujeitos e os objetos da avaliação. Contribuiu para isso, uma melhor compreensão do processo de aprendizagem do aluno e de ensino do professor, das relações recíprocas que estabelecem entre si e com o contexto institucional e sócio/econômico/cultural.



O debate a respeito da avaliação nesse período teve como cenário social o aumento do atendimento populacional na escola básica pública, seguido, nos anos 90, do aumento de matrículas no ensino superior, principalmente no setor privado, assim como a profunda mudança cultural promovida pela revolução digital e comunicacional. Ganha força o entendimento da estreita relação entre educação e sociedade, em que a própria avaliação passa a ser entendida como uma atividade social e não apenas tecno-instrumental, estimulando ações socialmente justas e responsáveis, tendo em vista o aumento do atendimento educacional da população, assim como a qualidade dessa escolarização.

A Constituição de 1988 e a legislação que a seguiu, especialmente a LDBEN de 1996, estabeleceram os marcos da avaliação da aprendizagem de alunos em todos os níveis de ensino, assim como diretrizes curriculares nacionais. Na educação superior, além do rendimento escolar dos estudantes, os cursos e as instituições de ensino passaram a ser regularmente avaliadas. Estudantes, professores, projetos pedagógicos e propostas curriculares, assim como escolas, instituições, sistemas de ensino, legislação educacional e políticas públicas passam a ser objeto de avaliação e de pesquisa.

As avaliações atualmente existentes no país, por força de lei, seja no âmbito federal, seja no dos estados, relacionadas à educação básica ou ao ensino superior têm gerado uma quantidade significativa de dados e organizado um relativamente bem delineado macro cenário educacional do país. Há questionamentos a respeito da qualidade dos instrumentos ou dos processos de coleta e de análise utilizados, dando espaço para aprimoramentos. Igualmente, os dados e indicadores obtidos, apontam novos problemas que precisam ser mais bem examinados por pesquisas que incidam sobre a temática da avaliação educacional.

Ainda que a própria avaliação possa ser aprimorada, o momento que vivemos clama por ações que, de um lado, aprofundem este nível mais amplo de identificação do problema educacional brasileiro e aproximem-se mais da situação de cada instituição, seus professores e estudantes e que, por outro, atuem de forma mais radical no âmbito político, propondo políticas públicas que possam encaminhar mudanças no quadro geral e em situações específicas, de forma equânime, assegurando a qualidade desejada nos diferentes níveis de ensino.

Apesar das diferentes concepções existentes, parece haver relativo consenso de que avaliações no âmbito da educação exprimem um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para a tomada de decisões em direção a sua melhoria (BARLOW, 2006, pp16-19).

As avaliações externas pelas quais a sociedade se inteira dos resultados da aprendizagem dos alunos, ou as condições de ensino e aprendizagem no interior de uma instituição ou de uma proposta de curso, devem também significar para os educadores, algo que os oriente a uma tomada de decisão individual, mas, sobretudo, institucional. O ensinar não é uma tarefa solitária, mas coletiva, ocorrendo num espaço de relações pessoais presenciais e a distância e numa instituição que possui uma função social bem determinada.

Para cada gestor da educação – desde o professor até os responsáveis por uma rede de ensino, incluindo o próprio governo, no caso dos sistemas públicos, e do reitor, no tocante ao ensino superior – uma tomada de decisão deve ser afirmada com o conjunto dos envolvidos ou seus representantes, incluindo os usuários e também setores da sociedade.

Uma tomada de decisão pressupõe, portanto, em primeiro lugar, um plano de metas e ações; em segundo lugar, a escolha cuidadosa de uma metodologia de ação que possibilite lidar com

a complexidade institucional e características das pessoas e grupos envolvidos. Acompanhar tais metas e ações, e retomar as decisões são medidas imprescindíveis. Avaliação e planejamento, afinal, caminham junto.

As considerações até aqui enunciadas afirmam a importância da avaliação, no cenário educacional brasileiro, e apontam a necessidade de que os dados macros das avaliações externas e internas, existentes em todos os níveis, sejam apropriados pelos profissionais da educação em cada situação concreta de trabalho e incorporados em seus planejamentos e ações. Em nível institucional, o pressuposto assumido é o de que as avaliações podem e devem ser utilizadas para promover a otimização do seu uso público e a melhoria da qualificação dos estudantes, como parte de um projeto de desenvolvimento da nação brasileira.

Além das definições sobre avaliação das ações educacionais e de ensino, uma iniciativa emanada do governo central voltada para a melhoria da docência no ensino superior foi a da preparação pedagógica, destinada aos alunos matriculados nos programas de pós-graduação, que, em geral, encaminham-se para a docência em nível superior, ainda que muitos deles aí já estejam. Trata-se do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), procurado pelos alunos por oferecer bolsa, tanto para o mestrado, quanto para o doutorado. Os estudantes cumprem disciplinas de caráter pedagógico e acompanham seus professores em suas classes de graduação. Mas uma parcela muito pequena dos pós-graduandos a realiza. Com o mesmo propósito de melhorar a docência, foi instituída nos programas de pós-graduação a disciplina Metodologia do Ensino Superior. Essa disciplina deixou, porém, de ser obrigatória em uma grande parte das instituições de ensino superior que a oferecem. Nos programas em que é oferecida, afirma Campos (op. cit.), ela não tem sido suficiente nem para responder as demandas de formação e nem para instaurar uma discussão sobre o trabalho pedagógico nas IES. Campos lembra o alerta de Dias Sobrinho (1998:145): "... a percepção e a valorização

do pedagógico não devem ser objeto de uma única disciplina, mas devem instaurar-se na cultura da instituição e imbuir os objetivos básicos dos programas dos diferentes cursos.”

Campos mostra ainda, a partir dos seus dados de pesquisa, que mestrandos e doutorandos entrevistados admitiram não “dominar” conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, apesar de considerá-los importantes à docência. Seus depoimentos revelaram, segundo a autora, uma “naturalização” da docência, ou seja, a docência é “aprendida” a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores. Pondera não ser possível conceber a docência vivida sem considerar a formação pedagógica específica enquanto dimensão imprescindível à profissão docente.

Dessas considerações, permanecem para os profissionais do ensino superior algumas questões: - Quanto cada instituição de ensino superior atende a essas necessidades? Quanto as avaliações atualmente existentes têm contribuído com o planejamento institucional ou projeto pedagógico dos cursos? Quanto as informações obtidas têm sido apropriadas por gestores e professores?

## **Ações de avaliação e apoio pedagógico aos docentes da USP**

A USP, a partir dos fins das universidades, inscritos em 1931 no Estatuto das Universidades Brasileiras, em 25 de janeiro de 1934, por intermédio de seu Decreto de criação, assinado pelo interventor federal em São Paulo, Armando Sales de Oliveira, e fruto do plano elaborado por uma Comissão constituída pelo Governo do Estado e presidida por Júlio de Mesquita Filho, tendo como relator Fernando de Azevedo, definiu os seus fins:

*promover pela pesquisa, o progresso da ciência; transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres". (FETIZON, 1986, v II, p. 389-90).*

A partir desses fins, após a LDB de 1996, e seguindo as orientações do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, definidas em 1999, a USP formaliza em 26 de outubro de 2000, com base num Relatório do Grupo de Trabalho instituído para esse fim, o objetivo geral da Graduação nos seguintes termos:

*Formar um agente ou profissional competente, socialmente crítico e responsável com os destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável.*

Na USP, têm sido constantes as demandas de professores por ações mais efetivas e duradoras direcionadas à discussão da docência na graduação. Essas demandas são provenientes, sobretudo, das unidades que oferecem cursos das áreas de exatas e biológicas, provavelmente porque, na graduação dessas áreas, nunca são abordadas as questões de educação e ensino, diferentemente do que ocorre na das humanidades. Demandas e propostas aglutinam-se em volta da Pró-Reitoria de Graduação. Vejamos a história dessas iniciativas.

As diferentes gestões da reitoria, cientes e sensíveis à necessidade de melhorar a formação de seus alunos e, consequentemente, o ensino a eles dedicado, há muitos anos, têm discutido as melhores maneiras de disponibilizar espaços de aprimoramento para professores interessados. A Pró-Reitoria de Graduação, criada com as

demais (Pós-Graduação, Pesquisa e Cultura/Extensão) no final dos anos 80 de modo especial aglutinou essa tarefa. Desde o início as ações de avaliação estiveram relacionadas às de aprimoramento do ensino.

Sinteticamente, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação, arrolamos as seguintes ações de avaliação. Em 1989, foi criada a Câmara de Avaliação (gestão prof. Luiz de Queiroz Orsini); em 1991, foi criado o Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação (NAEG) e foi realizada uma pesquisa em alguns cursos a respeito do destino profissional de alunos egressos (gestão prof. Celso de Rui Beisiegel); em 1995, foi instituída a avaliação das disciplinas dos cursos de graduação, as salas pró-aluno e o projeto pró-salas, de estímulo a melhorias às salas de aula (gestão prof. Carlos Alberto Barbosa Dantas); entre 2000 e 2002 foram aperfeiçoados os instrumentos de avaliação das disciplinas, que também passaram a ser disponibilizados pela WEB, assim como realizados dois Seminários de Valorização do Ensino de Graduação (gestão profa. Ada Pellegrini Grinover).

Nos anos que se seguiram à promulgação da LDB (1996), a nova legislação começa a reorganizar toda a educação brasileira. Já se registra a preocupação com a avaliação e a melhoria do ensino. Em 2000, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprova a Deliberação 04 que prevê a avaliação institucional de universidades e centros comunitários a ele jurisdicionados. A USP e as outras duas universidades paulistas devem regularmente encaminhar uma proposta de autoavaliação das quatro funções acadêmicas - graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão/cultura, além da gestão das diversas instâncias (reitoria, unidade, departamento). Os resultados devem sintetizar uma avaliação institucional e de cursos. Essa avaliação em nível do sistema estadual de ensino reporta-se à legislação em nível nacional (sistema nacional de avaliação do ensino superior, com mudanças a partir de 2004). A diferença entre a avaliação nacional e a estadual é que nesta não é prevista a realização da avaliação do desempenho dos estudantes, conhecida primeiro como “provão” e hoje como Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). No caso da

avaliação do desempenho dos estudantes, há que haver uma adesão das instituições, caso tenham autonomia. A decisão institucional de participar do ENADE é feita a cada ano; a USP participou do provão e até o presente ano não participa do ENADE. A LDB propõe que ambos os sistemas de ensino (estadual e nacional) busquem forma de cooperação para realizarem os três tipos de avaliação: institucional, de curso e de desempenho dos estudantes. Recente Deliberação do Conselho Estadual de Educação (Deliberação CEE No. 99/2010) considera para a avaliação de um curso, o conceito que recebeu no ENADE, caso dele tenha participado.

Além dos processos de avaliação, outra ação realizada regularmente pelas comissões de curso nas unidades, após LDB de 1996, é a revisão sistemática do seu projeto pedagógico de curso a ser examinado pelo CEE, que, entre outros quesitos, verifica se está compatível com as diretrizes curriculares nacionais e se examina os resultados sociais obtidos.

Na sequência das principais ações voltadas à avaliação e melhoria do ensino de graduação, realizadas pelas diferentes gestões na Pró-Reitoria de Graduação, de 2003 a 2005, foram criados três programas visando a valorização do ensino de graduação, com disponibilização de recursos às comissões de graduação das unidades: programa de reequipamento de laboratórios didáticos de graduação (pró-lab); programa de apoio à realização e participação em eventos voltados à graduação (pró-eve); programa de apoio à produção de material didático (pró-mat). Especificamente à melhoria da docência, foi criado o programa apoio pedagógico de graduação, constituindo-se um Grupo de Apoio Pedagógico ao Professor da USP, tendo entre seus objetivos: construir espaços permanentes de aperfeiçoamento do docente; realizar seminários e cursos, favorecendo troca de experiências entre o corpo docente, análises de projetos pedagógicos e mudanças curriculares, e ainda publicação de um modelo de portfólio com a finalidade de tornar público o envolvimento do docente com o ensino. Quanto à avaliação de cursos, foram articulados dados provenientes de diferentes bancos (principalmente FUVEST, Sistema

Júpiter e NAEG) e criados indicadores (evasão, permanência, perfil sócioeconômico, aprovações – comparativos entre áreas e USP geral), em série histórica, disponibilizando uma ferramenta de gestão para uso das unidades. Também foram realizadas duas pesquisas: uma (Acompanhamento da trajetória escolar do alunado da USP), focando o fenômeno da evasão, identificando quantidade, perfil dos estudantes, momentos críticos de evasão e possíveis causas; a segunda, não finalizada no período, com o objetivo de acompanhar egressos e mantê-los em comunicação, utilizando mídias atuais.

No período 2006 a 2009, das várias ações voltadas à valorização da graduação, deve ser destacado o avanço relacionado à formação docente, com oferta de curso com duração anual e seminários mensais, bem como ao sistema integrado de indicadores da graduação (SIGA). Ambos avançaram sobre as ações anteriormente desenvolvidas com o mesmo objetivo. Também deve ser mencionada a formulação de indicadores para a avaliação do trabalho docente, encaminhados à Comissão Especial de Regime de Trabalho (CERT), em grande parte incorporados aos critérios que pautam a avaliação do trabalho docente. Espera-se que tenha resultados para estímulo dos docentes na dedicação ao ensino de graduação.

## **Proposta de formação continuada para a USP – a partir da experiência acumulada**

Por sua história, as universidades são insubstituíveis e sua excelência é perseguida por todos os países para fazer avançar o conhecimento e formar pesquisadores e profissionais que possam se tornar líderes do desenvolvimento nacional. A USP, inserida na história das universidades e da sociedade brasileira e paulista, tem cumprido a sua missão com reconhecido sucesso, expresso nos resultados relativos às três funções sociais que a sociedade lhe atribuiu: ensino, pesquisa e atividades de cultura e extensão.



Todavia, os desafios relacionados às novas tecnologias e às maneiras como os conhecimentos podem ser hoje disponibilizados e produzidos, entre outros aspectos, coloca para o ensino superior um espaço estratégico de formação de jovens estudantes e futuros profissionais e agentes sociais na atualidade. Para esses estudantes obterem o que precisam para si e para desenvolvimento do país, seria fundamental que seus professores também se tornassem contemporâneos desse tempo.

Além desses desafios, no âmbito das universidades públicas do Estado de São Paulo, há uma consciência amplamente difundida de que seus cursos devem abrigar um alunado que corresponda à diversidade social, econômica e cultural de nossa sociedade. Várias iniciativas concretizam essa sensibilidade e compromisso social, tanto nas ações de formação inicial e continuada de professores da rede de ensino público, como na promoção de programas de isenção para inscrição nos vestibulares, ampliação do número de vagas no período noturno, oferta de alojamentos, refeições e atendimento médico aos estudantes, entre outras atividades. Ações de inclusão social, realizadas em articulação com os princípios inalienáveis de autonomia e excelência acadêmica vêm de várias gestões na reitoria<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Ações de inclusão social, realizadas em articulação com os princípios inalienáveis de autonomia e excelência acadêmica, têm sido implementadas por várias gestões da reitoria, em avanço progressivo. Entre elas, 1) Aumento de vagas, otimizando a ocupação, especialmente no período noturno; 2) vestibular: isenção de taxas de inscrição ao vestibular e condições especiais de realização das provas para portadores de necessidades especiais; 3) apoio pedagógico a alunos do ensino médio público e a seus professores: programa pró-universitário; espaço de orientação de estudo, programa de aperfeiçoamento de professores da rede estadual de educação básica; 4) preenchimento de vagas ociosas: programa de transferência; 5) programa especial de formação de professores em exercício nas redes estadual e municipais para obterem formação em nível superior, com o uso de mídias interativas; 6) acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos de baixa renda. Mais recentemente foram desenvolvidos os programas: INCLUSP (sistema de pontuação acrescida, com a aplicação do fator de acréscimo – bônus – de 3% às notas das 1ª. e 2ª. fases do vestibular da FUVEST, a partir de 1007 para alunos da rede pública; o PASUSP - programa de avaliação seriada); embaixadores da USP na escola pública e programa de apoio à permanência após o ingresso na USP. Na atual gestão, além da permanência do INCLUSP, o programa embaixadores passará a contar não apenas com estudantes ingressantes indo às escolas públicas, mas também com professores. Ações de inclusão social, realizadas em articulação com os princípios inalienáveis de autonomia e excelência acadêmica têm sido implementadas por várias gestões da reitoria, em avanço progressivo.

Ainda que as ações de inclusão social realizadas tenham tido o objetivo institucional de aumentar a diversidade socioeconômica do alunado nos cursos de graduação da USP, os dados mostram que ainda é baixo o número de alunos da escola pública matriculados nela (em torno de 25%). Aliás, permanece baixo também o número de alunos da escola pública que se inscrevem no vestibular, mesmo com a isenção de pagamento da inscrição no processo seletivo. Esse fenômeno social de autoexclusão ao processo seletivo da USP por parte desses alunos pertencentes ao ensino médio público paulista foi identificado em pesquisa realizada no período em que a universidade implantava a unidade chamada USP-Leste, hoje Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH).

Independentemente do nível socioeconômico e do fato de terem ou não frequentado a escola pública, nota-se, em grande parte dos cursos, de maneira crescente, que os ingressantes da USP chegam com muitas deficiências de escolarização, provavelmente devidas à ainda baixa qualidade do ensino médio de modo geral. Por isso, e pelas características e transformações pelas quais passam a sociedade e a cultura brasileira e mundial, o repensar exaustivo e profundo a respeito do ensino na educação superior necessita ser objeto de estudo sistemático.

Tal estudo deve passar pelas exigências que conhecemos no trato com a pesquisa científico-cultural. Entre os tipos de pesquisa existentes nas ciências sociais e nas humanidades, está a chamada *pesquisa ação*. Esta, para professores pesquisadores que estão exercendo a docência, pode ser uma oportunidade de articular de maneira profícua teoria e prática, ensino e aprendizagem sobre o ensino, e ter o próprio ensino como objeto de pesquisa.

O curso de formação continuada aqui proposto pressupõe a observância desse tipo de estudo e, assim, as fases geralmente estabelecidas para a organização de um projeto de pesquisa. Supõe-se que cada participante – ou grupo – formule seu problema de pesquisa já nos primeiros encontros, quando diferentes aspectos da docência

vivenciados pelos membros sejam apresentados e discutidos. Uma metodologia de ensino que pode contribuir de maneira estreita com esse propósito é proveniente da chamada Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP, tradução do *Problem Based Learning* – PBL) e da clássica proposta de Ensino por Projetos, ambas originadas de premissas historicamente afirmadas no campo da Pedagogia. Dessa articulação, formata-se o que se chama Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP). Experiências nessa direção têm sido realizadas por professores de vários cursos da unidade USP-Leste, que recentemente acolheu o Congresso Internacional de PBL, apoiado por outras unidades e órgãos da USP. A passagem da proposta metodológica do curso – ABPP – para os pressupostos da pesquisa ação poderá ser objeto de uma decisão mais particular do(s) participante(s) do curso. É possível que o aumento de experiências deste tipo em cursos assim desenhados possa estimular a emergência desse modelo de pesquisa em diferentes cursos, mesmo naqueles em que a docência não é objeto de pesquisa preferencial.

Ao lado dessa metodologia e com o intuito de otimizar o aproveitamento das leituras a serem realizadas no correr do curso, propõe-se a elaboração de um portfólio pelo qual cada participante poderá exercitar uma experiência de aprendizagem ativa de leitura, com espaço para socialização tanto do resultado alcançado quanto da própria vivência no processo.

Em síntese, a proposta se baseia em três pressupostos: 1) foco na aprendizagem do estudante universitário a partir da compreensão de sua diversidade, assim como da interferência das mudanças mundiais e das TICs<sup>9</sup> no ensino; 2) o atendimento ao princípio USP, da indissociabilidade entre pesquisa/ensino e extensão-cultura, e ao objetivo da graduação em “formar um profissional competente e socialmente responsável”; 3) o entendimento da avaliação e seus resultados como parte do processo de formação continuada de docentes.

---

<sup>9</sup>TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

## Considerações finais

Comecei este texto com algumas questões relacionadas à docência no ensino superior, que retomo após o percurso efetuado, sem pretensão de fechamento.

Considerada de modo estrito, docência em qualquer nível de ensino sempre atende a um objetivo de formação geralmente enunciado no projeto pedagógico de um curso. Comparativamente, num primeiro exame, é possível afirmar que, enquanto na educação básica é claramente exposta a confluência entre a formação de uma pessoa e a de um cidadão, no ensino superior a formação profissional toma a precedência. Entretanto, conforme explícito nos fins estabelecidos para a universidade e em especial nos objetivos da graduação em vigência, a formação profissional também enfoca o desenvolvimento pessoal do estudante ao lado do seu aprimoramento como cidadão, buscando torná-lo compromissado com o desenvolvimento da nação e mesmo com a sustentabilidade do planeta.

Os objetivos expressos na legislação relativa à reforma do ensino superior de 1931 e, em especial, o estatuto da USP já deixavam claro o modelo de universidade que se pretendia e que, de alguma forma, estava presente no disposto para as primeiras universidades criadas no mundo ocidental a partir do século XII. Na USP a definição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como célula mater da instituição sinalizava a formação de amplo espectro cultural que se almejava para os estudantes em qualquer carreira,

Se essa história indica para o docente do ensino superior a função social da universidade, qualquer dúvida é dirimida pela formulação do objetivo geral da formação do estudante, que retomo – formar não apenas um profissional competente numa determinada área, mas também um ser compromissado com um projeto de nação, incluindo aspectos de cunho ético e moral. Quanto à competência,

é importante lembrar que esta não se restringe ao domínio de uma formação específica, mas envolve condição de questionamento, de análise, de crítica e avaliação, o que demanda conhecimentos amplos e diferenciados, assim como o desenvolvimento de habilidades mentais complexas; pressupõe-se que essas habilidades sejam exercitadas ao longo do curso de graduação.

Tal exigência de formação e a complexidade que encerra resultam numa aprendizagem constante por parte de qualquer professor universitário. Além disso, as diferenças existentes entre cursos e perfil de estudantes, assim como as constantes e às vezes profundas mudanças no mundo sociocultural em que vivemos levam à necessidade de reflexão contínua por parte do docente.

Independente de uma discussão relativa à necessidade de formação inicial docente ao ensino superior ou do seu formato no âmbito de uma instituição, trata-se aqui de experimentar espaços de troca, diferenciados, mas sistemáticos, entre os já envolvidos com o ensino e acompanhar seus resultados junto aos alunos. Tais resultados podem revelar desde a mudança na tendência dos índices de evasão de alunos, passando pela diferença entre comportamento/conhecimento de entrada e de saída dos estudantes ou a qualidade e modos de inserção dos egressos na sociedade e mundo do trabalho. Ensino e pesquisa sobre ensino; aprendizagem e pesquisa sobre aprendizagem, sistematicamente acompanhados poderão qualificar o debate a respeito do tipo de formação desejável para a docência no ensino superior. Nesse momento parece ser de grande valor tomar a docência no ensino superior como objeto de estudo e de investigação em todos os cursos da universidade.

# Bibliografia

ALVARENGA, G.M. & ARAUJO, Z.R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. In **Estudos de Avaliação Educacional**, v.17, n.33, jan/abr. 2006. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.

ARAUJO U.F. ARANTES, A.V. Comunidade, conhecimento e resolução de problemas: um projeto acadêmico da USP Leste. In ARAUJO, U.F. & SASTRE, G (org). **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO ENSINO SUPERIOR**. São Paulo: Summus, 2009.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, FAPESP, 1992.

Barlow, Michel. **Avaliação Escolar – mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/ DF: Diário Oficial da União. 23 dez., 1996, p.278-294.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Reforma do Ensino Superior**. Brasília: DO de 15 - 04 - 1931.

CAMPOS, V. T.B. **Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de Instituições Federais de ensino superior**. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, Tese de Doutorado, 2010.

- COMENIO, J.A. **A Didática Magna**, 3ª.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- FETIZON, B.A. M. **Educar professores? (a formação dos professores níveis II e III e o papel da Universidade de São Paulo)**. VI e II. São Paulo. 1978. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da USP.
- FOUCAULT, Michael. **L'Archéologie du savoir**. Paris : Éditions Gallimard, 1969.
- Haidar, M.L.M. **O ensino secundário no Império**. São Paulo, 1971. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.
- PENIN, S.T.S. **“O ensino como acontecimento”**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.98, agosto 1996.
- PENIN, S.T.S. **“A formação dos professores e a responsabilidade das universidades”**. Estudos Avançados. São Paulo:Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados, vol.15, no.42, 2001.
- PENIN, S.T.S. **“Avaliação Educacional e Ensino Superior”**. Anais II EIDE. Araraquara: UNESP, II EIDE, 2007.
- RIBEIRO, M.L.S. **Historia da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- ROLDÃO, M.C., ET alli. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores**, vol. 1. no.2. 2009.
- SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**, 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1966.
- SCHARTZMAN, J. O financiamento do ensino superior no Brasil. In:**Ensino Superior: Conceito e Dinâmica**. João E.Steiner e Gerhard Malnic (orgs). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

ZULUAGA, O. Historia Epistemológica de la pedagogia o historia del saber pedagógico. In: **Seminário Nacional de Investigación em Educacion**, 3. Bogotá: Universidade Pedagógica Nacional; ICFES, 1986 (serie memória de eventos).

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.24, no. 85, dez 2003.(disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, 2003).







A Pró-Reitoria de Graduação e a Comissão de Apoio Pedagógico (CAP) elaboram os "Cadernos de Pedagogia Universitária" com o objetivo de colocar em discussão possibilidades para a formulação pedagógica dos docentes da USP e debater experiências de formação implementadas em vários contextos institucionais. Nesta décima-terceira edição, a Professora Sonia Penin, da Faculdade de Educação da USP, conta um pouco da história da docência no ensino superior na USP, bem como da evolução do processo de avaliação nos últimos anos em função do importante papel que desempenha na melhoria da qualidade do ensino superior. Finalmente, apresenta uma proposta de formação continuada a partir da experiência acumulada.

