

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Docência Universitária: um estudo nas áreas de Ciências
Biológicas e da Saúde**

autora: Tânia Maria Paolieri Torniziello

orientador: Dr. Newton César Balzan

2001

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Docência Universitária: um estudo nas áreas de Ciências
Biológicas e da Saúde**

autora: Tânia Maria Paolieri Torniziello

orientador: Dr. Newton César Balzan

**Este exemplar corresponde à redação final
da tese defendida por Tânia Maria Paolieri
Torniziello e aprovada pela Comissão
Julgadora.**

Data: __/__/__

**Assinatura: _____
orientador**

2001

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

T633d	Torniziello, Tânia Maria Paolieri. Docência universitária : um estudo nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde / Tânia Maria Paolieri Torniziello. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001. Orientador : Newton César Balzan. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Professores universitários - Avaliação. 2. Professores universitários - formação. 3. Ensino superior - Avaliação. 4. Universidades e faculdades - Administração. I. Balzan, Newton César. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
-------	---

Agradeco

Ao meu pai pelos exemplos de trabalho e de luta pela vida

À minha mãe pela amizade, pelo carinho e pela paciência

Aos meus familiares pelo apoio dado

Aos meus colegas de trabalho pelo incentivo

Ao meu amigo Ronaldo pela amizade, pela colaboração e pelo incentivo

Ao Prof. Dr. Newton César Balzan pela amizade, pela confiança e pela dedicada orientação

À Profa. Ieda Nice Gonçalves pela criteriosa revisão de língua culta proporcionada a este texto

Ao Prof. Carlos Pereira de Aquino pela compreensão e pelo estímulo

À Administração Superior da Pontifícia Universidade Católica de Campinas pela oportunidade concedida para realização de trabalho

RESUMO

A docência universitária nas disciplinas biológicas básicas dos cursos da área da saúde da PUC-Campinas foi estudada sob a perspectiva do ser professor e da prática docente. O tema foi desenvolvido através de uma abordagem fenomenológica, tendo por base a vivência da autora e a atual legislação. Do total de 46 professores que atuam nas referidas disciplinas na Instituição pesquisada, 17 responderam a um questionário. Além destes, foram entrevistados 03 docentes com larga experiência nos cursos mencionados. As principais questões diagnosticadas na prática docente foram em relação ao ensino e à administração da Universidade. O trabalho vai além dos limites da instituição pesquisada, salienta a importância das disciplinas biológicas básicas na formação de profissionais da saúde e aponta que os docentes devem desempenhar sua função com competência na sua área de conhecimento e com responsabilidade e compromisso com a formação dos alunos. Ademais, a Universidade e os docentes, atendendo a nova legislação, devem, respectivamente, promover e buscar a capacitação pedagógica e específica e o desenvolvimento da pesquisa, como formas de garantir a qualidade da formação profissional.

ABSTRACT

The university teaching of the biologics basics subjects of the undergraduate courses of the health field at PUC-Campinas is evaluated under the perspective of being teacher and of the teaching experience. The theme was developed by a phenomenological analysis and based on the history of the author on higher teaching and the new legislation. From 46 teachers that work in these subjects in the researched Institution, 17 answered the applied questions. Besides, 3 professors with large experience in the mentioned courses were interviewed. The main diagnosed questions in the teaching experience were related to teaching and university management. This work is not restricted to PUC-Campinas and it has a generic content, because it points out the importance of biologic basics disciplines for the health professionals formation and highlight that these teachers must do their functions with competence in their specific area of knowledge and, with responsibility and engagement with students formation. Finally, based on the new legislation, the University and the teachers, respectively, must promote and obtain the pedagogic and specific formation and the development of researches, as a way to assure the quality of professional formation.

Sumário

Introdução.....	11
I. Das origens ao desenvolvimento do trabalho.....	15
1.1. As origens.....	15
1.2. A análise preliminar.....	21
1.3. A metodologia adotada.....	29
1.4. O desenvolvimento	31
II. O ensino superior e a legislação atual.....	35
2.1. O ensino superior hoje.....	36
2.1.1. Nível Internacional: Conferência Mundial sobre o Ensino Superior..	36
2.1.2. Nível Nacional: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional	39
2.2. A legislação atual.....	41
2.2.1. Os cursos de graduação.....	41
2.2.1.1. Acesso ao Ensino Superior.....	41
2.2.1.2. Avaliação Institucional.....	43
2.2.1.3. Número de Dias Letivos.....	50
2.2.2. O professor do ensino superior.....	50
III. As áreas de ciências biológicas e da saúde.....	55
3.1. O perfil pretendido para os profissionais da área da saúde.....	55
3.2. As disciplinas biológicas básicas necessárias para a formação pretendida.....	59
3.3. Contribuição das disciplinas biológicas básicas para a formação dos profissionais da área da saúde.....	67
IV. Docência Universitária.....	71
4.1. O ser professor.....	72
4.2. A prática docente.....	84
4.2.1. O papel do educador.....	84
4.2.2. Questões do ensino.....	89
4.2.3. Avaliação global do professor do ensino superior.....	101
Conclusões e Contribuições.....	105
Bibliografia	
Anexos	

Lista de Gráficos

01. Percentual das Cargas Horárias das Disciplinas Biológicas Básicas e de Outras Disciplinas nos Cursos da Área da Saúde da PUC-Campinas	58
02. Docentes e Instituição.....	81

Lista de Quadros

01. Relação das Disciplinas por Departamento.....	24
02. Áreas e Cursos de Graduação realizados pelos Docentes.....	26
03. Titulação dos Docentes das Disciplinas Biológicas Básicas.....	26
04. Cargas Horárias das Disciplinas Biológicas Básicas nos Cursos Considerados.....	60
05. Aspectos enfatizados nos diferentes cursos para a disciplina de Anatomia...	61
06. Aspectos enfatizados na disciplina de Biologia Celular nos diversos cursos.	62
07. Aspectos enfatizados nos distintos cursos para a disciplina Bioquímica.....	62
08. Aspectos destacados nos cursos pela disciplina Fisiologia.....	63
09. Aspectos enfatizados nos cursos para a disciplina Histologia.....	64
10. Denominações da disciplina Microbiologia nos diversos cursos.....	65
11. Aspectos destacados nos cursos para a disciplina Patologia.....	65
12. Aspectos Positivos e Negativos em si próprio.....	77

INTRODUÇÃO

No Brasil, na última década, os níveis de ensino fundamental, médio e superior experimentaram uma verdadeira revolução, que afetou toda a estrutura da educação nacional, basicamente em função da promulgação, em dezembro de 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Após o impacto inicial, o novo ordenamento legal da educação está promovendo uma intensa e rápida movimentação das instituições de ensino na busca de se reestruturarem em atendimento ao estabelecido na legislação.

No ensino superior, em particular, a nova LDB promoveu inicialmente intensos debates nos meios acadêmicos, devido, essencialmente, à institucionalização e divulgação, nos meios de comunicação, da avaliação periódica da qualidade dos projetos pedagógicos e da infra-estrutura de oferecimento dos cursos de graduação. Esta nova realidade está promovendo investimentos, por parte das Instituições de Ensino Superior - IES, na melhoria das condições de oferecimento de seus cursos.

De todos atores envolvidos no ensino, em especial, no ensino superior, os docentes talvez sejam os que ainda não se deram conta dessa nova realidade da educação nacional. Não perceberam que no diagnóstico das condições de oferecimento dos cursos de graduação está implícita, também, a avaliação do trabalho docente, nos diversos aspectos de sua atuação. O seu envolvimento, articulação e compromisso com a formação dos profissionais, de acordo com o perfil definido no projeto pedagógico dos cursos onde atua, são avaliados pela Comissão de

Especialistas do Ministério da Educação e do Desporto, por meio de análise que é feita desde os programas das disciplinas que ministram até os currículos de cada docente.

Considerando o momento vivido hoje nas universidades, pretende-se aqui contribuir para uma revisão da docência no ensino superior, apesar de ser um estudo limitado pela atuação de docentes nas disciplinas biológicas básicas ministradas nos cursos da área da saúde. É importante ressaltar que este estudo foi proposto antes da promulgação da nova LDB, e que já visava avaliar a docência devido às dificuldades percebidas e não explicitadas na ação do docente das disciplinas básicas na formação do profissional. Considera-se, entretanto que se trata de um problema que atinge toda a educação superior.

Nos estudos realizados sobre a docência universitária, nas disciplinas da área de ciências biológicas ministradas nos cursos da saúde da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas, apesar da diversidade de discussões relativas às questões pedagógicas no ensino superior, pertinentes, a autora optou por responder ao seguinte questionamento: qual é o papel desempenhado pelo professor que ministra disciplinas biológicas básicas na formação de profissionais da área da saúde e na própria vida universitária?

A decisão pelo tema foi fortemente amparada na experiência docente da autora na PUC-Campinas, onde as disciplinas básicas da área biológica ministradas nos cursos da área da saúde, que pertencem às Faculdades de Ciências Médicas, de Odontologia e de Enfermagem estão alocadas no Instituto de Ciências Biológicas e Química - ICBQ. Na organização acadêmica da universidade, as decisões curriculares e pedagógicas emanam das unidades universitárias, onde os cursos são oferecidos, porém as disciplinas básicas, no caso as biológicas, estão alocadas e são ministradas por docentes de uma outra unidade. Sabendo-se desta estrutura acadêmica da instituição, surgem as seguintes indagações: a quem se reporta – pedagogicamente - e como atua este professor?

As decisões da prática pedagógica ocorrem em unidades distintas. O plano de ensino é preparado pelo professor que irá ministrá-lo e é aprovado pela unidade universitária onde a disciplina está alocada. Somente após esta aprovação, é

encaminhado para o curso. Esta trajetória pode prejudicar seriamente a integração entre as disciplinas do curso, a atuação dos docentes e a formação do profissional. O prejuízo pode advir, ainda, da ausência de conhecimento e de comprometimento pessoal do docente com o projeto pedagógico do curso onde atua.

Os projetos pedagógicos dos cursos atendem às necessidades da formação profissional. Estão neles apontadas as grades curriculares com o ordenamento das disciplinas e a determinação das respectivas cargas horárias e ementas. A partir disso, cabe ao professor da área biológica o seu desenvolvimento em conformidade com o projeto pedagógico. Porém, se as ementas são definidas pelos cursos e os programas das disciplinas são propostos pelos docentes e aprovados pelos conselhos de departamentos, qual o papel que compete ao professor no processo educacional, além de ministrar os conteúdos preconizados nos programas das disciplinas?

A atuação da autora no ensino superior permitiu evidenciar a existência de professores que não se conscientizaram, ainda, da importância de sua participação no referido processo. Ou de professores que têm essa consciência, mas são impedidos de fazê-lo. Algumas vezes percebeu-se existirem coordenações de cursos que simplesmente não convocam os docentes para reuniões de discussões dos projetos dos cursos. Com isto, impedem a sua atuação. Se o docente não participa das discussões dos projetos pedagógicos dos cursos, se fica à mercê do departamento na aprovação dos programas das disciplinas, pode-se entender a sua omissão que muitas vezes é considerada como sendo falta de compromisso.

Existem muitas situações nas quais o docente é impedido de participar, mas deve se considerar, também, que em outras é de fato por falta de compromisso com a educação, com a instituição de ensino e com a formação almejada dos profissionais. A título de exemplo, considera-se falta de compromisso quando os docentes elaboram os programas das disciplinas sem conhecer o projeto pedagógico e o perfil profissional pretendido nos cursos.

A busca de respostas aos questionamentos feitos não se deveu apenas à realidade profissional da autora, mas também à importância do estudo proposto diante da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB, que tem promovido uma maior reflexão sobre a ação docente, conforme já se citou

anteriormente.

O estudo foi desenvolvido, portanto, considerando a pertinência de três aspectos para a compreensão da docência no ensino superior: 1) aqueles relacionados à legislação vigente; 2) aqueles relativos às disciplinas biológicas básicas dos cursos da área da saúde na formação dos diferentes profissionais e 3) aqueles relacionados à docência universitária, no que concerne a ser professor e à prática docente. Assim, partindo desses três aspectos, o relato do estudo realizado está organizado em quatro partes principais – capítulos - acrescidas das conclusões e considerações finais.

No primeiro, apresentam-se as origens do trabalho na trajetória docente da autora no ensino superior, cuja história de vida acadêmica estará auxiliando - e influenciando - na interpretação do fenômeno educacional, e o desenvolvimento deste trabalho.

No segundo, focalizam-se as expectativas atuais, no âmbito nacional e internacional, com relação à educação superior.

Na terceira, detalham-se as áreas específicas deste estudo: a de biologia e a da saúde.

Dedica-se a quarta e última parte à compreensão da docência universitária, nos aspectos do *ser professor* e da *prática docente*.

Conclui-se o trabalho com a caracterização do perfil do docente do ensino superior que ministra disciplinas biológicas básicas nos cursos da área da saúde e fornecendo subsídios aos docentes de outras áreas do conhecimento, considerando não serem as questões pedagógicas estudadas, privilégio nem exclusividade das áreas de biologia e da saúde.

I. DAS ORIGENS AO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

As inquietações e as indagações da autora em relação à docência no ensino superior foram as motivações que desencadearam e impulsionaram o desenvolvimento do trabalho. Os primeiros passos dados para este desenvolvimento foram divididos em quatro momentos distintos: 1) as origens e as motivações para o desenvolvimento do trabalho; 2) a análise preliminar do universo da pesquisa; 3) a metodologia e as justificativas de sua adoção, com base no referencial teórico utilizado; e 4) o desenvolvimento, propriamente, do trabalho com a descrição dos procedimentos utilizados.

1.1. As origens

As origens do trabalho estão, fundamentalmente, nas reflexões da autora sobre sua experiência e trajetória no magistério do ensino superior. Tais reflexões resultaram em inquietações sobre a atuação de docentes não comprometidos com uma formação integral dos alunos, nem adequada ao perfil profissional definido nos projetos pedagógicos dos cursos.

A falta de adequação ao perfil profissional tem sido observada pela ausência de conhecimento dos docentes do projeto pedagógico dos cursos onde atuam. Outro aspecto detectado nestas reflexões foi que muitos professores ministram os conteúdos que bem entendem, destacando os que mais dominam ou mesmo os que

dão menos trabalho na preparação das aulas. Observou-se, também, que há docentes de uma mesma disciplina, atuando em diversos cursos da mesma forma, sem se preocuparem com as especificidades daquela formação profissional.

A afirmação de Maria Isabel da Cunha (1994: 85): *“...a história de cada professor é própria e única, não havendo dados que permitam generalização, a não ser que a experiência de vida é fundamental no encaminhamento das pessoas”*, indica o objetivo da autora de desenvolver este trabalho, partindo do paradigma de sua própria experiência profissional.

O relato de sua trajetória, enquanto docente universitária, é descrito nos limites que vão desde seu ingresso no ensino superior, logo após a conclusão da graduação na UNICAMP (Bacharelado e Licenciatura em Química) até o trabalho desenvolvido atualmente na PUC-Campinas. Esta trajetória de mais de vinte anos de atuação profissional na docência superior está circunscrita no tempo pelos seguintes fatos: 1º) o convite para atuar como professora de Química no Ensino Superior, dois meses após a conclusão do curso de graduação, sem qualquer experiência prévia na docência superior, e 2º) os últimos dois anos na Assessoria da Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos da PUC-Campinas, participando das discussões de questões educacionais da Instituição como um todo. Dentro desses limites, pode se entender tal relato como um registro de sua vida profissional, no qual se destacam o campo de atuação acadêmico e os conflitos que estiveram presentes nessa jornada.

O relato de sua experiência e envolvimento com o Ensino Superior objetiva, apenas, localizar e apontar questões fundamentais da educação, que tiveram repercussão ao longo de sua vivência neste nível de ensino. Não visa, portanto, fazer uma descrição minuciosa de sua história de vida.

Além de fornecer sustentação e fundamentação para a proposta, o relato permitiu também a reafirmação positiva de alguns significados então atribuídos a certas situações experimentadas no seu cotidiano. Esta reconstituição da vida acadêmica pregressa foi essencial para o empreendimento e confirma a afirmação de Fonseca (1997: 15): *“...reconstruir trajetória de vida significa recuperar os diferentes sentidos e significados que os sujeitos dão às suas experiências, e o modo como*

constroem e reconstroem suas identidades.”

A reconstrução da trajetória é iniciada no seu ingresso no então Instituto de Ciências Biológicas - ICB, atualmente Instituto de Ciências Biológicas e Química - ICBQ, que tem sob sua responsabilidade as disciplinas das áreas de biologia e química na PUC-Campinas. O trabalho começou com a participação nas reuniões de planejamento pedagógico, no mês de fevereiro de 1979, quando recebeu dos professores responsáveis pelas disciplinas da área de química, que ministraria, os programas de curso que deveriam ser cumpridos naquele ano letivo que em breve iniciaria.

Ministrou inicialmente aulas de disciplinas básicas da área de química nos cursos de graduação em Ciências Biológicas, do próprio Instituto no qual foi contratada, e de Ciências Farmacêuticas, da Faculdade de Ciências Médicas - FCM. Assumiu, então, 18 horas-aulas semanais, sendo 06 teóricas de Química Geral e Inorgânica no curso de Ciências Biológicas e 12 aulas práticas de Química Orgânica no de Ciências Farmacêuticas.

Nas aulas práticas, as atividades experimentais eram inicialmente explicadas pelo professor responsável pela disciplina e sua função era, basicamente, a de atuar como uma espécie de assistente. Assim, bastava-lhe ouvir atentamente a explanação inicial do docente responsável, para, em seguida, acompanhar e orientar os alunos nas eventuais dificuldades. Tratava-se, pois, de uma tarefa fácil devido à sua graduação.

Nas aulas teóricas, as dificuldades enfrentadas foram tais que no primeiro dia nem seu próprio nome conseguia pronunciar, seja pela própria expectativa, seja pelo despreparo para a tarefa. O nervosismo só foi controlado após declarar, perante a classe de cerca de 100 alunos, que estava se iniciando no exercício da docência e que precisava da ajuda e compreensão deles. O apoio imediato dos alunos foi fundamental e propiciou-lhe a tranquilidade que necessitava para aquele momento.

A inexperiência para a atuação docente estava refletida em todas as dificuldades enfrentadas, desde a organização da lousa até a seleção dos conteúdos a serem trabalhados. A solução encontrada foi a de tentar reproduzir a atuação de seus antigos professores, principalmente aqueles que a haviam impressionado

positivamente no curso de graduação e dedicar ao máximo o tempo disponível para estudo e preparação das estratégias de aula.

No final do primeiro ano de atividade docente, já havia experimentado diversas formas de atuação pedagógica junto aos alunos e, apesar do despreparo inicial, pôde concluir que gostava da profissão.

A conclusão a que a autora chegou pode ser melhor explicada com a afirmação de Nóvoa (1995: 25): *“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”*.

Depois dos dois primeiros anos de experiência docente, considerados por ela de adaptação à função, passou a refletir sobre sua ação no ensino superior. Tal reflexão permitiu-lhe perceber que participava de forma pouco efetiva da vida universitária, e que seu trabalho estava restrito apenas à sala de aula. A falta dessa vivência acadêmica mais ampla trouxe-lhe grandes preocupações pois não conhecia o projeto pedagógico dos cursos, nem o que era esperado das disciplinas que ministrava para a formação dos alunos. Por conseguinte, ministrava apenas os conteúdos programáticos previstos no programa, sem nenhuma consciência do papel que estava exercendo.

Naquele momento, quando ainda procurava respostas para as inquietações que a afligiam, foi deflagrado junto à comunidade universitária o processo de discussão e elaboração dos projetos pedagógicos de todos os cursos de graduação da PUC-Campinas. Desde então, começou a participar das reuniões destinadas à proposição dos projetos pedagógicos dos cursos em que atuava. Foi aí que se deu conta de que não estava isolada e que suas dificuldades não eram exclusivas. E mais, que era necessária uma maior interação com os demais docentes dos cursos, visando à promoção de maior integração entre as disciplinas. A partir desta participação, na sua perspectiva, os programas das disciplinas que ministrava passaram a ser melhor elaborados e fundamentados, segundo o projeto pedagógico dos cursos onde as disciplinas seriam ministradas.

A participação nas reuniões destinadas às discussões das questões pedagógicas dos cursos favoreceu o seu envolvimento com o ensino, com os

professores e com as coordenações dos cursos, dando-lhe maior segurança na atuação docente, pois conseguira esclarecer as propostas dos projetos pedagógicos.

Depois de sete anos do seu ingresso no ensino superior, foi eleita e, em seguida, empossada na Coordenação do Departamento de Química e Bioquímica, no qual estavam alocadas as disciplinas que lecionava.

A participação na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos das áreas de ciências biológicas e da saúde e a atuação na coordenação do departamento ampliaram e aprofundaram suas preocupações com as questões educacionais e contribuíram, de forma definitiva, na decisão de ingressar num curso de pós-graduação na área educacional.

O ingresso na pós-graduação ocorreu onze anos depois de seu início no exercício da docência na Universidade. O mestrado foi, assim, a oportunidade de estudar, de forma aprofundada e sistemática, temas que vão desde o sistema nacional de educação até o planejamento pedagógico das disciplinas, os métodos e as técnicas de ensino e a avaliação no processo educacional.

No mestrado, dedicou-se fundamentalmente à avaliação institucional, na opção por pesquisar e avaliar os aspectos administrativos e pedagógicos do então Instituto de Ciências Biológicas – PUC-Campinas.

A pesquisa de mestrado apontou a necessidade de os docentes terem definido o que é ser educador num curso de graduação. Daí constar da contribuição dada na dissertação, a indicação de que os docentes deveriam analisar e estudar textos que discutissem a Educação e o papel do Educador. Esta indicação foi feita com o objetivo de auxiliar os docentes a melhor entenderem essa função em nível universitário (Torniziello, 1994: 118). A dissertação apontou, também, a necessidade de um envolvimento maior dos docentes com as questões pedagógicas, pois normalmente resistem à realização criteriosa de atividades de cunho pedagógico, conforme consubstanciado pela afirmação de Cunha (1994: 116): “...., em muitos casos, os planos de cursos têm pouco significado, não sendo mais do que documentos burocratizados”.

No período de 1993 a 1996, na coordenação do curso de Bacharelado em Química, a autora teve sob sua responsabilidade a implantação do curso. Foi

reforçada, nesta oportunidade, a necessidade do envolvimento dos docentes com a proposta pedagógica do curso e a importância de haver comprometimento pessoal do docente com a formação profissional dos alunos.

Pôde, neste período, trabalhar com as questões pedagógicas inerentes a um curso de graduação. Trabalhou na promoção de discussões que envolviam desde a integração horizontal e vertical dos conteúdos nas séries, até a viabilização do processo contínuo de avaliação do curso. Apesar das dificuldades e resistências iniciais enfrentadas, como a baixa participação dos docentes da unidade universitária à qual pertence o curso e os de outras unidades, foi um período muito fecundo, principalmente, pela implantação, no curso, do processo de avaliação proposto, com efetiva participação de alunos e professores. Este processo permitiu agilidade na identificação e resolução dos problemas com amplo envolvimento da comunidade acadêmica, discente e docente do curso.

De fevereiro de 1997 a setembro de 1998, ocupando a vice-direção do Instituto de Ciências Biológicas e Química- ICBQ, mais uma vez esteve especialmente dedicada às questões pedagógicas, agora do Instituto como um todo.

A sua atuação na coordenação do curso de bacharelado em química e na vice-direção do instituto a levou, no final de 1998, a compor a equipe assessora da Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, na análise e avaliação das questões acadêmico-pedagógicas, agora no âmbito da Universidade.

Esta trajetória, sucintamente descrita, forneceu os subsídios e balizou a elaboração do projeto de pesquisa do programa de pós-graduação em nível de doutorado. Os principais aspectos que ampararam a elaboração da proposta foram:

- 1º) Docência no Ensino Superior: A vivência da autora neste nível de ensino não lhe permite aceitar que ser docente signifique simplesmente ser um "ministrador" de aulas. Muito pelo contrário, entende que deva ser um membro com participação ativa na vida acadêmica e, também, sujeito do processo de ensino-aprendizagem;
- 2º) Docentes da área de ciências biológicas: Uma nova leitura da dissertação de mestrado, desenvolvida na área biológica, apontou a atualidade das afirmações feitas, tanto pelos alunos, sobre a falta de compromisso com o ensino de alguns docentes e a ausência de liberdade para discussão dos programas e cronogramas

das disciplinas, como pelos professores sobre a falta de enfoque pedagógico no passado recente da Universidade, e o “excesso” hoje;

- 3º) Os docentes e a formação dos profissionais: Abordando a importância da compreensão do real envolvimento dos docentes na formação dos profissionais, principalmente da área da saúde, visto que o trabalho dos docentes que participaram da pesquisa anterior, feita no mestrado, também, estava voltado para esta área do conhecimento;
- 4º) Os docentes e a formação do currículo: Pela necessidade de avaliar a participação dos docentes na formulação do currículo, da grade curricular e da própria avaliação discente e docente. Ênfase na importância do trabalho docente nos dias atuais, diante dos aspectos legais internos e externos à Universidade.

Em síntese, a retrospectiva desses mais de vinte anos de dedicação ao ensino superior permitiu diagnosticar questões educacionais mal equacionadas e que careciam de estudos específicos para o seu adequado dimensionamento e compreensão, isto, para a própria proposição de alternativas de solução. A própria dissertação de mestrado (Torniziello, 1994) já apontava a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a ação docente e também comparar os dados de então com as propostas de encaminhamento, na época, com a nova realidade enfrentada atualmente. Finalmente, permitiu reconhecer que este estudo poderá contribuir, encaminhando o seu resultado aos docentes que dele participaram e à administração acadêmica da universidade, para a revisão, análise e discussão da atuação docente, a partir da compreensão e acompanhamento da evolução e transformações da realidade que estão ocorrendo num mundo cada vez mais globalizado.

1.2. Análise Preliminar

Assim, os estudos desenvolvidos sobre a docência universitária, no mestrado (Torniziello, 1994), deveriam ser retomados e aprofundados. Mais ainda, os trabalhos, para serem efetivos, deveriam ser desenvolvidos na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, com docentes da área de ciências biológicas, para poder dar continuidade ao trabalho iniciado no mestrado. Para não ficar restrito a um

único curso, os limites do trabalho foram ampliados para os cursos da área da saúde oferecidos pela Universidade, nos quais os referidos docentes têm atuação maior, em termos quantitativos.

A partir deste referencial, foram coletadas informações preliminares e pesquisados os sete cursos da área da saúde oferecidos na instituição, as sete disciplinas biológicas básicas ministradas nestes cursos e os 46 docentes que atuam nas mesmas.

- Dos Cursos da Área da Saúde

Os cursos da área da saúde oferecidos pela PUC-Campinas são: Ciências Farmacêuticas, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional, pertencendo Enfermagem e Odontologia às respectivas faculdades, enquanto que os demais estão vinculados à Faculdade de Ciências Médicas.

Os documentos consultados continham, para cada um dos cursos, a descrição dos perfis dos profissionais, os campos de atuação, a duração dos cursos, o período de oferecimento, a grade curricular e as ementas das disciplinas.

As descrições dos perfis profissionais indicam, de maneira geral, que os profissionais devem atuar em equipes multiprofissionais e dar sua contribuição profissional para a manutenção do bem estar bio-psico-social, cuja assistência deve ser prestada em diferentes níveis de atenção à saúde. Nas descrições, também estão destacados os cuidados com a saúde, onde predomina o enfoque biológico na formação.

Os perfis das profissões descritas foram estudados, segundo características dos cursos que permitem compreender o que ocorre pedagogicamente na formação dos profissionais. Os referenciais indicados por Cunha & Leite (1996: 26), para algumas profissões, apontam para formação de um profissional liberal e de um semi-profissional. As principais características apontadas para os cursos de formação de profissionais liberais, médico e odontólogo - são: alta demanda na Universidade e altos escores no vestibular, enquanto que, para o enfermeiro, a demanda na Universidade é média a baixa, assim como os escores no vestibular. Nas características indicadas para a formação de profissionais liberais enquadram-se, também, os outros cursos pesquisados.

As autoras citadas tecem considerações importantes para a compreensão dos cursos de formação de profissionais liberais, tais como os valores presentes nestes cursos, “em qualquer universidade”, onde os profissionais constroem “*a imagem de sucesso como docente*” devido à valorização da sua atuação profissional, sendo reconhecidos pelos alunos como bons professores, e divulgados pelos seus ex-alunos graças a seus méritos. As autoras enfatizam, ainda, que poucos desses profissionais liberais procuram cursar pós-graduação *stricto sensu*, devido à condição de “doutor” recebida da sociedade, já ao término do curso de graduação (1996: 37).

Outros aspectos importantes que podem ser destacados dos estudos das autoras sobre os cursos de formação de profissionais liberais são: 1) a dicotomização do ensino, entre ciclo básico e ciclo profissionalizante na organização do currículo e 2) a falta de articulação entre teoria e prática e a predominância do *saber* do professor (1996: 86).

Os profissionais formados, conforme Catálogo dos Cursos de Graduação da PUC-Campinas, atuam nos serviços de saúde e em instituições de ensino como docentes do ensino superior e em instituições de pesquisa. A duração dos cursos é de 4 anos para Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional, de 5 anos para Ciências Farmacêuticas e de 6 anos para Medicina. A quase totalidade funciona em período integral, exceto Terapia Ocupacional que é oferecido apenas no período matutino.

- Das Disciplinas Biológicas Básicas

As grades curriculares dos cursos são compostas por disciplinas denominadas básicas e profissionalizantes. As básicas, em praticamente todos os cursos, estão alocadas nos dois primeiros anos. As sete disciplinas da área biológica, comuns a todos esses cursos, são: Anatomia, Biologia Celular, Bioquímica, Fisiologia, Histologia, Microbiologia e Patologia.

As disciplinas biológicas básicas estavam distribuídas pelos, então, cinco departamentos que constituíam o Instituto de Ciências Biológicas e Química e que prestavam serviços para 15 cursos da Universidade, incluindo todos os da área da saúde. Nos departamentos estavam alocadas as disciplinas biológicas, conforme

ilustrado pelo quadro 01.

Quadro 01 – Relação das Disciplinas por Departamento

	Departamentos	Disciplinas
1	Biologia	Biologia Celular
2	Ciências Fisiológicas	Fisiologia
3	Ciências Morfológicas	Anatomia
		Histologia
4	Patologia	Microbiologia
		Parasitologia
		Patologia
5	Química e Bioquímica	Bioquímica

Obs.: segundo a CAPES são áreas do conhecimento em Ciências Biológicas: Morfologia (Citologia, Biologia Celular, Embriologia, Histologia e Anatomia), Fisiologia, Bioquímica, Microbiologia, Imunologia e Parasitologia. Na PUC-Campinas está incluída a Patologia.

Os estudos sobre essas disciplinas foram complementados pelos realizados a respeito das áreas do conhecimento nas quais estão inseridas. Os autores estudados evidenciam que tais áreas foram estabelecidas ao longo das pesquisas na busca pelo conhecimento a respeito da vida.

Para anatomia e biologia celular, hoje assim denominadas, Smith (1985: 1) afirma que *“durante alguns milênios as formas vivas foram classificadas com base na sua anatomia comparada, visível a vista desarmada”*. Somente em 1838, com o auxílio do microscópio, tais formas foram reconhecidas como constituídas de células.

Os antigos filósofos e naturalistas também se referiam às estruturas macroscópicas dos organismos vivos e somente séculos depois é que foram identificadas as estruturas microscópicas, graças ao advento das lentes de aumento (De Robertis & De Robertis, Jr., 1993: 1). A partir daí, foi possível, então, conhecer que *“uma célula isolada pode constituir um organismo inteiro, como é o caso dos protozoários, ou células podem agrupar-se e diferenciar-se em tecidos e órgãos para formar um organismo multicelular”*.

Na história da ciência, o progresso se caracteriza pela incessante busca do homem pelo conhecimento sobre si mesmo e pelas formas de preservação da vida humana. Segundo Smith (1985: 2) foi graças *“à curiosidade intelectual e às perguntas filosóficas”* que tal progresso ocorreu e permitiu avanços na área de bioquímica - especificamente nos estudos relativos à nutrição - e, também, na microbiologia e na

patologia, na busca de alívio para as doenças. *“Desde o tempo de Aristóteles, ocorre a busca da correlação entre a função biológica e estrutura molecular, principal tema de pesquisa na área de bioquímica”*. (Smith;1985: 7)

O conhecimento na área biológica foi construído com o objetivo da preservação da vida. Esta construção, conforme os relatos históricos, não ocorreu de forma fragmentada, pois o objeto de estudo era o homem como um todo.

A preservação da vida é, também, um dos principais objetivos dos profissionais que trabalham com a saúde. Mesmo assim, nos cursos da área da saúde, este conhecimento ocorre em disciplinas isoladas, sem nenhuma proposta de integração, conforme se verifica nas grades curriculares.

A fragmentação do conhecimento é observada nas definições das disciplinas. Elas são assim definidas por Brandis (1977: 1) e outros autores: **Anatomia** estuda a estrutura do corpo humano e visa à descrição das partes do corpo; **Biologia Celular ou Citologia** estuda a estrutura, a composição e a fisiologia das células e objetiva a compreensão dos níveis de organização celular; **Bioquímica** estuda as estruturas, as reações e os mecanismos dos compostos celulares e líquidos biológicos; **Fisiologia** trata dos processos vitais, ou seja, das funções e visa fundamentar e descrever o funcionamento do organismo vivo; **Histologia** estuda os diferentes tecidos do organismo, através da análise microscópica; **Microbiologia** estuda os microorganismos e suas atividades, e **Patologia** estuda as doenças.

- Dos Docentes das Disciplinas Biológicas Básicas

Os docentes que ministram as disciplinas biológicas básicas estavam vinculados aos então 5 departamentos pertencentes ao ICBQ. No momento da coleta destes dados, o Instituto contava com 62,16% dos professores atuando nas disciplinas dos cursos da área da saúde, distribuídos pelos diferentes departamentos. Em números absolutos, os docentes estavam assim distribuídos: 11 em Anatomia, 4 em Biologia Celular, 8 em Bioquímica, 6 em Fisiologia, 4 em Histologia, 4 em Microbiologia, e 9 em Patologia. Também foram coletados dados dos docentes referentes à formação, à titulação, ao tempo de magistério no ensino superior e aos trabalhos realizados nos níveis de ensino, pesquisa e extensão.

A formação acadêmica dos docentes em nível de curso de graduação está apontada no quadro 02.

Quadro 02: Áreas e Cursos de Graduação realizados pelos Docentes

Área	Cursos	N
Biológicas	Ciências Biológicas	12
	Ciências Biomédicas	05
	História Natural	02
Saúde	Farmácia	05
	Fisioterapia	04
	Medicina	06
	Odontologia	13
	Terapia Ocupacional	01
Humanas	Educação Física	01
TOTAL		49

Este quadro não corresponde ao número total de docentes pesquisados (46), pois três deles concluíram mais que um curso de graduação. Mostra que todos os sujeitos da pesquisa apresentam formação em nível de graduação na área biológica, exceção feita para Educação Física (este é o primeiro curso de graduação feito pelo docente, e o segundo foi Fisioterapia).

Em relação aos cursos de pós-graduação, 65,21% dos docentes os têm concluídos, conforme se pode observar no quadro 03.

Quadro 03: Titulação dos Docentes das Disciplinas Biológicas Básicas

Titulação	N	%
Especialização	06	13,04
Mestrado	11	23,91
Doutorado	11	23,91
Livre Docência	02	4,35

É importante ressaltar que a maioria, na época em que se realizou a coleta de dados, apresentou titulação em nível de pós-graduação na área biológica e somente dois na de educação, sendo um especialista e um mestre. Este dado reflete uma das preocupações expressas por De Sordi (1995: 7) na seguinte afirmação: *“essa carência de formação pedagógica, que predomina nos enfermeiros e em outros tantos bacharéis que assumem a docência como campo de atuação, reflete diretamente no cotidiano da sala de aula, prejudicando os objetivos legítimos de se realizar um ensino de excelência, comprometido com um determinado perfil profissional”*.

A ausência da formação pedagógica para a maioria dos docentes é um dado preocupante, principalmente se analisada em relação ao tempo de atuação destes no magistério. O levantamento feito mostra que 45,65 % estão atuando no ensino superior de 11 a 20 anos. É também considerável o percentual para o período de 21 a 30 anos, 36,96%. A preocupação reside, basicamente, na forma como se desenvolve uma atividade profissional, sem uma formação e preparo adequados.

Há que se acrescentar a essa preocupação o tipo de trabalho já desenvolvido pelos docentes no ensino fundamental, médio e superior, na pesquisa e na extensão. Em relação ao ensino, constatou-se que, no nível fundamental, somente um docente já trabalhou, porém em assistência odontológica, em escolas da Prefeitura de Campinas. No ensino médio, cinco já trabalharam e, destes, somente um continua atuando. E, no ensino superior, todos trabalham, no mínimo, há 10 anos na Universidade.

Atividades de pesquisa têm sido desenvolvidas por doze docentes, devendo-se parte destas aos cursos de pós-graduação que estão em andamento, e todas referem-se à produção do conhecimento na área biológica.

As atividades de extensão são desenvolvidas por apenas dois docentes, um deles através de cursos e o outro na forma de programa de orientação para professores, funcionários e alunos da área odontológica.

A análise decorrente dos estudos a respeito das profissões relacionadas aos cursos da área da saúde e das disciplinas biológicas básicas, e da coleta de dados relativos aos docentes, possibilitou o destaque dos seguintes aspectos:

- os cursos da área da saúde: Ciências Farmacêuticas, Enfermagem, Fisioterapia,

Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional têm por característica, em sua maioria, a formação do profissional liberal;

- os professores da área profissionalizante são reconhecidos pelo seu desempenho no campo específico da profissão;
- a formação dos graduandos ocorre de maneira fragmentada e desarticulada da prática profissional;
- as disciplinas biológicas básicas nos cursos da área da saúde: Anatomia, Biologia Celular, Bioquímica, Fisiologia, Histologia, Microbiologia, e Patologia, constituem elementos necessários para a compreensão das atividades a serem desenvolvidas por médicos, fisioterapeutas, farmacêuticos, etc., e devem compor as grades curriculares destes cursos de maneira articulada com as da área profissionalizante. Estas disciplinas, histórica e filosoficamente, surgiram e foram desenvolvidas com base na busca pelo conhecimento e preservação da vida humana e, portanto, estão voltadas para a área da saúde.
- 100% dos docentes pesquisados possuem graduação na área biológica; 52,18% cursaram pós-graduação *stricto sensu*; 36,96% atuam no ensino superior há mais de 20 anos, e 26,67% têm desenvolvido pesquisa. E a quase totalidade não possui formação pedagógica.

Estes referenciais auxiliaram na construção e definição dos objetivos da pesquisa:

- objetivo geral: delinear o perfil dos docentes de ensino superior que ministram disciplinas básicas nos cursos superiores, tendo como *locus* de estudo os docentes das disciplinas biológicas básicas nos cursos da área da saúde da PUC-Campinas
- objetivos específicos: pesquisar as disciplinas biológicas básicas nos cursos da área da saúde; detectar como se sente o professor do ensino superior no desenvolvimento de suas atividades; entender como são consideradas as questões pedagógicas no trabalho universitário e conhecer a ação do docente do ensino superior.

Definiu-se que os docentes pesquisados não seriam somente os que atuam na área das ciências biológicas em cursos da área da saúde da PUC-Campinas, mas

também docentes que tiveram, ou têm, o trabalho profissional vinculado às áreas do conhecimento indicadas. Isto devido ao entendimento da autora que estes últimos poderiam contribuir para que se alcançasse o objetivo geral.

A compreensão de que os relatos de histórias de vida podem mostrar diferentes sentidos às experiências, pois *“explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, e suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo de ser e de viver”* (Fonseca;1997: 43), possibilitou o entendimento de que o perfil profissional do docente do ensino superior poderia ser melhor estabelecido, se contasse com a participação de professores com maior tempo de magistério e diferentes experiências na docência universitária na formação de profissionais, neste estudo em particular, da área da saúde.

1.3. A metodologia adotada

Na trajetória profissional descrita pela autora encontram-se suas inquietações e indagações sobre o magistério no ensino superior. As questões feitas apontam para a necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre a ação docente e a própria docência universitária. Para tanto, optou-se por uma abordagem fenomenológica, por ser a que permite tal compreensão.

Duas afirmações contribuíram para esta opção: 1ª) *“A fenomenologia é uma filosofia, um pensar o mundo, um modo de conhecê-lo e somente acessível por meio de seu método”* (Aranha; 1997: 18), e 2ª) *“A fenomenologia tem por meta ir – à – coisa – mesma tal como ela se manifesta, prescindindo de pressupostos teóricos e de um método de investigação que por si só conduza à verdade”* (Bicudo;2000: 71). Estas afirmações indicam que este método permite desvendar o fenômeno – docência universitária – tal como ele se apresenta.

A escolha justifica-se, também, pelo seguinte:

A fenomenologia ‘carrega em si um método’, ou seja, uma movimentação que permite a aproximação da ordem fenomenológica, essa ordem qualitativa que, ao descrever como o conhecimento do mundo se dá, substitui fatos por fenômenos, reavivando-os, tematizando-os e compreendendo-os à medida que são vividos e

conscientemente percebidos (Aranha; 1997: 147).

Ao se definir que este estudo seria baseado na fenomenologia, definiu-se, também, que seria desenvolvido tendo por sustentação teórica uma “*filosofia da educação*”, como apresenta Rezende, na obra *Concepção Fenomenológica*. A proposta de Rezende é de uma filosofia da educação *nos moldes fenomenológicos*, visto que nenhum dos grandes autores da fenomenologia redigiu um tratado sobre a educação (1990: 13).

A opção pela concepção de Rezende reside no fato de que na fenomenologia existe uma dimensão profundamente pedagógica, pois se trata de “*um método de aprendizagem, diretamente relacionado com a experiência cultural, e em essência atento ao problema do sentido da existência.*” (1990: 32). A dimensão pedagógica indicada como método de aprendizagem nos diz que somos aprendizes se nos postarmos como sujeitos do processo e estivermos atentos ao sentido da experiência vivenciada. Soma-se, pois, a esta justificativa a experiência profissional da própria autora.

A abordagem fenomenológica adotada, orientada pelo estudo realizado pelo Prof. Rezende, consiste em um procedimento que percorre etapas e visa a um determinado objetivo. Desenvolve-se por meio de um discurso descritivo, do qual exige as características de ser significativo, pertinente, relevante, referente, provocante e suficiente. Favorece a compreensão do sentido pleno, embora reconheça que a plenitude do sentido é propriamente inacessível. Busca o sentido como experiência da verdade. Para tanto, supõe uma atitude interpretativa da história e das situações, num contexto de mundo em que o conflito não só é possível como necessário e inevitável (1990: 32).

Destacam-se, portanto, três momentos neste procedimento: a descrição, a compreensão e a interpretação, nos quais devem ser resguardadas as características dos discursos de cada etapa. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram seguidas as orientações propostas por Rezende, as quais estão pautadas por: “*Uma palavra, uma frase, uma definição nunca poderão dizer o que há a dizer. Temos necessariamente de recorrer ao discurso para nos aproximarmos o mais possível da*

densidade semântica do fenômeno humano” (1990: 18).

Considera-se importante destacar que as interpretações estarão influenciadas profundamente pela própria experiência docente da autora e do docente sob investigação, reconhecendo-se, ainda, que as interpretações não são definitivas, pois estão sujeitas às suas novas experiências e que, a cada nova situação vivida, a percepção da autora também se modifica como resultado do envolvimento de mais dados nas interpretações. Por conseguinte, as próprias interpretações dos fenômenos evoluem juntamente com o acúmulo de experiências daquele que interpreta os fenômenos.

Bicudo nos mostra que, para o desenvolvimento deste procedimento, devem se estabelecer categorias abertas, porque estas expõem as grandes convergências e indicam as características do fenômeno em estudo (2000: 84).

O método fenomenológico desvenda o fenômeno para além do que este possa aparentar, mostrando-o nos seus detalhes, não só através de uma aprimorada descrição mas, principalmente, acompanhados de uma interpretação limitada pelas circunstâncias do interpretador, de tal forma que se possa conhecer todos os seus sentidos. A abordagem fenomenológica foi assumida pela autora, com a convicção de que só é possível o seu desenvolvimento se houver uma atitude aberta sem conceitos ou definições pré-estabelecidas, de forma a permitir a compreensão do fenômeno tal como existe (Masini; 1989: 62).

1. 4. O desenvolvimento

A análise preliminar (item 1.2.) em relação aos cursos, às disciplinas e aos docentes contribuiu para a elaboração de algumas questões que pudessem melhor refletir o perfil do docente do ensino superior que atua em disciplinas biológicas básicas dos cursos da área da saúde, a saber:

1. O docente do ensino superior está realmente comprometido com o trabalho que deve ser desenvolvido nesse nível de ensino?
2. Que fatores contribuem para que um professor do ensino superior se mantenha nesta profissão?

3. Que aspectos positivos e/ou negativos são levados em conta quando se faz uma avaliação do seu desempenho?
4. Que aspectos, sejam eles positivos ou negativos, referentes à instituição onde atua, interferem no trabalho docente?
5. Como o docente tem procurado se atualizar para acompanhar o processo acelerado de mudança sócio-econômica-política-científica?
6. Como pode ser definido o papel do educador no ensino superior?
7. Os docentes conhecem os projetos pedagógicos dos cursos onde atuam? estão comprometidos com eles?
8. Os docentes explicam para os alunos a importância da disciplina que ministram para a formação deles?
9. As atividades docentes são planejadas e discutidas em departamento? e nos colegiados dos cursos onde atuam?
10. Existe integração entre as atividades dos cursos e dos departamentos?
11. O docente do ensino superior procura conhecer a formação anterior de seus alunos, inclusive como ocorreu o seu ingresso na Universidade?
12. Que recursos didáticos são utilizados nas aulas do ensino superior?
13. O docente do ensino superior considera-se um bom professor?

Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes procedimentos: pesquisa documental e bibliográfica, questionário aplicado aos docentes da PUC-Campinas e entrevistas com docentes de outras instituições e da própria PUC-Campinas.

O questionário foi elaborado visando detectar: o perfil profissional, com base na formação docente e no conhecimento do trabalho desenvolvido nas áreas de ensino, de pesquisa e de extensão; o ser docente, com vistas à possibilidade de percepção do sentimento que o motiva para esta profissão e a prática docente, com a intenção de se conhecer o educador. O questionário foi, portanto, estruturado em três partes: a primeira com quatro questões, a segunda com nove, e a terceira subdividida em três: 1ª) 6 questões nas quais o docente fez uma avaliação do processo acelerado de mudança que está ocorrendo em nível mundial, indicando as interferências na sua ação docente, atualização e visão do papel do educador, neste processo; 2ª) 10 questões, nas quais o professor fez uma avaliação do tratamento dado às questões do ensino nos níveis: pessoal, departamental e dos cursos; e 3ª) 2 questões, sendo

uma em relação à avaliação global do professor envolvido com o ensino superior, e outra, na qual o docente expressaria, segundo a sua perspectiva, a relevância da pesquisa para o ensino superior.

As entrevistas foram elaboradas dando ênfase à vivência dos pesquisados, procurando detectar a importância por eles atribuída ao trabalho docente.

Para o desenvolvimento do trabalho foi necessário recorrer aos discursos descritivos, onde as características de ser significativo, pertinente, relevante, referente, provocante e suficiente foram analisadas. Sabendo-se que “a plenitude do sentido é inacessível” no discurso compreensivo e no interpretativo da história e das situações atuais, foram consideradas a legislação nacional e as perspectivas de mudanças mundiais para este nível de ensino.

O procedimento adotado envolveu três momentos: descrição, compreensão e interpretação, nos quais devem se detectar as características dos discursos e as observações possíveis.

A descrição, neste trabalho, foi feita inicialmente com vistas à obtenção de uma visão geral dos aspectos legais que permeiam a atividade docente hoje, em nível nacional e internacional. Na sequência, o estudo foi detalhado, procurando descrever os cursos da área da saúde, nos aspectos relacionados ao perfil profissional pretendido, e as disciplinas biológicas básicas que compõem as grades curriculares dos referidos cursos, caracterizando a sua estrutura, organização e importância para a formação dos profissionais nos respectivos cursos.

A compreensão e a interpretação dos dados obtidos junto aos docentes foram norteadas pela busca da percepção do legítimo e profundo sentimento do professor: o ser profissional, e do seu envolvimento e compromisso com a educação; o ser docente, procurando evidenciar o sentimento que o move para o exercício desta profissão. A autora partiu, pois, da premissa que, quando se fala em sentimento, este nem sempre fica evidente nas respostas apresentadas, visto existir um bloqueio natural e normal dos sujeitos que por diversos motivos não se expõem, preservam-se. Procurou, então, investigar o que estava oculto nas respostas dadas, com o cuidado de lembrar que quem faz a pesquisa também têm limitações e sentimentos. Mais ainda, que, ao interpretar os dados onde se devem explorar os sentimentos que as

palavras mostram e ocultam, há o risco de a interpretação adquirir uma visão pessoal.

Em suma, numa pesquisa, deve-se procurar a verdade. Nesta, especificamente, a autora procurou mostrar a dimensão humana do professor do ensino superior. Este professor vive diariamente as transformações sócio-político-culturais em âmbito mundial, e, historicamente, procura esta verdade, que está diretamente relacionada e tem significado com o vivido por ele. A verdade de hoje não é a mesma de amanhã, pois a busca da verdade consiste numa incessante revisão, correção e ultrapassagem dela própria e que o homem a busca adaptando-se, adequando-se e criando novas percepções do mundo, ou seja uma nova “verdade”.

Cumprе esclarecer que a autora não almejou ou pretendeu encontrar **a verdade**, mas sim fornecer elementos para que esta seja revista, corrigida e ultrapassada, pelos participantes da pesquisa. Assim, os resultados obtidos deverão ser encaminhados aos docentes, de forma a possibilitar uma nova reflexão.

A contribuição pretendida deve ocorrer no ensino superior, em geral, e especificamente em mais dois níveis, no âmbito interno da Instituição: 1º) o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos que dela participaram, possibilitando uma reflexão da prática docente e, 2º) o encaminhamento para a Universidade que, a partir dos dados apresentados, poderá propor as mudanças tão necessárias no momento atual, para o ensino superior.

A reflexão sobre o fenômeno - a prática do docente do ensino superior - da área biológica que atua na área da saúde, considerando a descrição (revisão/ação) e a interpretação (correção/reflexão), poderá trazer uma contribuição para o surgimento de uma nova visão (ultrapassagem/ação) desta prática.

No escopo do trabalho, a autora procurou apresentar uma (re)visão da “realidade”, os possíveis desvios e dificuldades detectadas e as perspectivas de sua superação. O delineamento do perfil do docente do ensino superior que atua em disciplinas biológicas básicas na área da saúde e o fornecimento de elementos que possibilitem uma reflexão sobre a prática docente e o processo educacional são os elementos que poderão contribuir para as mudanças neste nível de ensino, sejam as oriundas da nova legislação em vigor ou das próprias necessidades para o aprimoramento da educação superior.

II. O ENSINO SUPERIOR E A LEGISLAÇÃO ATUAL

A apresentação de um panorama legal atual do ensino superior, em âmbito nacional e internacional, é o objetivo essencial desta etapa dos estudos empreendidos. Este apanhado legal visa explicitar os parâmetros que norteiam e regem a docência superior. Mais ainda, visa explicitar o que a sociedade, através de seus representantes legitimamente constituídos, espera da educação superior na formação de profissionais cidadãos, eticamente comprometidos com o bem-estar da sociedade.

As primeiras considerações tecidas, entretanto, são relativas à educação em geral, que constitui uma das prioridades da humanidade. No mundo todo, é uma das preocupações fundamentais do homem, pelos seus aspectos sócio-político-culturais, pois enquanto um ser social necessita de uma formação que lhe permita trabalhar, viver em família e atuar na comunidade, ser um cidadão.

O entendimento de que a educação é fundamental na formação do cidadão, é decorrente do próprio posicionamento da autora, que o considera inerente ao trabalho do professor em qualquer nível de ensino. É inconcebível pensar na atuação docente sem que a mesma esteja estreitamente vinculada à formação integral do homem, em todas as suas dimensões: biológicas, psíquicas, sociais, políticas e culturais.

Focalizando apenas o ensino superior, que constitui o objetivo deste estudo, é importante identificar claramente o que se espera de tal nível de ensino, tanto nacional como internacionalmente.

2.1. O ensino superior hoje

No estudo realizado foram destacados dois aspectos importantes para a atualidade: 1º) em nível internacional, a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, promovida pela UNESCO, realizada em Paris, em outubro de 1998 e, 2º) em nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996.

2.1.1. Nível Internacional: Conferência Mundial sobre o Ensino Superior

A Conferência Mundial foi um evento que contou com a participação de mais de 4.000 pessoas, (UNESCO/CRUB, 1998: 9), e aprovou a *“Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação”*.

A UNESCO, ao convocar a Conferência Mundial, objetivou *“prover soluções para os desafios e colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial”*. O evento foi iniciado com a retomada da definição de educação superior, aprovada na 27ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO, realizada em novembro de 1993, que compreendia *“todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado”*. O objetivo da UNESCO e a revisão da definição forneceram a sustentação e o amparo necessários para a elaboração da *Declaração Mundial*.

A *Declaração* aprovada, dividida em três partes, é composta por 17 artigos, que retratam as preocupações com o ensino superior e orientam para ações que devem ser efetivadas pelas Universidades para garantir a formação profissional e, também, para assegurar o seu compromisso com a sociedade (UNESCO/CRUB, 1998: 20).

A primeira parte, que aborda as missões e funções da educação superior, compõe-se de dois artigos. O primeiro orienta para a necessidade de preservação, reforço e expansão da missão das universidades, pautada pela educação, formação e realização de pesquisas, e o segundo aborda as funções das instituições de educação

superior na identificação e tratamento dos problemas da sociedade, de forma independente, consciente de sua responsabilidade e atuando na previsão, alerta e prevenção das questões sociais, econômicas, culturais e políticas.

Na segunda parte, a *Declaração* orienta para a formação de uma nova visão de educação superior e é composta por 8 artigos, que estão direcionados à prestação de serviços à sociedade, à revisão dos cursos, à diversificação da educação e da formação, à igualdade de oportunidades, à participação da mulher e à adoção de professores, do pessoal administrativo e técnico e de estudantes como agentes principais da educação.

A terceira parte, Da visão à ação, composta por 7 artigos, aponta, de maneira resumida, para a avaliação da qualidade, o potencial e o desafio da tecnologia, o reforço da gestão e do financiamento da educação superior - este último como serviço público, o compartilhamento dos conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes, os programas que garantam o “ganho de talentos” científicos e as parcerias e alianças.

Na análise geral da *Declaração* fica evidente ser a principal missão da Universidade a de promover uma educação inovadora, voltada para a formação ética, para o pensamento crítico e a criatividade e para a autonomia intelectual, cujo acesso deve ser por mérito e não pelo favorecimento de elites. Enfatiza, ainda, que as decisões políticas devem ser tomadas, considerando-se os estudantes como o principal “centro das preocupações”. Isto não significa, porém, que os outros atores da educação superior - professores e pessoal de apoio - devam ser ignorados. Ao contrário, alerta para a promoção do trabalho da mulher, o aprimoramento do trabalho docente, o retorno de pesquisadores aos países de origem e a preparação adequada do pessoal administrativo e técnico.

De acordo com a *Declaração*, a Universidade tem, ainda, por missão formar o aluno para a plena cidadania, visando à produção e à disseminação do conhecimento, para que ocorra a harmonização entre o trabalho educacional e o mundo do trabalho. Na descrição dos artigos, um grande destaque é dado à necessária “reorganização dos vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e a sociedade”. O ensino superior deve, pois, oferecer o conhecimento necessário ao mercado de

trabalho, para atender às necessidades da sociedade, devendo para isto reforçar as atividades de prestação de serviços – extensão.

Estas considerações denotam que os artigos da *Declaração Mundial* sugerem uma necessária revisão da função social da Universidade. Na discussão da identidade da Universidade nos dias atuais, Goergen (2000: 103) reforça este aspecto, enfatizando ser “*urgente o debate em torno do tipo de universidade que a sociedade necessita e deseja*”. Logo, tal compromisso deve ser assumido, pois a sociedade espera que a universidade seja “*um instrumento capaz de mediar suas necessidades atuais e suas direções futuras*” (Pereira; 2000: 181).

A *Declaração* aponta ainda um forte indicativo para a atuação na educação superior, na perspectiva do cumprimento de sua função social, orientando a que esteja voltada para o progresso do conhecimento pela pesquisa, com enfoque para os potenciais e os perigos da tecnologia, com consciência da inexistência de fronteiras para o conhecimento. Deve procurar, portanto, desenvolver suas pesquisas de maneira a produzir os conhecimentos básicos e os aplicados. Tal progresso trará, se realizado de maneira equilibrada e consciente, melhores condições de ensino no nível superior e também fortalecerá as relações entre a universidade e a sociedade.

Nos artigos da *Declaração* apreende-se, ainda, que o compromisso da universidade deverá ser firmado de forma a atingir padrões internacionais de qualidade, e que isto será possível mediante “*avaliação interna e externa, seleção rigorosa de pessoal, desenvolvimento contínuo e mobilidade de pessoal*”. Todavia, no dia a dia, verifica-se que estes indicadores de qualidade nem sempre são considerados no ensino superior e que, por isso, a universidade precisa encontrar mecanismos de adequação a esta nova realidade.

Os referenciais indicados para os padrões de qualidade mostram que, no momento atual, a universidade precisa assumir que as mudanças são necessárias. Parafraseando Goergen, a principal questão que surge, quando se admite tal necessidade, é: como a universidade irá enfrentar a nova realidade? Pode-se ainda acrescentar a seguinte: em que medida tais mudanças afetarão a sala de aula, o relacionamento professor-aluno, as disciplinas com seus conteúdos e divisões, as bibliotecas com seus livros, os processos e os temas das pesquisas e a preparação

para o emprego? (2000: 137)

Trindade (1999: 122) destaca e reforça a importância para as universidades da *Declaração Mundial*, ao afirmar: “*Conscientes, pois, do papel construtivo da UNESCO na elaboração de uma concepção estratégica capaz de oferecer alternativas consistentes e viáveis para a nova reforma das instituições de ensino superior latino-americanas na perspectiva do novo século, é que consideramos fundamental discutir o conteúdo dos recentes documentos elaborados na Conferência Mundial de Paris*”.

De forma sintética, é possível depreender das orientações emanadas da *Declaração Mundial* e das preocupações expressas por diversos autores, que o desenvolvimento da educação superior deve estar pautado por uma ampla discussão a respeito da atuação docente, sobre as propostas atuais e os avanços esperados, como forma de conscientização de todos os envolvidos com o ensino superior.

2.1.2. Nível Nacional: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

No Brasil, um dos fatos mais marcantes da educação dos últimos anos, foi a promulgação da nova *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*, Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que traz importantes e significativas alterações para o ensino superior.

As alterações indicadas têm proporcionado, desde a promulgação da LDB, vários momentos de discussão das questões que envolvem o ensino superior, conforme observado nos Encontros, Seminários, Simpósios e/ou Congressos da área educacional.

As novas determinações desta Lei estão sendo normatizadas através de resoluções que têm promovido uma profunda reflexão sobre o ensino. Várias questões, como regime de trabalho e titulação do corpo docente e avaliação institucional interna e externa, entre outras, têm suscitado inúmeras reflexões em relação ao compromisso da Universidade na formação de profissionais.

A nova legislação está articulada e canalizada para a formação dos alunos, que deve ser efetivada a partir de um projeto de ensino. Tal legislação indica, de maneira contundente, ser necessário para o ensino superior revisar a forma como são

entendidas a estrutura organizacional e o comprometimento da universidade, o currículo de um curso de graduação, a formação profissional dos alunos e a atuação dos docentes.

Na Lei não está expressa a indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão e, concordando a autora com Pedro Demo (1997: 78), tal fato pode ser considerado um avanço, pois:

“Uma noção moderna de pesquisa, como princípio científico e educativo, não carece de extensão, porque é implícita. A importância da reconstrução permanente do conhecimento está, mais do que tudo, em sua implicação prática. Trata-se de um saber pensar que, de maneira alguma, basta-se com pensar, pois sua razão de ser é a de intervir. Assim, uma universidade que precisa da extensão extrínseca mostra nisso apenas que não sabe pesquisar ou sobretudo que não consegue compreender o que é pesquisa no mundo moderno.”

A universidade, após a promulgação da Lei, viu-se obrigada a ter finalidades - artigo 43, nas quais estão valorizados: *o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, a formação permanente, o conhecimento dos problemas do mundo presente e o serviço à comunidade - nos níveis nacionais e regionais*. Estes aspectos serão alcançados na medida em que for consolidada a nova legislação, pois a proposta visa proporcionar a formação de profissionais em outros níveis de interesse e de necessidade da sociedade.

Os artigos da Lei mostram uma nova dimensão para o ensino superior que deve visar *“vários graus de abrangência ou especialização”* - artigo 45. Os cursos, anteriormente pensados somente como de graduação e de pós-graduação podem, agora, também ser oferecidos na forma de cursos seqüenciais. Ressalta-se, ainda, uma preocupação com a qualidade deste ensino, quando se coloca a questão da avaliação institucional.

O momento vivido pela educação nacional é, portanto, privilegiado, pois questões que anteriormente angustiam parte do corpo docente e discente das universidades, hoje devem, necessariamente, ser discutidas por todos os atores envolvidos. Entenda-se que *todos* inclui, também, os desinteressados que devem

passar a se interessar e modificar seus procedimentos, se desejarem continuar atuando na educação superior.

O ensino superior deve buscar novos rumos, de tal forma que sejam encontradas soluções para os problemas existentes. As Universidades que se omitirem ou simplesmente não se dispuserem a uma reavaliação e/ou reestruturação de seus projetos pedagógicos estarão fadadas ao descredenciamento. Portanto, a hora é, inevitavelmente, de ação na busca da renovação dos padrões estabelecidos de ensino.

A nova lei possibilita, assim, que a Universidade, partindo de um diagnóstico que descreva todas as questões e aspectos que envolvem o ensino superior, compreenda a situação atual deste nível de ensino e, a partir disso, encaminhe propostas para a efetivação de novas ações, que visem à construção de uma nova universidade.

2.2. A legislação atual

A legislação é bastante ampla, porém aqui serão destacados apenas os aspectos pertinentes ao enfoque dessa pesquisa: os cursos de graduação e os docentes do ensino superior.

2.2.1. Os cursos de graduação

Vários artigos da nova LDB indicam que muitas mudanças deverão ocorrer para os cursos de graduação. As diretamente ligadas a este estudo referem-se ao acesso ao ensino superior, à avaliação institucional e ao número de dias letivos.

2.2.1.1. Acesso ao Ensino Superior

O inciso II do artigo 44 indica que o acesso ao ensino superior pode ocorrer por processo seletivo aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Tal acesso pode ocorrer, também, por transferência de alunos regulares,

para cursos afins, na hipótese de existência de vagas e mediante processo seletivo - artigo 49; ou por matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrem capacidade em cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio - artigo 50.

A orientação para a realização de processo seletivo altera a concepção e os critérios para o acesso à Universidade. Neste aspecto, o artigo 51 estabelece algumas diretrizes a serem observadas: *“As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino”*.

A Universidade não deverá fazer do processo seletivo, como se tem observado nos últimos anos, “uma corrida às vagas”, cuja forma tem propiciado injustiças.

Quando são desconsiderados os cursos ministrados no ensino médio, a disputa pela vaga se dá ou pela capacidade de “decorar”, ou pela “sorte” em ter aprendido o conteúdo exigido, ou, ainda, pelo aluno ter freqüentado um colégio de “bom nível de exigência”.

O processo seletivo, após a promulgação da Lei, considera o aluno como parte integrante do processo que movimenta toda a sociedade na busca de novos conhecimentos. Hoje, em especial, numa velocidade sem precedentes, graças aos sistemas informatizados.

Ao propor um processo seletivo, a Universidade deve, hoje, saber reconhecer o aluno que está recebendo. O processo deve ser planejado e configurado de forma a contemplar desde o estudante que tem acesso à *Internet* até aquele que somente vai utilizar o microcomputador quando ingressar numa graduação; e também desde o aluno que freqüentou um colégio tido como o que propicia uma boa formação até aquele que cursou uma escola que fornece o mínimo ou abaixo do mínimo exigido por lei.

Não se pode ignorar, também, o fato de que a nova legislação propõe modificações nos outros níveis de ensino e que novos parâmetros curriculares estão sendo propostos para os mesmos. Tais alterações estão sendo previstas não só na formação dos alunos nos níveis de ensino fundamental e médio, como também na

necessária articulação entre estes níveis de ensino e o superior.

A partir das considerações acima, é fundamental que todos os docentes do ensino superior tenham conhecimento sobre a formação do aluno. Surgem, então, as seguintes questões: Os docentes se preocupam e procuram conhecer a formação anterior de seus alunos? Os docentes conhecem e consideram o processo seletivo ao qual o aluno foi submetido?

A PUC-Campinas realiza, anualmente, uma pesquisa com os candidatos que prestam “vestibular”. Esta pesquisa é feita com o objetivo de traçar um perfil sócio-econômico-cultural de seus futuros alunos. Os dados obtidos são colocados à disposição de toda a universidade. A partir da importância destas questões e considerando que os docentes têm acesso aos dados da citada pesquisa, as questões apontadas fizeram parte do questionário aplicado aos docentes, cujas respostas são analisadas mais adiante, no capítulo IV.

2.2.1.2. Avaliação Institucional

De acordo com a Nova Lei, os rumos dos cursos de graduação devem mudar, pois o seu artigo 46 determina que *“a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação (grifo da autora)”*.

O ensino superior, antes da nova LDB, não era submetido legalmente a nenhuma avaliação externa. Na legislação atual, o artigo 9º, inciso VII, orienta que a União é incumbida de *“assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”*.

A inclusão deste artigo causou grande impacto e trouxe alguns questionamentos. Em muitas situações, evidenciou-se o temor em relação à avaliação externa pois até então, as avaliações ocorriam quando e como as instituições desejavam. As principais questões dizem respeito a: Como deverá ser feita esta avaliação? Como a Universidade deve se preparar para ela?

Apesar de se constatar a insegurança inicial que o tema *Avaliação Institucional*

causou, há que se concordar com Santos Filho que considera ter sido positivo o efeito visto ter acarretado a mobilização das instituições de ensino superior, no sentido de *“repensarem os currículos dos cursos de graduação por elas oferecidos, reverem as práticas docentes e buscarem formas de aprimoramento da qualidade do ensino ministrado”* (2000: 177).

O *processo nacional de avaliação das instituições de educação superior*, previsto no artigo 46, traz importante indicação em relação ao reconhecimento e ao credenciamento dos cursos. Destacadamente, para os credenciamentos afirma-se que serão renovados periodicamente, após o processo regular de avaliação. Determina, ainda, que para as deficiências detectadas será concedido um prazo para saná-las e que, se mantidas, uma posterior avaliação poderá desativar cursos ou até mesmo descredenciar a instituição. Esta é uma prática que não existia e, em nome da autonomia universitária, vários cursos foram criados e se mantiveram sem que nenhuma avaliação fosse feita.

Pedro Demo (1997: 36) considera, ao analisar a nova Lei, que para se praticar a qualidade deve-se estabelecer a avaliação permanente, tanto como diagnóstico quanto para prognóstico, e mais:

“Numa instituição como a escola e a universidade, esse cuidado é imprescindível, além de coerente, porque, entendendo-se como qualitativamente inovador, esse desafio somente pode ser levado a contento sob pressão de processos avaliativos ostensivamente transparentes e permanentes. A oportunidade de renovar-se é diretamente proporcional à coragem de questionar-se radical e permanentemente.”

A Universidade, ao efetivar o seu diagnóstico, estará tomando consciência das dificuldades, enquanto que o prognóstico poderá auxiliar na tomada de decisões visando projetar as ações futuras. Reforçando a afirmação de Pedro Demo, a oportunidade de renovação está disponível e ocorrerá se a avaliação permanente for colocada em prática e, mais do que isso, deverá haver coragem para o enfrentamento dos problemas diagnosticados. Mais ainda, esta coragem deve estar pautada, principalmente, na superação da atitude “corporativista” que normalmente permeia a

tomada de decisões no ensino superior.

A PUC-Campinas assumiu o seu compromisso com a avaliação interna, após elaborar o Programa “Conhecer para Aprimorar” e integrar-se ao Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira – PAIUB. Constituiu uma Comissão de Avaliação Institucional que tem desenvolvido o projeto proposto, no qual se pode destacar a seguinte afirmação:

“O processo de avaliação formal do ensino de graduação deflagrado na PUC-Campinas em 1998, apesar de seus reconhecidos limites, fruto das condições políticas do momento e também da heterogeneidade diagnosticada junto aos diferentes cursos, nem por isso deixou de se constituir um importante passo rumo a um esforço de reflexão e auto-conhecimento que tende a se tornar permanente” (De Sordi; 1999: 13)

A avaliação externa indicada na legislação já foi efetivada para alguns cursos de graduação, que receberam a visita das respectivas Comissões de Especialistas, designadas pelo SESu/MEC. Essas comissões são compostas por especialistas das áreas da graduação que estão sendo avaliadas.

O Parecer n.º 556/98, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação e do Desporto, aprovado em 05/08/98, que regulamenta a Avaliação apresenta os fundamentos legais, os objetos e limites, as orientações gerais, os indicadores que deverão compor o documento descritivo das avaliações, a auto-avaliação e o perfil da instituição. Apresenta, ainda, os critérios para a composição das comissões de avaliação e trata do credenciamento das Instituições de Ensino Superior.

As condições de oferta dos cursos de graduação, os requisitos necessários para o seu funcionamento e os procedimentos utilizados na avaliação foram estabelecidos com base neste Parecer que diz respeito aos padrões, critérios e indicadores de qualidade para os cursos de graduação nas universidades brasileiras. Dessa forma, as avaliações dos cursos de graduação estão pautadas nestes critérios.

O documento que embasa as avaliações feitas pelas comissões indica que os cursos de graduação são avaliados nos aspectos pedagógico, administrativo e de

infra-estrutura que, de maneira geral, se apresentam conforme segue.

- Pedagógico

Os aspectos pedagógicos avaliados são: concepção, finalidade e objetivos; estrutura curricular; regime escolar e integralização do curso.

Na avaliação da concepção, da finalidade e dos objetivos verifica-se se estão indicados de maneira clara e objetiva nas propostas dos cursos. Verifica-se, também, se estão definidos: o perfil profissional pretendido com a respectiva habilitação, as habilidades profissionais propostas, a importância/necessidade desse profissional em nível local, regional ou nacional e/ou outras justificativas para a criação do curso.

Nos últimos anos, as universidades, de maneira geral, estiveram discutindo os rumos conferidos aos cursos de graduação. A PUC-Campinas, em 1982, estabeleceu diretrizes gerais para que os cursos elaborassem os seus Projetos Pedagógicos. Deste modo, a análise dos aspectos indicados deve permitir que as Comissões conheçam a proposta de cada curso, visto que os itens avaliados fazem parte da estrutura dos projetos da PUC-Campinas.

Há que se ressaltar que a observação destes aspectos é considerada de grande importância na avaliação, pois permite conhecer o tipo de profissional formado em cada curso. Nesta análise, considerando os estudos deste trabalho, surge uma preocupação: Será que todos os que participam dos cursos, docentes e discentes, se fossem perguntados a respeito desses aspectos, teriam condições de responder? Ou seja, será que os docentes dos cursos de graduação têm conhecimento das propostas contidas nos projetos de tais cursos?

A estrutura curricular é analisada nos seguintes aspectos: a amplitude do currículo mínimo, as matérias essenciais para a formação básica e profissional; o dimensionamento da carga horária; o oferecimento de disciplinas optativas; a eficácia do estágio didático-pedagógico; a coerência da estrutura curricular com o perfil de profissional desejado; a coerência curricular a partir do ementário das disciplinas; a adequação da bibliografia; as evidências de integração entre ensino, pesquisa e extensão; e as formas de acompanhamento e avaliação da atividade docente quanto

ao cumprimento dos programas e consecução dos objetivos propostos. A análise desses indicadores, em termos do quanto eles são percebidos, ou mesmo conhecidos pelos docentes que atuam nos cursos de graduação pode revelar até que ponto os professores estão envolvidos com os cursos. Assim sendo, estes aspectos foram considerados no questionário utilizado na pesquisa, pois permitem evidenciar a percepção dos docentes quanto:

- à relação entre as matérias essenciais para a formação básica e profissional;
- a sua ação efetiva na busca da compreensão da coerência curricular, verificada pelo ementário das disciplinas; e
- às formas de acompanhamento e avaliação da atividade docente quanto ao cumprimento dos programas e consecução dos objetivos propostos.

No item *avaliação*, estão elencadas outras questões pedagógicas, a saber: os prazos - mínimos e máximos - para a integralização do currículo dos cursos; as modalidades e habilitações propostas; e a compatibilidade das formas de acompanhamento e de avaliação de desempenho dos estudantes. Se tais aspectos não estavam contempladas nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, hoje, cada um desses cursos deve, necessariamente, contê-los de maneira clara e objetiva.

Os indicadores relativos ao oferecimento do curso quanto ao número de vagas, turnos e dimensão das turmas, também são avaliados. Estes dados poderiam ser interpretados como sendo, essencialmente, de caráter administrativo. Mas, quando se pensa em uma proposta de ensino, devem ser entendidos como de caráter pedagógico. Tais informações servem de base para a elaboração dos planejamentos das atividades de ensino para o ano letivo.

Os docentes que atuam no ensino superior precisam conhecer e aprofundar discussões de todos os indicadores pedagógicos, de modo a prestar, de posse deste conhecimento, maior contribuição para a formação dos profissionais. A partir desta consideração, outros questionamentos podem ser destacados, como: Os professores conhecem e utilizam, na sua prática, todos estes detalhes dos projetos dos cursos onde atuam? Os cursos promovem discussões das formas de acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos?

- Administrativo

No que tange à administração, as Comissões de Especialistas avaliam, em atendimento às exigências legais, os seguintes aspectos: forma e coerência da administração do curso, qualificação - titulação e adequação da formação - do coordenador/diretor do curso, tempo de dedicação do coordenador/diretor às atividades do curso, existência e composição de colegiado com participação docente e discente e serviços de apoio técnico-administrativo (secretaria, técnicos de laboratórios e de manutenção).

Os dois primeiros aspectos apontam para a preocupação com a formação, a titulação e o tempo de dedicação dos dirigentes dos cursos de graduação e buscam, assim, caracterizar a competência e a disponibilidade destes dirigentes para a condução administrativa e pedagógica dos cursos.

A existência do Colegiado de Curso é uma “obrigatoriedade” que, não havendo, a Universidade deve buscar caminhos para a sua efetivação. A participação docente e discente na composição deste colegiado é uma prática que já está em vigência em alguns cursos da Instituição pesquisada. Aqueles que ainda não efetivaram tal prática estão em adiantado processo de construção desta nova estrutura. Deve se ressaltar que, com a regulamentação, trata-se de um imperativo a constituição do Colegiado de Curso com a efetiva participação de docentes e discentes.

A convicção em relação ao Colegiado do Curso é que, com a participação dos professores e alunos, será possível diagnosticar, avaliar e propor novas ações pedagógicas e administrativas. Caso esta função seja desvirtuada, muito pouco poderá ser feito em nome da qualidade de ensino. Disto emerge uma nova preocupação, que se pretende avaliar: O docente do ensino superior compreende a importância dessa participação nas discussões que buscam a melhoria da qualidade dos cursos de graduação? Ele tem participado de reuniões com este objetivo?

Deve se considerar o serviço de apoio técnico-administrativo não apenas como um número, mas na qualidade de serviço que presta. Entre os aspectos administrativos, este é tido como um dos mais importantes para qualquer curso de graduação, pois sem uma atuação competente do corpo funcional, não só a ação do

coordenador do curso mas também as dos docentes poderão ser totalmente prejudicadas no atendimento dos alunos.

- Infra-estrutura

Avalia-se a infra-estrutura nos seguintes aspectos: biblioteca, laboratórios e infra-estrutura física (salas de aula, laboratórios, sanitários, iluminação, ventilação, etc.).

As bibliotecas são visitadas e avaliadas quanto à existência da bibliografia indicada para as disciplinas em quantidade suficiente para o atendimento dos alunos, à adequação dos títulos existentes ao currículo do curso e ao número de alunos, à disponibilidade de periódicos/revistas especializadas, à existência de política de manutenção e de expansão do acervo e serviços, ao grau de informatização do acervo e do acesso a redes de informação, e à adequação e qualidade do espaço físico disponível.

Poder-se-ia avaliar este item somente enquanto aspecto administrativo, pois se refere à política de adequação, manutenção, expansão, atualização do acervo e dos serviços; mas deve ser considerado também nos planos pedagógicos. Devido ao acelerado processo de divulgação da produção científica, pelos meios de informática ligados em rede, sem um mínimo de acervo e de informatização nas bibliotecas, ficam muito reduzidas as possibilidades de contribuição no desenvolvimento do conhecimento. A partir deste perspectiva, emerge o seguinte questionamento: Os docentes já se deram conta do processo acelerado de mudança que hoje ocorre nesta área? Eles dispõem de recursos e estão aptos para acompanhar tal desenvolvimento? Eles consideram a interferência deste processo em suas atividades docentes?

Os três aspectos apontados foram resumidos de maneira a mostrar a importância que se deve dar à nova legislação, pois ela se baseou na busca da qualidade do ensino e de um direcionamento diferenciado na formação do aluno. As instituições de ensino são obrigadas, por Lei, a publicar, antes do início de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação docente, recursos disponíveis, e critérios de

avaliação, tudo isto visando propiciar maiores garantias ao aluno que ingressa numa instituição de ensino superior. Ao tornar públicos estes itens, a universidade obriga-se a uma revisão sistemática do trabalho desenvolvido e colocado a serviço da sociedade. Do ponto de vista desta análise, este é um dos maiores ganhos dos alunos nos cursos de graduação em nível nacional, pois resguarda os seus direitos.

2.2.1.3. Número de dias letivos

O artigo 47 determina que para a educação superior deverão ser considerados, no mínimo, 200 dias de trabalho acadêmico efetivos, excluídos os dias reservados a exames finais (quando houver). Como dias de trabalho acadêmico efetivo, são considerados somente os destinados às atividades em sala de aula, abrindo a possibilidade de o aluno entrar em contato com outras formas de aquisição do conhecimento. Prevê, ainda, que o aluno deva ter uma vida acadêmica e, portanto, que devem ser criados espaços para a sua vivência universitária.

A análise dos itens indicados na avaliação feita pelas Comissões nos cursos de graduação (ao acesso ao ensino superior, à avaliação institucional e ao número de dias letivos), indica a necessidade urgente de uma revisão, no ensino superior, da forma como têm sido tratadas as questões educacionais e de um direcionamento para o encaminhamento e atendimento dessas questões, visando atender a legislação que está zelando mais pela qualidade do ensino superior oferecido.

2.2.2. *O professor do ensino superior*

A única exigência legal que existia para o ingresso do docente no ensino superior era possuir no histórico escolar a disciplina que iria ministrar. Sendo este o único requisito até a promulgação da nova LDB, o ingresso de docentes, na maioria das Universidades privadas, ocorria por indicação justificada na competência do docente em termos de conhecimento de conteúdos específicos, com base na graduação cursada ou no seu desempenho profissional, esta última para profissionais renomados. Não existia nenhuma exigência legal que indicasse como deveria ocorrer a manutenção do professor neste nível de ensino.

A nova LDB altera a situação tanto de ingresso como de manutenção dos docentes na universidade. Nos artigos 52 e 66, a seguir transcritos, a mudança ocorre para o compromisso da universidade na produção do conhecimento e, para tanto, obriga-a a compor o seu quadro com docentes titulados.

Artigo 52: As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.**
- II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado.**
- III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (grifos da autora).**

Esta caracterização das universidades, definindo sua responsabilidade em relação à produção intelectual, indica que o quadro de professores deve ser composto por docentes titulados, com contratos de trabalho, para pelo menos 1/3, em regime integral. O artigo mostra, também, a necessidade de contratação de docentes mais competentes, com maior tempo de dedicação e que possam assim estar mais comprometidos com a instituição e com o ensino. Tal condição é tida como pressuposto para melhoria da qualidade de ensino.

Artigo 66: A preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Comparando-se o que era praticado com o indicado na nova Lei, nota-se um grande avanço, pois o docente que antes era contratado pelo sucesso profissional, ou

pelo conhecimento de conteúdos específicos, ou, ainda, por indicação, agora deverá estar preparado para o magistério no ensino superior, em nível de pós-graduação. Considera-se de grande importância este artigo pois, se no passado tivesse existido preocupação com a formação para o magistério superior, muitos docentes não teriam tido tantas dificuldades para atuar neste nível de ensino. Dificuldades estas descritas no relato da trajetória profissional da autora.

Faz-se avaliação das Comissões em relação aos docentes considerando-se: o perfil do corpo docente, o regime de trabalho e a política de qualificação, carreira e remuneração.

Avalia-se o perfil do corpo docente nos seguintes aspectos: titulação e adequação do perfil docente. A titulação é verificada pelo IQCD - Índice de Qualificação do Corpo Docente, através da seguinte expressão:

$$\text{IQCD} = [(D \times 4) + (M \times 3) + (E \times 2) + (G \times 1)] / \text{número de professores}$$

onde D = número de professores com doutorado, M = número de professores com mestrado, E = número de professores com especialização e G = número de professores com graduação. Após obtenção deste resultado, são utilizados os conceitos de A até D, que têm a seguinte variação: A: maior que 3,2; B: entre 2,5 e 3,2; C: entre 1,6 e 2,4 e D até 1,5.

A titulação docente tem sido considerada um aspecto importante na avaliação dos cursos de graduação, tem merecido destaque na publicação, pelo Ministério da Educação e do Desporto, dos resultados do “Provão” e da avaliação institucional.

Verifica-se a adequação do perfil docente em relação ao número de docentes proposto (quantidade e por área), à titulação do docente, à área de conhecimento/especialização com a área de atuação proposta no curso, à relevância da experiência na área da docência e de outra experiência profissional. Neste item não só se verifica a titulação, também são consideradas a área do conhecimento/especialização e experiência profissional, esta última não apenas no ensino superior.

Avalia-se o regime de trabalho do corpo docente em relação ao número de docentes que trabalham em tempo integral – T.I. (40 horas semanais), tempo parcial – T.P. (maior ou igual a 20 horas) e horistas. Os conceitos atribuídos são: A: mínimo de 70% em T.I. e T. P. (sendo, no mínimo, 30 % em T.I.); B: mínimo de 55% em T.I. e

T.P. (sendo, no mínimo, 15% em T.I.); C: mínimo de 50% em T.I. e T.P. (sendo, no mínimo, 10% em T.I.) e D: índices inferiores aos exigidos para obtenção do o conceito C.

A política de qualificação, carreira e remuneração para o corpo docente é avaliada quanto à tradição da Instituição na qualificação do corpo docente; ao plano de qualificação descritivo e quantitativo para os próximos anos; ao apoio oferecido pela Instituição aos docentes para a participação em eventos científicos; à existência e consistência de um plano de carreira; ao plano de remuneração que considere adicionais por titulação e seja compatível com os níveis salariais da região; ao apoio oferecido pela instituição aos docentes para atividades de elaboração de livros textos, de artigos científicos, de projetos de pesquisa. Denota-se aí uma grande valorização do docente de ensino superior, tanto em relação à existência de um plano de carreira profissional para este professor, bem como de qualificação e atualização.

Analizados estes itens, e revendo a nova Lei, as instituições de ensino superior que quiserem manter seu credenciamento como universidades, deverão se preocupar em investir na qualificação, titulação e regime de trabalho de seus docentes.

Os estudos feitos até aqui mostram importantes indicadores em relação ao Ensino Superior, que permitem concluir que a Universidade hoje, tanto em nível nacional como internacional, deve:

- assumir, com responsabilidade, a sua missão, educando e formando pessoas para participarem plenamente na sociedade, defendendo e difundindo os “valores aceitos universalmente” (paz, justiça, liberdade, igualdade e solidariedade);
- assumir sua função, permitindo o acesso sem discriminação, o fortalecimento da participação e promoção do trabalho da mulher, a promoção e a divulgação do saber para a sociedade, o estreitamento dos vínculos entre a educação superior e o mundo do trabalho, oportunidades de acesso ao sistema educacional através da educação continuada e a nova visão da educação superior centrada no aluno;
- avaliar a qualidade do ensino, aproveitar o potencial e os desafios das novas tecnologias, implementar a educação, a formação, a pesquisa e a prestação de serviços, buscar financiamento público e privado para, através da educação, promover o desenvolvimento sócio-econômico-cultural, e estabelecer parcerias

que permitam “compartilhar conhecimentos teóricos e práticos”;

- propor a reestruturação de seu projeto pedagógico, como forma, de revendo-se, adequar-se às necessidades atuais, tanto legais como de mercado; e possuir em seu quadro docentes titulados, em regime de trabalho condizentes às necessidades atuais da Educação Superior.

Concluindo, é importante destacar três pressupostos que, de certa forma, sintetizam os itens anteriores:

- 1º) A Universidade que queira cumprir as suas finalidades, considerando as orientações contidas na *Declaração Mundial para a Educação Superior* e na *Lei de Diretrizes e Bases*, precisa urgentemente rever o trabalho que tem desenvolvido e a forma como tem assumido seu compromisso, tanto internamente com seus docentes, discentes e funcionários, como externamente, isto é, na sociedade na qual está inserida.
- 2º) Os cursos de graduação devem ter seus currículos revistos, adequando-os às necessidades sociais e ao mercado de trabalho destinado aos profissionais formados. A revisão deverá favorecer a proposição de novas metodologias de forma a permitir que o aluno “aprenda a aprender”. O currículo deve ser centrado no aluno.
- 3º) Os docentes do ensino superior devem conhecer os projetos pedagógicos dos cursos em que atuam e a legislação atual e, principalmente, assumir seu papel e compromisso como educadores deste nível de ensino.

III. AS ÁREAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

A análise dos dados e os resultados da reflexão sobre o ensino superior apresentados nos capítulos I e II deram a sustentação necessária para o aprofundamento dos estudos em relação às áreas das ciências biológicas e da saúde.

Este capítulo está dividido em três partes: na primeira, analisa-se o perfil pretendido para os profissionais dos cursos de graduação da área da saúde, sendo constituída da descrição da profissão e do campo de atuação dos profissionais da área; na segunda, são abordadas as disciplinas biológicas básicas ministradas nesses cursos, para as quais foram analisadas: a alocação nas séries, as cargas horárias e as ementas; e, na terceira, é enfocada a contribuição destas disciplinas para a formação dos profissionais da área da saúde.

3.1. O perfil pretendido para os profissionais da área da saúde

A compreensão do perfil profissional pretendido para os cursos da área da saúde oferecidos pela PUC-Campinas (Ciências Farmacêuticas, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional), foi possível a partir do aprofundamento dos estudos em relação aos aspectos gerais indicados no capítulo I e que caracterizam estes cursos, em sua maioria, como formadores de profissionais liberais.

Foram, assim, estabelecidas categorias abertas, a partir da análise pormenorizada dos documentos pesquisados, conforme orientação de Bicudo (2000: 84). As categorias que caracterizam os perfis pretendidos são: formação, trabalho em equipe multiprofissional e em equipe de saúde, objetivo da profissão, campo de atuação e tipo de ação, conforme segue:

- 1ª formação: Na descrição dos cursos foram diagnosticadas as necessidades de conhecimento de disciplinas biológicas, consideradas básicas para a formação profissional e também de continuidade dos estudos destes profissionais, em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Esta formação tem por princípio possibilitar a ação profissional, com vistas ao atendimento das necessidades de saúde do homem.
- 2ª trabalho em equipes multiprofissionais e em equipes de saúde: Nas descrições das profissões ficou evidenciada a importância da preparação destes profissionais para o desenvolvimento de trabalho em equipes compostas por diferentes profissionais, principalmente por aqueles da área da saúde.
- 3ª objetivo do profissional: O profissional formado deve ter por objetivo o bem-estar físico, psíquico e social de pessoas, tendo por meta principal de trabalho favorecer o equilíbrio do ser humano.
- 4ª campo de atuação: Os profissionais devem estar aptos para atuar em todos os serviços de saúde e em escolas e instituições para portadores de dificuldades motoras, cognitivas e sensoriais. Destes profissionais espera-se, também, que atuem nas áreas de ensino, de pesquisa e de extensão, em instituições de Ensino e/ou de Pesquisa. Mais ainda, no exercício do magistério de nível superior, ou em outros níveis de ensino, em disciplinas básicas e específicas e em programas específicos de saúde, além da atuação na área de formação, com dedicação às especialidades.
- 5ª ação: As principais ações esperadas destes profissionais são orientadas para a promoção, para a reabilitação e para a manutenção da saúde da coletividade, com o desenvolvimento do trabalho em centros de trabalho comunitário, presídios, ou em qualquer local em que se deseja melhorar a convivência e torná-la mais saudável e produtiva.

Em síntese, os profissionais formados pelos cursos pesquisados devem ter uma sólida formação nas áreas biológica e específica, de forma a permitir a continuidade dos estudos e o desenvolvimento de trabalhos integrados com os de outros profissionais. Devem estar preparados para promover, reabilitar e manter a saúde do ser humano e, ainda, devem estar aptos para atuar nos locais de promoção de uma vida saudável.

O Capítulo II, que tratou da reflexão a respeito da legislação nacional e da *Declaração Mundial* em relação ao ensino superior, indicou que a universidade deve atender às necessidades sociais (em nível local, regional e/ou nacional) e do mercado de trabalho. Do confronto entre esta indicação com o perfil pretendido para os profissionais, surgem os seguintes questionamentos: Os currículos dos cursos estão orientados para a formação destes profissionais, tornando-os habilitados a atender tais necessidades? As disciplinas biológicas básicas e as consideradas profissionalizantes são suficientes e adequadas para garantir tal formação?

O tipo de trabalho esperado destes profissionais conduz a um novo questionamento: Os alunos, ao concluírem os cursos, estão aptos a trabalhar de forma integrada com outros profissionais?

No capítulo anterior foi apreendido, também, que a universidade deve favorecer a produção do conhecimento através da pesquisa, visar à melhoria da qualidade de ensino e estar atenta à prestação de serviços para a sociedade. Considerando o perfil profissional pretendido nestes cursos, nos quais o profissional deve ter por meta o bem estar bio-psico-social do homem, surge a seguinte pergunta: De que forma os cursos de graduação aqui analisados promovem a integração entre pesquisa e ensino para atingir tal objetivo?

Ao docente do ensino superior cabem o papel e o compromisso educacional de participar dessa formação profissional integral dos alunos. Assim sendo, estarão eles conscientes do que é esperado para estes profissionais?

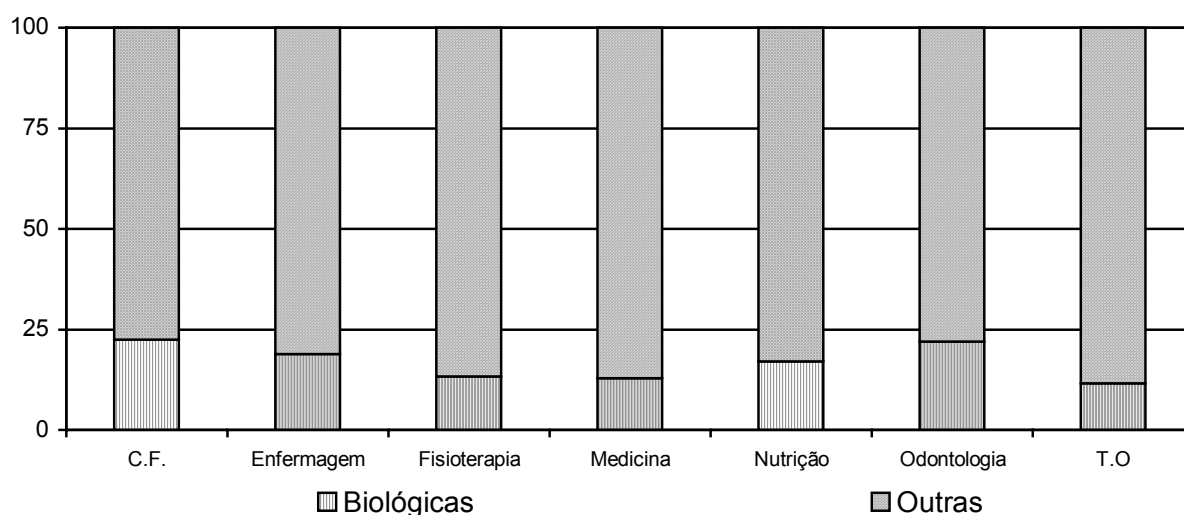
Para responder a essas questões, o primeiro passo foi analisar as grades curriculares dos cursos da área da saúde da PUC-Campinas.

Foi possível constatar, nos estudos realizados, que, relativamente ao atendimento das necessidades sociais, as questões sociais não estão explicitadas

nas disciplinas biológicas básicas, mas estão presentes nas profissionalizantes. Notou-se tal presença na proposta de desenvolvimento de atividades em unidades básicas de saúde, ambulatórios, hospitais, etc., como atividades para serem desenvolvidas nos estágios curriculares.

Nas grades curriculares estão elencadas disciplinas biológicas básicas e outras, onde se evidencia o predomínio das disciplinas profissionalizantes. A comparação entre os percentuais de carga horária destinada para as disciplinas que compõem a área biológica e para as outras disciplinas presentes nos cursos é ilustrada no gráfico 01.

Gráfico 01: Percentual das Cargas Horárias das Disciplinas Biológicas Básicas e de Outras Disciplinas nos Cursos da Área da Saúde na PUC-Campinas



obs.: C.F.: Ciências Farmacêuticas; T.O.: Terapia Ocupacional.

As disciplinas biológicas não atingem 25% das cargas horárias totais em cada um dos cursos. Entendeu-se nos projetos dos cursos ter sido este percentual considerado necessário para a formação profissional em cada deles.

Por outro lado, merece atenção especial o fato de o desenvolvimento do trabalho integrado ao de outros profissionais não ter sido constado em nenhuma grade curricular e também não haver indicação de disciplinas que dêem este preparo.

As disciplinas profissionalizantes, por sua vez, abarcam, nas ementas propostas, indicações de um posicionamento que evidencia a preparação dos

profissionais com uma visão para o bem-estar bio-psico-social do homem. Entretanto, não se observa que esta visão seja compartilhada nas demais disciplinas dos cursos. Assim como também não se diagnosticou nenhuma articulação entre as atividades de ensino e de pesquisa.

O papel e o compromisso educacional do docente do ensino superior foram considerados no questionário aplicado aos participantes da pesquisa, cuja análise é apresentada no próximo capítulo.

Na análise das grades curriculares, outros aspectos, que chamaram a atenção, foram:

- número de horas-aula por dia: os cursos têm, em média, de 7 a 8 horas-aula por dia, exceção feita ao curso de Terapia Ocupacional com média de 6 horas-aula/dia. Considerando o número de horas-aula que os alunos devem cumprir por dia, pressupõe-se que não disponham de tempo para se dedicarem aos estudos extra-classe e às demais atividades, visto que os cursos, na sua maioria, são oferecidos em período integral.
- atividades extracurriculares: os cursos analisados não oferecem estas atividades, não tendo sido identificado nem mesmo o oferecimento de disciplinas optativas. Considerando o exposto em relação à média de horas-aula diárias e também ao indicado no capítulo anterior, em relação às estruturas curriculares e à formação profissional, os cursos deveriam propor atividades como, por exemplo, disciplinas optativas, seminários de estudos específicos, entre outras.

A conclusão é que os perfis profissionais estão bem definidos, mas que as grades curriculares não contemplam elementos suficientes que evidenciem o atendimento deste perfil e a formação de profissionais nos moldes propostos na *Declaração Mundial* e na nova LDB.

3.2. As disciplinas biológicas básicas necessárias para a formação pretendida

As disciplinas biológicas básicas curriculares nos cursos da área da saúde são: Anatomia, Biologia Celular, Bioquímica, Fisiologia, Histologia, Microbiologia e

Patologia. Elas devem fornecer os conhecimentos necessários para a compreensão das atividades a serem desenvolvidas pelos profissionais da saúde. No estudo destas disciplinas foram consideradas: a alocação nas séries, os regimes de oferecimento, as cargas horárias e as ementas.

- **Alocação nas séries:** As disciplinas biológicas básicas são ministradas, na maioria dos cursos, nas 1ª e 2ª séries, exceto nos cursos de Fisioterapia, com Anatomia na 1ª e 3ª séries e Fisiologia na 2ª e 3ª séries; Ciências Farmacêuticas, com Microbiologia e Parasitologia na 3ª série e Patologia na 4ª série; e ainda, Nutrição, com Patologia na 4ª série.
- **Regimes de Oferecimento:** A maioria das disciplinas é ministrada em regime anual e poucas em regime semestral, na quase totalidade dos cursos. A única exceção é o curso de Terapia Ocupacional, onde todas as disciplinas são ministradas em regime semestral. Atualmente, o regime de oferecimento dos cursos na PUC-Campinas está se modificando e todas as disciplinas passarão a ser oferecidas em regime semestral.
- **Cargas Horárias:** As disciplinas são oferecidas com cargas horárias distintas, conforme se observa no quadro 04.

Quadro 04: Cargas horárias das Disciplinas Biológicas Básicas nos cursos considerados.

Disciplinas	C.F.	Enf.	Fisio.	Med.	Nut.	Odo.	T.O.
Anatomia	150	120	240	420	90	180	120
Biologia Celular	60	90	60	90	90	120	30
Bioquímica	210	120	90	180	120	150	30
Fisiologia	150	120	120	240	90	120	90
Histologia	120	60	90	180	90	150	30
Microbiologia	180	105	60	180	90	120	-
Patologia	150	60	150	60	60	180	90
Parasitologia	150	75	-	120	60	-	-

Siglas: C.F. = Ciências Farmacêuticas; Enf. = Enfermagem; Fisio. = Fisioterapia; Med. = Medicina; Odo. = Odontologia e T.O. = Terapia Ocupacional.

As diferentes cargas horárias para uma dada disciplina nos diferentes cursos, se devem às especificidades de cada um deles, que determinam maior (ou menor)

aprofundamento dos conteúdos ministrados. Entretanto, é a análise das ementas das disciplinas que caracteriza melhor o seu oferecimento.

- Ementas: Estas foram analisadas à luz das definições apresentadas no capítulo anterior para cada uma das disciplinas indicadas. Desta forma, têm-se:

ANATOMIA: *O estudo da estrutura do corpo humano em alguns cursos está dividido em anatomia e neuroanatomia.* Nesta área do conhecimento, foram identificados conteúdos similares em, praticamente, todos os cursos que estudam a localização e a relação topográfica ou estrutural dos órgãos e sistemas. As denominações das disciplinas são geralmente as mesmas para todos os cursos. Todavia, algumas ementas enfatizam aspectos considerados relevantes para a formação profissional correspondente, conforme se observa no quadro 05.

Quadro 05: Aspectos enfatizados nos diferentes cursos para a disciplina de Anatomia.

Cursos	Denominação	Ênfase
Ciências Farmacêuticas	Ciências Morfológicas: Anatomia e Neuroanatomia	sem indicação
Enfermagem	Ciências Morfológicas: Anatomia – Enfermagem	sem indicação
Fisioterapia	Ciências Morfológicas: Anatomia – Fisioterapia	aparelho locomotor, sistemas respiratório e cardiovascular e, sistema nervoso periférico
Medicina	Ciências Morfológicas: Anatomia – Medicina	sem indicação
Nutrição	Ciências Morfológicas: Anatomia – Nutrição	sistema digestório
Odontologia	Ciências Morfológicas: Anatomia Geral e Aplicada	esqueleto cefálico, anatomia das estruturas da cabeça e do pescoço e anatomia dental
Terapia Ocupacional	Ciências Morfológicas: Anatomia – Terapia Ocupacional	aparelho locomotor e sistema nervoso

BIOLOGIA CELULAR: *Ciência que estuda a estrutura, composição e fisiologia das células e visa à compreensão dos níveis de organização.* Observou-se esta mesma definição em todas as disciplinas desta área do conhecimento nas grades curriculares dos cursos, apesar das denominações e enfoques diferenciados encontrados, conforme o quadro 06.

Quadro 06: Aspectos enfatizados na disciplina de Biologia Celular nos diversos cursos.

Cursos	Denominação	Ênfase
Ciências Farmacêuticas	Citologia	Genética
Enfermagem	Biologia: Citologia, Genética, Embriologia e Evolução	Genética, embriologia
Fisioterapia	Elementos de Biologia	Genética
Medicina	Biologia: Citologia, Evolução e Embriologia	Embriologia
Nutrição	Biologia: Citologia, Evolução e Genética	sem indicação
Odontologia	Biologia: Citologia, Evolução e Genética	Genética
Terapia Ocupacional	Noções de Biologia	Genética e ecologia

BIOQUÍMICA: *Ciência voltada ao estudo das estruturas, reações e mecanismos dos compostos celulares e humores biológicos.* Esta definição está contemplada em todas as ementas das disciplinas desta área do conhecimento. Ocorrem denominações diferentes e também alguns destaques de conteúdos nos diferentes cursos, que estão apontados no quadro 07.

Quadro 07: Aspectos enfatizados nos distintos cursos para a disciplina Bioquímica

Cursos	Denominação	Ênfase
Ciências Farmacêuticas	Bioquímica	determinações bioquímicas específicas de importância em clínica médica
Enfermagem	Ciências Fisiológicas: Bioquímica	determinações bioquímicas específicas de materiais biológicos
Fisioterapia	Bioquímica Básica	bioquímica da contração muscular e da condução nervosa
Medicina	Bioquímica Médica	determinações bioquímicas específicas de importância em clínica médica
Nutrição	Fundamentos de Bioquímica	sem indicação
Odontologia	Bioquímica Geral e Aplicada	química do dente e processos bioquímicos do meio bucal; análises bioquímicas gerais e determinações específicas
Terapia Ocupacional	Princípios de Bioquímica	bioquímica da contração muscular e da condução nervosa

FISIOLOGIA: *Ciência que estuda os processos vitais ou as funções. Visa fundamentar e descrever o funcionamento do organismo vivo.* Esta definição geral está contemplada em todas as ementas das disciplinas dessa área do conhecimento. Estão indicados, também, detalhamentos

quanto aos processos estudados, com destaque para os conhecimentos específicos considerados relevantes para a formação de profissionais em cada um dos cursos. Praticamente, em todas as ementas estão detalhados conhecimentos referentes à função normal de líquidos corporais, sangue, sistemas (neuromuscular, cardiovascular, respiratório, renal, digestivo, endócrino, e reprodutor), metabolismo e regulação da temperatura corporal. As disciplinas desta área também apresentam denominações similares e diversos enfoques, conforme ilustrado no quadro 08.

Quadro 08: Aspectos destacados nos cursos pela disciplina Fisiologia.

Cursos	Denominação	Ênfase
Ciências Farmacêuticas	Fisiologia Aplicada à Farmácia	sem indicação
Enfermagem	Ciências Fisiológicas: Fisiologia	sem indicação
Fisioterapia	Fisiologia Geral	Sistema nervoso autônomo (simpático parassimpático), neurofisiologia e comportamento, atividades superiores do sistema nervoso central, controle motor, audição e visão
Medicina	Fisiologia Aplicada à Medicina	Foram indicados os conteúdos de: tireóide, paratireóide, pâncreas, endócrino, pineal, timo, gônadas, reprodução e parto (nota-se maior aprofundamento nos conteúdos da ciência)
Nutrição	Fundamentos de Fisiologia Geral	sem indicação
Odontologia	Fisiologia Geral e Aplicada	Destacam-se o objetivo de aplicação desses conhecimentos na identificação e resolução de problemas específicos e profissionais futuros
Terapia Ocupacional	Fundamentos de Fisiologia Humana	Análise do exercício e das variáveis envolvidas: influências das leis físicas, esforço, fadiga, etc.

HISTOLOGIA: As ementas das disciplinas reforçam sua definição anteriormente apresentada, na qual Histologia é considerada *a ciência que estuda os diferentes tecidos do organismo, por análise microscópica*. Em muitos

curso, considerou-se a Embriologia, *que trata da formação e do desenvolvimento do embrião*, como parte desta disciplina. No curso de Fisioterapia, a denominação desta disciplina enfoca também Embriologia, apesar de este tópico ser verificado na ementa e contemplar ainda conteúdos de citologia, verificados também em Biologia Celular. O mesmo se observa nos cursos de Medicina e Nutrição. O curso de Odontologia é o único que enfoca a Embriologia de forma coerente com o nome da disciplina. O quadro 09 apresenta as denominações das disciplinas e indica a forma como a Embriologia está sendo contemplada.

Quadro 09: Aspectos enfatizados nos cursos para a disciplina Histologia

Cursos	Denominação	Ênfase
Ciências Farmacêuticas	Fundamentos de Histologia	embriologia é indicada como uma disciplina separada: embriologia humana
Enfermagem	Ciências Morfológicas: Histologia Básica	embriologia é citada na ementa de biologia
Fisioterapia	Histologia e Embriologia Geral	sem indicação
Medicina	Ciências Morfológicas: Histologia	embriologia é citada na ementa de biologia
Nutrição	Ciências Morfológicas: Histologia e Embriologia	sem indicação
Odontologia	Ciências Morfológicas: Histologia e Embriologia Geral e Aplicada	é o único curso que indica embriologia na ementa
Terapia Ocupacional	Histologia e Embriologia Básica	sem indicação

MICROBIOLOGIA: *Ciência que estuda os microrganismos* e está vinculada à Imunologia *que estuda os mecanismos pelos quais o organismo é capaz de reconhecer e eliminar as substâncias heterólogas estranhas à sua composição*. Esta disciplina não faz parte da grade curricular de Terapia Ocupacional. As ementas estudadas apresentaram característica diferente das demais, pois foram indicados os objetivos da disciplina e não a descrição sucinta dos conteúdos a serem ministrados. O quadro 10 apresenta apenas as denominações, visto que as ementas não indicam nenhum enfoque específico.

Quadro 10: Denominações da disciplina Microbiologia nos diversos cursos.

Cursos	Denominação
Ciências Farmacêuticas	Microbiologia e Imunologia
Enfermagem	Patologia: Microbiologia e Imunologia
Fisioterapia	Elementos de Microbiologia e Imunologia
Medicina	Microbiologia e Imunologia
Nutrição	Patologia: Fundamentos de Microbiologia e Imunologia
Odontologia	Microbiologia e Imunologia Geral e Aplicada

PATOLOGIA: A descrição da disciplina de Patologia, em alguns cursos, foi subdividida em Patologia e Parasitologia. No quadro 11 destacam-se tais cursos. A análise das ementas foi feita com base nas seguintes definições: *Patologia é uma ciência que estuda as doenças* e *Parasitologia estuda os parasitas, em seu diagnóstico, epidemiologia e profilaxia*. Para a disciplina de Patologia as ementas enfocam os mesmos aspectos: conceitos fundamentais sobre a etiologia, patogenia, fisiopatologia e a anatomia patológica das alterações mais comuns que ocorrem com órgãos e tecidos humanos, particularmente, as mais frequentes em nosso meio, com o objetivo de fornecer base para as disciplinas profissionalizantes. No curso de Odontologia, além disso, ela trabalha especificamente as alterações buco-maxilo-faciais. Nos quatro cursos que estudam Parasitologia, o enfoque é dado aos conhecimentos sobre os parasitas humanos, em particular os existentes em nosso país, dando destaque aos aspectos morfológicos e biológicos das espécies, à epidemiologia e à profilaxia das parasitoses.

Quadro 11: Aspectos destacados nos cursos para a disciplina Patologia

Cursos	Denominação	Ênfase
Ciências Farmacêuticas	Patologia: Processos Gerais	parasitologia como disciplina isolada
Enfermagem	Patologia: Processos Gerais	patologia: parasitologia
Fisioterapia	Patologia Geral e Humana	não está indicada parasitologia
Medicina	(1)	patologia: parasitologia médica
Nutrição	Patologia: Elementos de Patologia Geral	patologia: elementos de parasitologia
Odontologia	Patologia Geral e Aplicada	não está indicada parasitologia
Terapia Ocupacional	Fundamentos de Patologia Humana	não está indicada parasitologia

(1) Neste curso é ministrada Anatomia Patológica e Fisiopatológica Médica, e não por docentes do Instituto de Ciências Biológicas e Química, mas por médico patologista.

Nas ementas das disciplinas biológicas básicas constatou-se que as definições e os conceitos, historicamente aceitos, estão contemplados em todas elas.

Para complementar e aprofundar a análise acima, foram realizadas entrevistas com professores renomados, de larga experiência docente na área. Dessas entrevistas salientam-se e destacam-se importantes contribuições para a análise realizada.

O Professor Dr. Isaias Raw teceu considerações relativas às disciplinas que merecem especial destaque, a saber: o currículo de um curso é ditado pelo *livro didático*, e o professor que desejar mudar a estrutura de uma disciplina deve mudar o seu conteúdo. Segundo ele, para alcançar tal intento, antigamente o professor tinha que criar um livro novo, *porque era o livro quem ditava, não o professor, até hoje, ele pensa que dita, mas não dita nada*. Justifica que o professor, ao pretender adotar um livro, normalmente analisa uma série de livros clássicos. Muitos deles hoje nem existem mais, pois os autores já morreram. Mas, para cada livro clássico, *existiu o primeiro sujeito que fez, por exemplo, um livro de fisiologia, o primeiro livro de citologia, foram esses professores que, em última análise, inventaram a disciplina*. Assim, o entrevistado entende que as disciplinas já existiam de algum forma, mas que foram estes primeiros autores de livros que ditaram a disciplina, seus conteúdos. Isto significa que existiu uma forma de “disciplinar” os estudos, alocando os conteúdos em determinadas áreas do conhecimento.

O posicionamento assumido pelo Professor Isaias Raw, em relação ao livro didático, possibilita concluir que as disciplinas foram assim estabelecidas por não ter ocorrido uma análise crítica que questionasse a estrutura e a organização desses livros. Passaram a ser adotados e, talvez, entendidos como orientadores da seqüência e do aprofundamento dos conteúdos necessários para a formação dos alunos. Isto permite inferir que, se assim foram aceitos, é porque os seus autores demonstraram capacidade e consistência no que estavam publicando.

As publicações, segundo o entrevistado, apresentaram uma organização dos conteúdos de forma a contemplar as especialidades de cada uma das áreas do conhecimento. Foram, então, de fundamental importância para o ensino, mas há que se considerar que esta forma de “disciplinar” os conteúdos resultou numa visão

fragmentada do conhecimento.

Ao se observar a descrição e a história da produção do conhecimento na área biológica, constata-se que existia uma visão integrada deste conhecimento. Todo o desenvolvimento desta área pautou-se em uma visão do homem como um todo. Desta forma, é possível constatar que existe uma hiato entre a história da produção do conhecimento e a publicação dos livros.

Os perfis profissionais pretendidos, tal qual a história da produção do conhecimento, indicam para a necessidade da formação de profissionais com visão integrada do homem. A inclusão das disciplinas biológicas básicas nas grades curriculares dos curso da área da saúde se justifica diante desta necessidade. Não deve porém, ser entendida como uma simples inclusão. É necessário, também, que estejam integradas aos demais conteúdos ministrados nos cursos da área da saúde.

Hoje, não existe um pesquisador capaz de publicar um único livro que aborde todos os conteúdos importantes para a formação dos profissionais, garantindo a integração necessária entre eles.

A possibilidade que se encontra para esta situação é o desenvolvimento, por docentes do ensino superior, de um trabalho inter e multidisciplinar e que, através da pesquisa, possibilitassem a reunião dos conteúdos necessários para a formação de profissionais. A pesquisa, dessa forma, seria a atividade aplicada que integraria o conhecimento das diversas áreas.

3.3. Contribuição das disciplinas biológicas básicas para a formação dos profissionais da área da saúde

Nos capítulos anteriores foram indicadas as principais preocupações relacionadas ao ensino superior, tanto em relação à atuação dos profissionais formados, bem como aos projetos pedagógicos propostos e em vigor nos cursos de graduação.

Os cursos devem, assim, almejar, no processo de educação profissional, a formação integral do homem, que vive em sociedade e que irá atuar nela. Um homem que a conheça e a compreenda na sua totalidade. Assim sendo, devem garantir nos

seus projetos pedagógicos os currículos descritos, como forma de capacitar o profissional formado para uma visão global, integrada e interdisciplinar.

Nas disciplinas que compõem os currículos dos cursos da área da saúde devem ser evitadas as visões fragmentadas do conhecimento, pois a história mostra que o estudo da vida se baseou na compreensão holística do homem, que deve ser construída sem que haja qualquer preocupação com a separação entre as áreas do conhecimento. Partindo-se destes pressupostos, é indubitável a contribuição das disciplinas biológicas básicas para a formação dos profissionais que vão atuar na área da saúde. Todavia, é importante destacar ainda outros aspectos que merecem ser analisados, como forma de melhor explicitar essa contribuição.

Uma análise adicional foi feita, neste sentido, com base nos perfis pretendidos para os profissionais da área da saúde, nas disciplinas biológicas básicas necessárias para tal formação, nas questões pedagógicas apontadas pela autora (capítulo I) e nas expectativas nacionais e internacionais para o ensino superior (capítulo II), acrescentando-se, ainda, o posicionamento de docentes que atuam no ensino superior na área da saúde e da autora, fruto da sua experiência docente.

Uma síntese dos principais elementos de análise contribuirá para a conclusão deste capítulo. O perfil dos profissionais deve conter a preparação para o atendimento das necessidades sociais; o desenvolvimento de atividades em unidades básicas de saúde, ambulatorios, hospitais, etc.; a capacitação para o trabalho integrado ao de outros profissionais; a visão para o bem estar bio-psico-social do homem; a articulação entre o ensino e a pesquisa.

As áreas do conhecimento que compõem as disciplinas biológicas básicas, historicamente “disciplinadas”, trazem na sua concepção a importância fundamental para a formação dos profissionais da área da saúde, pois fornecem a base de sustentação para a compreensão da vida humana. Tais disciplinas estão distribuídas, na quase totalidade dos cursos, nas séries iniciais e apresentam cargas horárias distintas, de acordo com as grades curriculares e as especificidades dos cursos onde são ministradas.

A Declaração Mundial sobre o Ensino Superior e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional apontam os caminhos que a educação superior deve

seguir para educar e formar pessoas para que possam participar de forma plena e articulada da sociedade. Esta participação, na perspectiva dos profissionais da área da saúde, remete ao perfil do profissional pretendido em todos os cursos analisados. No entanto, a forma de participação das disciplinas biológicas básicas nos cursos da área da saúde é apontada como o principal aspecto a se analisar.

Os professores Dr. Silvio dos Santos Carvalho, da PUC-Campinas, Dr. Isaias Raw, da USP e Dr. Anibal Eugênio Vercesi da UNICAMP, se posicionaram em relação às disciplinas biológicas, enfocando a sua importância para a formação dos profissionais da saúde, importância esta nem sempre reconhecida e considerada nos cursos dessa área.

O Professor Carvalho relatou que os alunos do curso de Medicina reclamam constantemente que levam muito tempo para que possam iniciar os estudos das disciplinas da área profissionalizante. Porém, sendo professor nas 3ª e 4ª séries do curso, pôde constatar que, quando iniciam os estudos destas disciplinas, é como se os estudos realizados anteriormente estivessem desvinculados da formação profissional. A constatação fez com que o professor propusesse a inclusão de uma nova disciplina na 2ª série do curso, a qual denominou de Integração Anátomo-Histo-Fisiológica. Tal proposta se baseou na sua experiência docente (esta disciplina era oferecida apenas de maneira optativa) e também no grande interesse que os alunos já haviam demonstrado em cursá-la. A disciplina deveria ser desenvolvida com a exposição de manifestações clínicas aos alunos que, a partir dos dados apresentados, deveriam reconhecer os conteúdos aprendidos no ensino das disciplinas básicas. A disciplina deveria, portanto, ter por objetivo valorizar, integrar e aplicar os conteúdos desenvolvidos. A proposta encaminhada para o órgão deliberativo da unidade universitária foi aprovada somente no seu oferecimento em caráter optativo.

Lamentando o destino desta contribuição para a formação dos profissionais, o Prof. Carvalho reafirmou sua importância, pois *“nesta disciplina os alunos usam o que aprenderam, e redescobrem a importância do ensino básico”*.

O Professor Raw mostrou que a situação experimentada por ele não foi muito distinta daquela vivida pelo Professor Carvalho. Ele atuou no Curso Experimental da

USP, na década de 60 e, posteriormente, nos Estados Unidos da América. O curso foi estruturado na USP de forma a permitir a integração entre as disciplinas das séries iniciais e as da área clínica. Para tanto, determinava-se uma doença ou um tema importante, e os professores de todas as áreas estabeleciam qual seria a contribuição das diversas áreas para auxiliar na compreensão do assunto abordado. Esta proposta emergiu da constatação de que *“o aluno só é motivado a estudar se os conteúdos estudados tiverem relação com a área onde eles vão atuar. Por exemplo, um aluno de Medicina vai estudar Bioquímica se este estudo for dirigido para a área médica”*. Tal curso funcionou somente por dois anos no Brasil.

Situação semelhante foi também constatada pelo Professor Vercesi. Ele ministrou Bioquímica durante vinte anos em diversos cursos da UNICAMP (Medicina, Enfermagem, Química, Biologia e Educação Física), na primeira ou segunda série dos cursos. Pôde constatar, principalmente no curso de Medicina, que os alunos das séries iniciais não entendem porque devem estudar esta ou aquela disciplina e apenas quando estão finalizando o curso é que percebem a sua importância. Afirmou, também, que não são raras as vezes em que tem se encontrado com os ex-alunos que dizem não esquecer a Bioquímica e, mais ainda, que freqüentemente tem sido convidado a participar das aulas da 5ª ou 6ª série do curso para discutir assuntos relacionados à área do conhecimento em que atua.

As situações descritas acima, quando somadas aos dados apresentados neste capítulo, possibilitam concluir que os responsáveis pelos cursos e os professores da área da saúde, sejam eles de disciplinas básicas ou profissionalizantes, devem, urgentemente, procurar desenvolver um trabalho integrado e interdisciplinar com vistas a uma melhor formação dos profissionais. Mais ainda, que sejam discutidos os Projetos Pedagógicos dos cursos e a adequação de metodologias de ensino em consonância com esta integração.

Ao professor do ensino superior, em especial da área biológica, cabe o papel e o compromisso educacional de ser um membro participante e ativo na formação dos profissionais da área da saúde, devendo estar atento ao compromisso social da formação destes profissionais.

IV. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Os estudos apresentados nos capítulos precedentes em relação aos estudos relativos às áreas biológicas e da saúde, às reflexões sobre a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior* e a nova LDB, e à importância das disciplinas biológicas básicas na formação dos profissionais da área da saúde, forneceram a base de sustentação para a elaboração deste capítulo. Esta base possibilitou, em consonância com a metodologia adotada, que as respostas obtidas dos sujeitos da pesquisa – docentes universitários pudessem ser interpretadas sob dois aspectos: **o ser e o fazer**.

Na análise preliminar foram identificados 46 docentes do Instituto de Ciências Biológicas e Química, da PUC-Campinas, que atuam em disciplinas biológicas básicas dos cursos da área da saúde. Cada um deles recebeu convite para participar da trabalho e o instrumento de coleta utilizado (anexo 1). Destes, 36,96% do universo pesquisado retornaram o questionário, correspondendo a 17 docentes que atuam em tais disciplinas. O percentual de sujeitos correspondente a cada disciplina é igual a 23,53% em Anatomia, 11,76 % em Biologia Celular, 17,65 % em Bioquímica, 11,76% em Fisiologia, 17,65% em Histologia, 11,76% em Microbiologia e 5,88 % em Patologia.

A análise dos dados fornecidos pelos docentes mostra ser possível identificar os seguintes aspectos: **o ser professor e a prática da docência**. Situação semelhante foi experimentada por Pimentel, conforme seu relato de pesquisa

realizada também com docentes do ensino superior, com a afirmação: “*nem todos os professores disseram sim às possibilidades da experiência do ser e vivenciar todos os sentidos revelados*”. Isto porque alguns docentes não se expõem (1993: 80).

O **ser professor** foi, entretanto, entendido como o(s) sentimento(s) que se põe(m) como existente(s), que o move(m) para o exercício do magistério no ensino superior, para o que se buscou perceber “o visível e o invisível”, “o olho e o espírito”, “o sentido e o não sentido”, “as aventuras e a dialética”, “a existência e a significação”, “a vida e a metáfora”, conforme proposto por Rezende (1990: 29).

A prática profissional foi entendida como as atividades desenvolvidas pelos docentes, de forma que se pudesse constatar como ocorre tal exercício.

4.1. O ser professor

A interpretação dos sentimentos que mobilizam os docentes para o exercício profissional foi possível a partir da reflexão sobre os conteúdos constantes das categorias estabelecidas. As respostas dadas às questões que compuseram a primeira parte do instrumento de coleta utilizado, foram agrupadas, pela sua similaridade, e desta forma foram obtidas as categorias que melhor expressam o discurso dos pesquisados.

Na primeira questão perguntou-se aos sujeitos: *Como se tornou professor do ensino superior?* Apenas um dos participantes não respondeu a esta questão, e das respostas obtidas é possível constatar que para estes docentes o ingresso no ensino superior ocorreu por concurso, por convite, por ter sido monitor, por opção pessoal ou por vocação.

Dois aspectos são relevantes na análise desta questão. O primeiro diz respeito à monitoria, que pode auxiliar na preparação de futuros professores, ou mesmo estimular alunos de graduação para o magistério no ensino superior. Das respostas dadas destaca-se uma em que se considerou esta atividade de grande importância, pois permitiu o aprofundamento nos estudos e a constatação pessoal da capacidade de transmissão, além da “orientação” do professor titular da disciplina que afirmara que seu monitor “*levava jeito para o ensino, para a docência*”. Tal situação foi indicada,

também, pelo Prof. Dr. Anibal Vercesi, que considerou sua participação em atividade de monitoria como uma das principais motivações para o exercício da docência no ensino superior.

A indicação de que o ingresso no ensino superior tenha ocorrido por concurso merece também destaque, pois a análise preliminar apontou que 15,22% dos docentes do Instituto têm tempo de magistério inferior a 10 anos e 84,78%, acima de 10 anos. Tal destaque se deve ao fato de que na PUC-Campinas o concurso para ingresso no magistério passou a ocorrer somente a partir de 1989. Desse modo, é possível concluir que a grande maioria dos participantes desta pesquisa tornou-se professor por convite.

A comparação entre a forma como ocorriam os ingressos neste nível de ensino e o que determina a nova LDB hoje, da necessidade de a universidade possuir um terço dos seus docentes com titulação acadêmica de mestrado e/ou de doutorado, demonstra a necessidade de a Universidade ficar atenta à forma de ingresso dos docentes no seu quadro. Para garantir a titulação necessária, devem realizar concursos e, a exemplo da PUC-Campinas, considerar não só a titulação mas também as propostas pedagógicas dos docentes que irão atuar na instituição.

A segunda questão foi assim redigida: *Para você, o que é **ser professor do ensino superior**?*

Procurou-se, com esta questão, perceber como os docentes se viam como pessoa, as qualidades que reconhecem em si mesmos e que de fato colocam como existentes. Pretendeu-se, também, com esta questão compreender o sentimento que está presente em cada um dos docentes. Uma das frases de Nóvoa auxiliou nesta compreensão: *“A maneira como cada um de nós ensina, depende diretamente da imagem que temos da profissão, está em relação direta com aquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino”* (1997: 37).

Ser professor para os docentes pesquisados é contribuir para a formação do futuro profissional, é orientar o aluno a pensar, raciocinar e informar sobre a área do conhecimento relacionada a disciplina, é ter responsabilidade, é ter conhecimento e saber transmiti-lo, é ser afetivo, é ser um profissional, enfim, ser professor é gratificante.

A análise do **Ser professor**, conforme as categorias estabelecidas, mostra que os pesquisados assumem posicionamentos em relação a sua prática docente, colocam-se como: colaboradores da formação do futuro profissional, orientadores dos alunos, responsáveis pela formação, detentores do conhecimento e com capacidade de transmissão, auxiliares na produção do conhecimento, ou simplesmente como um professor, que atua em qualquer nível de ensino. As afirmações, a seguir indicadas, mostram alguns destes posicionamentos:

“Considero um grande privilégio, e uma grande distinção poder transmitir os meus conhecimentos de para os universitários”.

“Desenvolver o aprendizado dos alunos preparando-os para sua futura profissão.

“Acreditando não ser diferente de outros profissionais que trabalham em outros níveis da educação, simplesmente é ser um professor do ensino superior. Nada mais. Todos são importantes em cada etapa da formação de um ser humano”

O **Ser Professor** significa o conjunto das qualidades existentes no docente “em si”, ou seja, o quanto o professor percebe o que nele existe e que está presente nesta atividade profissional; foi percebido por alguns poucos, que indicaram ser participantes do crescimento do jovem nos níveis cultural, emocional e social, através da afetividade e do carinho; ou como agentes de transformação, com o reconhecimento do papel do docente na formação do profissional que irá atuar na sociedade; ou na expressão de um sentimento que mostra o quanto é gratificante o exercício do magistério (apesar de não ter ficado claro se é gratificante por ser bem remunerado ou se é por contribuir na formação profissional dos alunos). Seguem, a título de exemplo, algumas afirmações que indicam estes sentimentos:

“O professor do ensino superior deve ser um indivíduo envolvido e comprometido com a formação ética pessoal e profissional (técnica) de seu aluno, pois o mesmo terá um importante papel em sua comunidade pois no Brasil a graduação no 3º grau coloca-o em posição de destaque na sociedade”

“Participante do crescimento de jovens. Crescimento cultural, em maior

proporção, emocional e social, através da afetividade e carinho, dentro e fora da sala de aula, não esquecendo do respeito mútuo”

”É ser um agente transformador, uma vez que o homem é um ser inacabado, sempre objeto da educação“

Pode-se observar, na maior parte das respostas analisadas, que os docentes não desvinculam o *ser* do *fazer*.

Em síntese, pode-se concluir que é docente do ensino superior quem forma, informa e transforma. Forma enquanto formação educacional e profissional, informa enquanto transmissor de conteúdos e transforma enquanto desenvolve o processo de formação para que o homem possa agir na sociedade.

As três questões seguintes visaram a um maior aprofundamento na busca do sentimento que move os docentes do ensino superior, pois se solicitou que cada participante da pesquisa **expressasse o seu legítimo e profundo sentimento de ser um professor que está atuando no ensino superior**, considerando três situações: em *aulas teóricas*, em *aulas práticas* e, de modo abrangente, *como professor da Universidade* pesquisada.

Na primeira situação, aulas teóricas, na análise das respostas dadas foi possível detectar que a grande maioria dos pesquisados expressou genericamente um sentimento de bem-estar e de responsabilidade pela formação de profissionais. Tais sentimentos foram expressos quando os docentes responderam a questão descrevendo como atuam em tal atividade. Alguns deram sentido a ela indicando as características que a envolvem, considerando um momento privilegiado, onde as idéias são ordenadas e inseridas em um contexto, acarretando-lhes um grande bem-estar. Outros mostraram-se engajados ao trabalho, colocando-se como responsáveis pelo processo de formação profissional. Por fim, há os que apontaram somente aspectos institucionais de infra-estrutura, como determinantes para esta ação, ou seja, não conseguiram expressar como realmente se sentem ministrando aulas teóricas. Nenhuma das descrições foi suficiente para que se pudesse detectar, de maneira clara, qual é o sentimento que os envolve nesta atividade.

Na situação seguinte, aulas práticas, foi possível detectar que os docentes parecem se sentir mais à vontade nestas atividades. As aulas práticas parecem ter

mais significado para os docentes. A grande maioria dos professores indicou sentir-se mais próximo dos alunos e estarem mais envolvidos nestas atividades. Alguns não expressaram seus sentimentos, mas somente as necessidades e dificuldades materiais neste tipo de atividade e ainda se posicionaram como os responsáveis pela transmissão dos conteúdos.

Comparando-se os sentimentos indicados para as aulas teóricas e as práticas, destaca-se que os docentes expressaram que a relação professor-aluno só é possível nas aulas práticas. Nas respostas dadas para estas duas questões, foi possível perceber que é atuando nas aulas práticas que se sentem mais à vontade.

Cumprir destacar que a atualização dos conteúdos foi apontada somente como uma necessidade das aulas teóricas e que as discussões dos assuntos ocorrem apenas nas aulas práticas. Estas constatações são merecedoras de maior reflexão, uma vez que tanto a atualização como as discussões deveriam fazer parte do trabalho docente em qualquer momento, seja nas aulas teóricas, seja nas práticas.

Quatro aspectos importantes foram selecionados e destacados em relação às aulas teóricas e às aulas práticas:

- 1º) relações pessoais são mais fáceis de ocorrer nas aulas práticas;
- 2º) o distanciamento entre a teoria e a prática é tratado como dois momentos distintos, não havendo integração,
- 3º) a atualização dos conteúdos não é relevante para o ensino e,
- 4º) as discussões sobre os assuntos tratados são privilégio das aulas práticas.

A partir destes aspectos, julga-se que o processo de ensino-aprendizagem deve ficar seriamente prejudicado. Podem estar significando que, em aulas teóricas, os professores assumem uma posição defensiva, não permitindo a participação dos alunos, enquanto que nas aulas práticas permitem e facilitam até mesmo as discussões, por se sentirem mais seguros em função da utilização de roteiros das atividades práticas, que são previamente elaborados e testados.

A última questão, feita com o objetivo de diagnosticar o sentimento que move o docente para o exercício do magistério no ensino superior, foi: *Como você se sente como professor desta Universidade, a PUC-Campinas?*

As respostas dadas mostraram que, de maneira geral, existe um

reconhecimento pela instituição, tanto no que se refere à remuneração, como no envolvimento profissional, apesar de algumas restrições terem sido apontadas quanto à infra-estrutura e à estrutura administrativa. Foi possível perceber que muitos se sentem como parte da instituição. Há, ainda, uns poucos docentes que afirmaram se sentir frustrados com as condições de infra-estrutura e da estrutura administrativa, apontando que estas limitam o desenvolvimento do trabalho docente.

Para o legítimo e profundo sentimento de ser um professor que está atuando no ensino superior, foram estabelecidas categorias que mostram aspectos pessoais e profissionais. Para os pessoais percebe-se que, para 58,82% dos pesquisados, existe um sentimento de bem estar, afirmaram que se "*sentem em família*"; e, para 35,29%, o sentimento é de frustração devido terem sua atuação prejudicada pela falta de condições de trabalho. Há, também, os que expressaram seus sentimentos considerando somente aspectos profissionais, pois "*sentem-se responsáveis pela formação do aluno*", ou simplesmente, participantes da formação dos alunos (5,88%).

As duas questões que se seguiram tratavam ainda do ser professor, mas em uma situação de auto-avaliação e diante da instituição onde trabalham. Solicitou-se que os participantes da pesquisa indicassem *aspectos positivos e negativos existentes em si mesmos no desempenho do trabalho profissional, e os existentes na Universidade que interferem neste desempenho*. Os aspectos positivos e negativos apontados em si mesmos estão indicados no quadro 12, a seguir apresentado.

Quadro 12 : Aspectos Positivos e Negativos em si próprio

Aspectos positivos	Aspectos negativos	
ter vocação	pessoais	autocrítica
ter amor pela profissão		voz
ter facilidade de comunicação		tensão
ter vontade de estudar, estar atualizado		nível de exigência
ter respeito pela instituição	institucionais	número de alunos
ter domínio de conteúdo e gostar da disciplina		tipo de aluno
ser ético		ser contratado em regime horista
ser sincero, sério e honesto		infra-estrutura
incentivar alunos e professores		carga horária

Quanto aos aspectos positivos, os docentes destacaram valores pessoais, enquanto que os negativos foram indicados em dois níveis: pessoal e institucional. Ou seja, os docentes detectaram em si próprios somente aspectos positivos, enquanto que, ao indicarem os negativos, olharam para si mesmos e descreveram tais aspectos, mas também tiveram olhos para a instituição, atribuindo os aspectos negativos de seu desempenho às condições de trabalho que lhes são dadas.

Uma das respostas dadas a esta questão chamou a atenção, uma vez que o docente não apontou os aspectos solicitados em si próprio, afirmando: *“Os aspectos positivos e negativos só podem ser visualizados pelos olhos de nossos alunos* (grifo da autora), *que poderão opinar. No entanto acho que no início de um ano letivo, quando coloco os direitos e deveres tanto de minha parte como por parte dos alunos, creio que os deixo assustados, mas, por outro lado, isto deveria ser feito por todos os professores, pois assim prioriza-se o que é importante, para cada disciplina”*. Este professor delegou aos alunos a avaliação de seu desempenho. Apesar de reconhecer que sua postura os “assusta”, considera que os outros professores deveriam assim proceder. Esta afirmação pode induzir ao seguinte: se o aluno teme o professor, como poderá indicar aspectos negativos de seu desempenho? Com isto, pode-se inferir que a relação professor-aluno ocorre em termos de poder-submissão. Se se considerar tal fato em termos do que se espera da educação superior (capítulo II) em relação a uma de suas principais funções, ou seja, formar profissionais para atuar na sociedade, auxiliando-a na resolução dos problemas sócio-político-culturais, pode-se afirmar tratar-se de uma postura inadmissível, pois leva a pressupor que o aluno é educado e formado para não questionar e simplesmente aceitar tudo o que lhe é imposto. Assim sendo, como poderá este profissional atuar auxiliando a sociedade?

As indicações dos aspectos positivos e negativos existentes na Universidade, que interferem no desempenho do seu próprio trabalho, foram agrupadas por similaridade, o que resultou no estabelecimento das seguintes categorias: organização didático-pedagógica, administração, infra-estrutura e relações pessoais.

A organização didático-pedagógica foi estabelecida como categoria nos dois aspectos, positivos e negativos. Quanto aos aspectos positivos foram indicados em relação aos cursos que mostram ter uma preocupação institucional com a formação

dos alunos e o desenvolvimento das disciplinas. Tal preocupação está refletida nas reuniões de planejamento e também no número adequado de alunos nas aulas práticas (modulação). Já os aspectos negativos foram apontados: em relação ao curso, a alocação de pequena carga horária para algumas disciplinas; aos alunos, o número excessivo de alunos nas aulas teóricas e, aos docentes, a baixa qualificação de alguns.

A administração foi citada de maneira positiva em relação aos salários pagos e ao valor da remuneração por hora-aula, pela maioria dos docentes. Foram considerados positivos, também, os aspectos relativos à implantação da carreira docente, ao apoio e colaboração do corpo diretivo e funcional, à liberdade para o exercício profissional e o reconhecimento do trabalho realizado. Foram considerados negativos os seguintes aspectos:

- em relação aos docentes: a falta de critérios para atribuição de aulas, de regime de dedicação para todos os professores, de incentivo à capacitação e de definição de linhas de pesquisa.
- em relação aos funcionários: a falta de profissionalismo, fazendo com que as pessoas trabalhem “*por favor*” e portanto não possam ser “*cobradas*”, o não cumprimento de horários.
- em relação às decisões: demora no atendimento às solicitações feitas de compra de material para pesquisa, devido ao excesso de burocracia e a não modernização dos equipamentos didáticos e científicos.

A infra-estrutura foi positivamente apontada quanto ao apoio do pessoal de secretaria, aos espaços já destinados à pesquisa, às condições básicas de fornecimento de material didático e ao bom dimensionamento dos laboratórios. Esta categoria foi a mais indicada entre os aspectos negativos. Foram apontados:

- espaço físico: salas de aulas não apropriadas, com falta de ventilação, acústica e iluminação e com lousas inadequadas; ausência de salas exclusivas para docentes e para pesquisadores, falta de laboratórios de pesquisas adequados,
- limpeza: falta de manutenção da limpeza do chão e das paredes,
- biblioteca: falta de atualização do acervo,
- material didático: necessidade de modernização dos projetores de slides e

retroprojetores, falta de equipamentos nos laboratórios (centrífugas, microscópios bioculares, etc.)

As relações pessoais foram estabelecidas como categoria devido à incidência de indicações dos aspectos positivos relativos ao bom ambiente de trabalho estabelecido pelas relações entre os docentes, entre os docentes e os funcionários, e entre a direção, os docentes e os funcionários, e o relacionamento das pessoas que trabalham na administração superior com todos os segmentos da universidade.

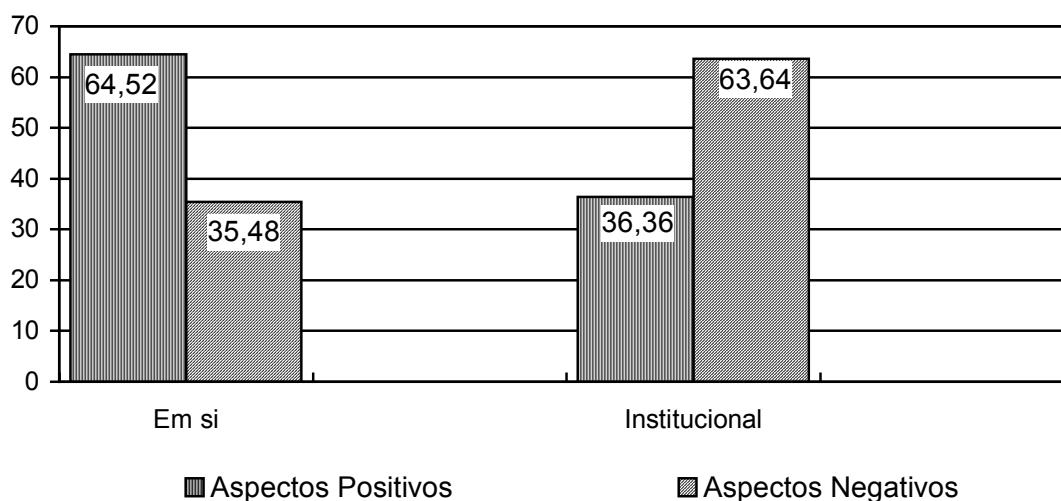
As interpretações dos conteúdos das categorias estabelecidas para os aspectos positivos e negativos indicados para esta questão permitiram constatar que:

- quanto à organização didático-pedagógica, 15,63% das respostas apontaram para aspectos positivos e 16,07% para os negativos. Há baixa incidência de indicações para os dois aspectos. Isto pode significar que a forma como a Universidade vem tratando a organização didático-pedagógica tem interferido muito pouco no trabalho dos docente. Em se tratando da educação superior, era de se esperar que as questões relativas à organização didático-pedagógica fossem consideradas positivas pela maioria dos docentes, pois se trata da organização que interfere diretamente no desenvolvimento do seu trabalho.
- quanto às questões administrativas: as incidências das respostas apontaram 37,50% de aspectos positivos e 48,21 % de negativos. Há que se considerar que os aspectos indicados mostram se tratar de questões que estão interferindo de maneira acentuada no desempenho dos professores. Devem, portanto, ser revistas na Universidade porque delas depende, em boa parte, a ação docente. Um dos aspectos importantes indicados, que interfere nas atividades profissionais, refere-se ao regime de trabalho, porque na PUC-Campinas os docentes são contratados, predominantemente, em regime horista.
- para a infra-estrutura. As indicações dos aspectos positivos, 12,50% e dos negativos, 35,72%, denotam um certo grau de insatisfação dos docentes com as condições de infra-estrutura dadas para o desempenho de suas funções.
- as relações pessoais. Foram feitas indicações somente de aspectos positivos, 34,37%. Considerando que as relações são construídas pelas pessoas, compreende-se, pelas indicações feitas, que os docentes conseguem estabelecer

um bom relacionamento tanto entre eles como com funcionários, alunos e administração superior.

Uma comparação das interpretações dadas a estas duas últimas questões, em relação aos aspectos positivos e negativos indicados em si mesmos e na instituição, e que interferem no desempenho das atividades docentes, mostrou uma certa contraposição no posicionamento dos docentes. Procurando melhor esclarecer o que foi percebido, foram registradas as frequências das indicações feitas e estabelecidos os respectivos percentuais, que estão ilustrados no gráfico 02.

Gráfico 02: Docentes e Instituição



O gráfico mostra a contraposição detectada. Apesar de este trabalho estar pautado em um método qualitativo, é importante abordar esses dados de forma quantitativa, porque permitiram, de forma objetiva, mostrar o posicionamento do universo pesquisado. Observa-se que, para o desempenho de suas atividades, os aspectos positivos presentes neles próprios têm um valor considerável, enquanto que a instituição apresenta uma interferência negativa neste trabalho, principalmente em relação à infra-estrutura.

Na sequência, os docentes foram questionados quanto aos *fatores que os mantêm nesta profissão*. As repostas foram analisadas e, a seguir, estabelecidas as

categorias, por similaridade.

Nesta questão, as indicações dos docentes mostram que eles se mantêm nesta atividade por amor à profissão e aos alunos, por gostarem das atividades docentes, por contribuírem para o país e para a formação profissional dos alunos, por terem sempre novos desafios, por quererem se aperfeiçoar, por poderem conviver com jovens, por obterem respeito profissional e por acreditarem na qualidade do trabalho que desenvolvem, além da necessidade de trabalharem para poder sobreviver. A valorização pessoal de ser docente do ensino superior e a situação financeira foram apontadas como fatores importantes, mas foi percebida uma certa prioridade (25%) dada ao *amor pela profissão*, que se considerou o principal fator que os mantém nela.

Terminada esta etapa, foram analisadas e estabelecidas as categorias para as respostas dadas para a questão: *Quais são suas perspectivas profissionais futuras?*

As categorias foram estabelecidas em relação ao tipo de trabalho que pretendem desenvolver no futuro, ou seja, dar continuidade ao trabalho docente hoje desenvolvido e ao desenvolvimento de projetos de realização pessoal.

A análise das respostas, pelas categorias, resultou nas seguintes constatações: a grande maioria espera continuar na Universidade trabalhando com o ensino; alguns incluíram a possibilidade da concomitância deste trabalho com a pesquisa e também com a criação e atuação em cursos de extensão e especialização. As indicações que mais chamaram a atenção dizem respeito à realização de um projeto pessoal, no qual a continuidade dos trabalhos na universidade aponta para a possibilidade de atualização e aperfeiçoamento docente, a continuidade dos cursos de pós-graduação e a importância de *escrever um livro*.

É interessante destacar que, apesar dos aspectos negativos apontados, os docentes têm a perspectiva de continuar com o trabalho que desenvolvem. Esta constatação mostra que a vida universitária oferece a possibilidade de existirem sentimentos que reforçam o *ser professor*, e fortalece a *busca da realização de um projeto pessoal e profissional*.

Destaca-se, também, que algumas afirmações dos docentes que responderam o questionário, mostraram uma situação semelhante àquela relatada por Pimentel, no seu trabalho de pesquisa com docentes do ensino superior da UNICAMP: “*Como não*

se arriscam, nem aceitam desafios dizem não à paixão.....Protegem sua intimidade como se, ao expô-la, perdessem o seu eu” (1993: 80), ou seja, estes não conseguiram expressar seus sentimentos.

Foi somente nas entrevistas realizadas com os professores Dr. Isaias Raw, da Universidade de São Paulo, Dr. Anibal Eugênio Vercesi, da Universidade Estadual de Campinas e Dr. Silvio Santos Carvalhal, da PUC-Campinas, que os sentimentos foram explicitados podendo ser constatados nas transcrições a seguir.

- “Dr. Isaias Raw, Como é ser professor? Qual é o prazer que tem em ser professor?

- *O professor é um ator de teatro que gosta de se ouvir dando aula, ele dá aula porque ele gosta de dar aula, não tenha dúvida.*

O Prof. Dr. Anibal Vercesi, que iniciou suas atividades docentes em um cursinho preparatório para vestibular, afirmou: *...sempre tive muita satisfação pessoal. Porque com a experiência de ensinar em um cursinho preparatório para vestibular, onde o sucesso do aluno é o que garante o emprego do professor, fez com que eu percebesse que era uma coisa que eu fazia prazerosamente. Sou professor por gostar do que faço.* Nesta entrevista, o Dr. Anibal mostrou, ainda, o seu envolvimento com a ensino superior quando afirmou que procura usar uma linguagem adequada para que seus alunos entendam as suas aulas e que se preocupa se está ou não ocorrendo a participação efetiva destes alunos.

O professor Dr. Silvio afirmou “*Ser professor é a vida, existe uma troca, onde os alunos recebem mais do que dão, é um alento formar um médico. É muito bom sentir o aluno progredir, mas todo professor é um pouco narcisista, gosta de ser elogiado por seus alunos, gosta de ser reconhecido por eles, mas sempre gratifica*”.

Considerando as interpretações das afirmações dos docentes que responderam o questionário, o relato de Pimentel e as contribuições dos entrevistados, tem-se que os sentimentos possíveis de se perceber mostram que Ser Professor do ensino superior é amar, se envolver, acreditar e sentir prazer naquilo que se faz, é ter satisfação pessoal, ou como expressou um dos docentes “*é muito gratificante*”. Com a afirmação feita pelo professor Dr. Silvio Carvalhal: *Sem encantamento, sem prazer é impossível desenvolver um bom trabalho, pode-se*

resumir o que se quer expressar.

4.2. A prática docente

Analisou-se a prática docente com base na terceira parte do instrumento de coleta, que foi subdividido em três partes, nas quais os sujeitos responderam questões em relação: 1º) ao processo acelerado de mudança que está ocorrendo em nível mundial, indicando as interferências na sua ação docente, atualização e visão do papel do educador, neste processo; 2º) ao tratamento dado às questões do ensino nos níveis: pessoal, departamental e de cursos; e 3º) à avaliação global do professor envolvido com o ensino superior. Solicitou-se, também, que os docentes expressassem a relevância da pesquisa educacional para o ensino superior. Para melhor entender como o docente atua, esta parte do estudo foi organizada em três sub-itens, que correspondem a cada uma das partes indicadas.

4.2.1. O Papel do Educador

As transformações que estão ocorrendo no ensino superior, em níveis nacional e internacional, foram abordadas e discutidas no capítulo II, bem como suas interferências na atuação do professor. Assim sendo, destaca-se a importância do desenvolvimento do trabalho docente, inserido em um contexto de atualização dos aspectos voltados à ciência e ao ensino.

Reconhecido o processo de acelerada mudança que a sociedade vive hoje, em âmbito mundial, e, independentemente da Declaração Mundial para o Ensino Superior, os termos como globalização, neoliberalismo, tecnologias aplicadas à comunicação, informatização e outros já se tornaram praticamente usuais no dia-a-dia das pessoas. A ciência tem avançado consideravelmente, o conhecimento produzido pela pesquisa que levava anos para ser incorporado ao meio acadêmico, hoje ocorre com uma rapidez muito grande. O professor do ensino superior está, portanto, intrinsecamente sujeito a este processo de transformações, e deve encontrar formas de conhecer e incorporar tais mudanças em suas atividades de ensino, de pesquisa

e/ou de extensão.

Esta nova situação vivida faz, naturalmente, parte da vida universitária hoje e como decorrência foi considerada no presente trabalho. Portanto, solicitou-se, no questionário aplicado, que os docentes respondessem o quanto este processo de mudança interfere em seu trabalho. Das resposta obtidas, constatou-se que praticamente a totalidade respondentes conhece o referido processo e se utiliza de diferentes formas de acompanhamento.

Os meios mais utilizados pelos docentes são: jornais, revistas nacionais e internacionais, participação em congressos, Internet, programas de televisão e outros. Nesta última categoria foram indicados livros atualizados, colegas de outras universidades e discussões com docentes da mesma área de atuação.

Ao se considerar que os processos de mudanças, que ocorrem em nível mundial, interferem na educação, fez-se a seguinte questão: *Em que esse processo de mudança interfere na sua atuação como professor?*

As respostas dadas foram agrupadas em categorias que denotam ocorrerem as interferências na formação do homem, na qualificação do docente, na atualização de conteúdos e das estratégias de aulas e na melhoria do ensino.

A compreensão das indicações feitas pelos docentes, nas respectivas categorias, é que as mudanças têm ocorrido com uma rapidez muito grande e todas as pessoas devem acompanhá-las e incorporá-las à sua formação geral. Os docentes, especificamente, devem buscar sua atualização de forma a não correrem o risco de serem ultrapassados pelos seus próprios alunos. Devem, pois, procurar adaptar-se ao novo, aprofundar os conhecimentos, preparar melhor as suas aulas e buscar a remodelação e atualização do material didático. Existe, ainda, um reconhecimento por parte da quase totalidade dos docentes, de que as mudanças estão ocorrendo e interferindo diretamente no processo de ensino. A afirmação de um deles mostra tal reconhecimento:

“Infeliz daquele que se vê preso ao tempo e espaço. Feliz daquele que, mercê da evolução atual, é capaz de rever seus princípios e conteúdos, e enquadrar-se nessa legião evolutiva.”

Dois docentes, apenas, consideraram que ocorre pouca interferência dessas mudanças no seu trabalho. Um deles afirmou *“não podemos nos manter alheios às mudanças, mas a interferência é pequena”*, e o outro *“é impossível acompanhar o grande desenvolvimento da minha área de atuação”*.

Ao se constatar que as mudanças interferem na atuação da totalidade dos docentes, a interpretação das respostas dadas à pergunta: *O conjunto de alterações é levado em conta no planejamento de suas atividades docentes?*, tornou mais evidente tal interferência. Nas respostas dos docentes, foi possível detectar que, para 76,46% deles, as mudanças são muito consideradas, pois *“Corre-se o risco de estar formando um profissional para o Brasil de ontem”*; e, para 23,53%, são às vezes consideradas para 23,53%, a título de exemplo, este posicionamento foi justificado pelas afirmações:

“Os professores (horistas) têm horário fixo e, portanto, têm dificuldade em atualizar-se”.

“Procuro planejar as atividades considerando as mudanças e as condições de cada instituição. Mas devo admitir que precisaria de tempo para pesquisar, testar e implantar mudanças adequadas e necessárias às alterações mundiais.”

Além do questionamento em relação à influência que o processo de acelerada mudança tem no planejamento das atividades, questionou-se, também, a influência na seleção de conteúdos, para o que foram obtidas as seguintes frequências e respostas:

1º sim: pela maioria dos pesquisados (76,47%), indicando que esta influência ocorre na *“renovação de conhecimentos”*, ou é *“procurando incrementar a disciplina com as últimas novidades da área”*, ou ainda, *“através da incorporação desses conhecimentos aos programas dos cursos”*.

2º não: pela minoria (23,53%), afirmando que, para disciplinas básicas, deve-se respeitar somente este nível de conteúdo.

Fica evidente que a maioria dos pesquisados considera importante a atualização de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho docente.

Neste momento, é importante ressaltar que a atualização foi somente considerada relevante pelos docentes quando eles se referiram aos sentimentos que

têm em relação às aulas teóricas. A interpretação que se faz ao encerrar a análise da interferência das mudanças nas atividades docentes é que ela existe, está presente, mas nem sempre o docente se dá conta da sua importância.

Considerando que as mudanças estão ocorrendo em nível mundial, o papel do educador hoje é outro, e para tanto, fez-se a seguinte pergunta aos docentes: *Como pode ser hoje definido este papel?* As afirmações tiveram as seguintes conotações:

1º ser formador de uma elite (5,88%): as afirmações mostraram preocupação com a formação profissional voltada para a realidade nacional. A título de exemplo: *“Estamos formando uma elite no Brasil e devemos colocá-los em contato com a realidade do nosso país”*.

2º ensinar a estudar, a raciocinar e a ter uma visão geral (23,53%): os pesquisados indicaram que o professor hoje tem o papel de ensinar o aluno a estudar, a manter-se atualizado, a saber raciocinar e construir seu conhecimento, portanto, ele deve ter uma visão global dos conteúdos ministrados. O professor deve procurar formar um profissional generalista e não um especialista.

3º preparar o cidadão (23,53%): as respostas dadas pelos pesquisados indicam como ser papel do docente, pois esta ação possibilita preparar o profissional para uma atuação efetiva na sociedade. Delas destacaram-se:

“O educador tem a obrigação de passar aos alunos, de alguma maneira, a noção do que seja a sociedade onde ele irá desenvolver seu trabalho e, mais, a posição desta sociedade quando comparada ao resto do mundo.”

“O papel do professor é formar massa crítica que possa atuar resolvendo as graves distorções sociais e, conseqüentemente, melhorando as condições de vida do ser humano.”

4º situação crítica (17,65%): as questões salariais foram citadas, tendo sido consideradas como fator impeditivo para o exercício da docência ou da pesquisa, acrescidas da carga horária excessiva e baixa remuneração que têm. Um dos docentes assim se expressou: *“É necessário dar ao Professor salário digno, que o resto se acrescenta”*.

5º sem definição: uma parcela dos docentes (17,65%) não expressou claramente a sua opinião, e 11,76% não responderam esta questão.

Nas três primeiras categorias indicadas, que correspondem a 52,94% dos sujeitos, percebe-se que os professores conseguiram expressar o que pensam a respeito do papel a ser exercido pelo docente do ensino superior. Mas, se consideradas as outras duas, constata-se que alguns têm dificuldade em se expressar e outros simplesmente consideram que, para ser um docente do ensino superior, basta ter um bom salário.

As três dimensões de um professor qualificado indicadas por Pimentel (1993: 20), podem auxiliar na compreensão do papel do professor. São elas: conteúdos, habilidades didáticas e relações situacionais. Comparando o esperado da educação superior (Declaração Mundial e LDB), as respostas obtidas dos docentes pesquisados e estas três dimensões, pode-se considerar que, na descrição do papel do docente universitário, as dimensões indicadas por Pimentel devem estar contempladas. Os docentes que tiverem o domínio do conhecimento da ciência por eles ministrada poderão melhor desenvolvê-la, o domínio dos instrumentos teóricos e metodológicos poderão promover a necessária integração deste conhecimento, e o domínio das relações, tendo consciência da participação de todos os atores (professores, alunos, funcionários) e do processo educacional, irão melhor desempenhar o seu papel na formação de cidadãos aptos para atuarem na sociedade.

Os entrevistados foram também questionados a respeito do papel a ser exercido pelo docente do ensino superior, o posicionamento por eles assumido trouxe uma grande contribuição para o delineamento do perfil profissional do docente deste nível de ensino.

O Dr. Anibal Vercesi considera que, hoje, o papel do professor além de informar, é também mostrar ao aluno que ele tem que aprender a aprender, “*o professor em qualquer nível de ensino deve contribuir para a aprendizagem do aluno*”.

O Dr. Isaias Raw se soma a este posicionamento, dizendo que “*hoje não se tem o processo de ensinar, mas sim o de aprender*”, e reforça esta posição, afirmando que “*a escola, em qualquer nível, tem a função de possibilitar ao aluno aprender*”.

Já o Dr. Silvio Carvalhal afirma “*Se antes o papel do docente era de formar, hoje é de informar, devendo ser mantida a orientação para os alunos, no sentido de que a base de sustentação é ter uma visão humana do seu desempenho, que se está*

difícil trabalhar devido às exigências, que busquem nesta atividade algo que possam fazer para modificar o meio, usando da criatividade”. Por fim, destaca Dr. Carvalhal, que “se no passado a formação era baseada nos aspectos humanos, éticos e de especialidades, hoje a primeira preocupação e compromisso com a formação do aluno, deve visar à competência, à ética e ao ser.

O papel do docente do ensino superior detectado nas respostas aos questionários, na citação de Pimentel (1993: 20) e nas contribuições dos entrevistados, pode ser entendido pela ação do professor no sentido de ensinar o aluno a estudar, a raciocinar e a construir seu conhecimento; estimulando-o a manter-se atualizado, a ter uma visão global da profissão; preparando-o para atuar como cidadão na sociedade, de forma a contribuir para a solução dos problemas sócio-político-culturais e na melhoria das condições de vida do ser humano. Para tanto, o docente deverá ensinar o aluno a “aprender a aprender”, para que ele possa se desenvolver mesmo fora da Universidade, adquirindo, enquanto estudante, autonomia intelectual e consciência de que a sua formação deve ser permanente.

Partindo da definição do papel que o docente universitário deve desempenhar, é importante compreender os recursos por ele utilizados para tal desempenho. Foram, então, consideradas as questões do ensino, envolvendo o planejamento e o desenvolvimento das atividades docentes.

4.2.2. Questões do ensino

As questões do ensino apontadas nesta parte do instrumento de coleta utilizado se referiram ao conhecimento das propostas pedagógicas dos cursos onde os docentes atuam, seja no planejamento das atividades docentes, seja nos procedimentos e recursos didáticos utilizados.

O conhecimento dos projetos pedagógicos dos cursos foi questionado a partir do entendimento de que só é possível o planejamento das atividades de uma disciplina, num determinado curso, se existir esse conhecimento. O docente deve saber o que, para que e como planejar. A partir deste conhecimento, devem ser elaboradas propostas para o desenvolvimento das atividades que visem à integração

de conteúdos nas séries, e entre elas, assim como de atividades que envolvam o ciclo básico e o profissionalizante.

♦ Projetos Pedagógicos

O projeto pedagógico foi descrito na PUC-Campinas *“como um plano de ação acadêmica, elaborado a partir de uma linha filosófica e executado de modo que possa prever todos os instantes da Universidade, desde o ingresso nesta dos seus universitários, até a verificação de suas futuras atuações profissionais, com a reciclagem permanente de conhecimentos”* (PUC-Campinas/VRAAc;1981: 01).

Pode se entender o projeto pedagógico como uma plano de ação no qual está explicitada a formação profissional pretendida nos cursos de graduação. Para tanto são considerados o perfil profissional, com as respectivas indicações de habilidades e competências necessárias para a formação almejada, e a estrutura curricular, com detalhamento do oferecimento do curso, de sua organização curricular e das grades curriculares. O projeto deve estar fundamentado em referenciais epistemológicos, político-sociais e técnico-pedagógicos. Atualmente, na PUC-Campinas, todos os cursos, têm seu projeto pedagógico, no qual são considerados, também, a história de cada curso e o compromisso social da instituição.

Neste trabalho, considera-se imprescindível para o docente o conhecimento do projeto pedagógico de determinado curso de graduação, onde irá atuar, pois é através dele que o professor consegue ter a dimensão do currículo proposto para uma dada formação profissional.

Fazem parte do instrumento de pesquisa três questões relacionadas aos projetos pedagógicos dos cursos. A primeira delas refere-se ao conhecimento da proposta pedagógica dos cursos nos quais o docente atua, a segunda, às metas pretendidas para os alunos e a terceira, relativa ao planejamento das atividades docentes em função dos projetos dos respectivos cursos. As três questões foram respondidas afirmativamente por 88,24% dos docentes pesquisados, ou seja, os docentes conhecem os projetos e as metas pretendidas nos cursos, e planejam as suas atividades baseados neste conhecimento.

♦ Planejamento das Atividades Docentes

O planejamento é entendido como *“atitude, decorrente de reflexão individual e em grupo sobre nossas disciplinas, cursos e instituições no contexto histórico-cultural em que os mesmos têm lugar* (Balzan e outros; 1999 :04), e é considerado como sendo anual para os cursos e para as disciplinas. As questões indicadas no questionário utilizado foram elaboradas com o objetivo de se conhecer a forma como ocorre o planejamento das atividades docentes.

As primeiras questões relativas ao planejamento foram: *Você participa do planejamento anual do curso onde ministra aulas, quando convocado? e Você expõe e discute com seus alunos o significado da disciplina que você ministra para a formação deles como profissionais?* Para estas duas questões, todos os docentes afirmaram que sempre têm participado do planejamento anual, e têm discutido com os alunos tais propósitos. Estes dados se contrapõem, em parte, aos questionamentos anteriores, porque nem todos conhecem os projetos pedagógicos dos cursos, mas todos participam do planejamento e conseguem explicar aos seus alunos a importância das disciplinas por eles ministradas. Assim sendo, questiona-se: planejar para o que? para quem? com que objetivo? Entende-se que a importância de uma dada disciplina na formação do aluno deve ser entendida, pela sua articulação com as demais, no conjunto das disciplinas ministradas nos cursos. Considerando que nos projetos pedagógicos dos cursos é possível constatar tal articulação, e não havendo conhecimento dos projetos pelos docentes, não se entende como é possível explicar tal importância.

Na sequência foram propostas questões com o objetivo de melhor entender como ocorre o planejamento anual das atividades docentes. A primeira questão foi: *O planejamento das disciplinas que você ministra ocorre no seu departamento?* A maior parte dos pesquisados, 52,94%, afirmou que o planejamento não ocorre nos departamentos.

Diante desta constatação, a compreensão de como ocorre o planejamento ficou por conta da análise da descrição sucinta solicitada aos participantes da pesquisa, de como se dá o planejamento nos departamentos. As respostas dadas indicaram:

- uma parte das descrições (47,06%) mostra que no planejamento são tratadas somente questões administrativas. As afirmações expressam claramente o pouco interesse pelas discussões pedagógicas, conforme se pode observar em algumas respostas:

“Na realidade não ocorre um planejamento e sim uma corrida à aula, não se discute as atividades que serão desenvolvidas nem como serão desenvolvidas”.

“Acho que o departamento tem muitas atividades administrativas e o pedagógico é deixado de lado. Já fui coordenadora e pelo tanto de decisões administrativas não sobrava tempo para nada. No departamento é feita a atribuição de aulas”.

- 29,41 % dos docentes descreveram que nas reuniões dos departamentos são discutidas as disciplinas em relação a cada curso, com:

“O departamento reúne e tenta fazer o planejamento de acordo com o perfil do profissional a ser formado. Acho pouco o tempo dedicado a isto. O planejamento deveria ser um processo contínuo. O esquema de trabalho horista dificulta isto”.

“É norteado pela proposta pedagógica do curso, e através da discussão dentro do departamento. Leva-se em conta o aluno ingressante”.

- 17,65% dos docentes descreveram que os planejamentos das disciplinas são elaborados de maneira isolada, cada professor interessado elabora o de sua disciplina, não havendo discussão no departamento, conforme se observa na afirmação: *“Cada professor faz o seu planejamento e este é aprovado no departamento”.*
- 5,88% afirmaram discutir apenas alguns aspectos metodológicos.

Esta análise permitiu detectar algumas contradições nas respostas dos docentes, tais como: o planejamento é feito pelo docente e aprovado pelo departamento, ou seja, não é discutido; o departamento planeja de acordo com o perfil do profissional a ser formado, mas nem todos os docentes conhecem a proposta pedagógica dos cursos. Outra constatação foi que a quase metade dos docentes pesquisados indicou o pouco interesse pelas discussões pedagógicas, e que o

período de planejamento significa uma “corrida” pelo número de aulas a serem ministradas por cada um dos docentes.

Para chegar a uma conclusão a respeito do planejamento, fez-se uma análise das indicações de prioridades dadas aos assuntos discutidos nos departamentos. Solicitou-se aos docentes que numa escala de 0 a 10 indicassem a prioridade para cada assunto.

Os assuntos abordados foram agrupados, como sendo de caráter: pedagógico (seleção de conteúdos, cronograma das atividades, avaliação, bibliografia, integração entre as disciplinas e questões referentes ao rendimento dos alunos) e administrativo (atribuição de aulas, espaço físico, material e equipamento de laboratório, horário das aulas). Assim, a análise feita corresponde a:

- A. assuntos de caráter pedagógico: seleção de conteúdos, cronograma das atividades, avaliação, bibliografia, integração entre as disciplinas e questões referentes ao rendimento dos alunos. Constatou-se que os docentes atribuíram prioridade 10 para seleção de conteúdos e para bibliografia, com percentuais de freqüências de respostas de 35,29% e 41,18%, respectivamente. Estes assuntos foram considerados como os mais discutidos nas reuniões de planejamento dos departamentos. Para os outros assuntos foram atribuídas prioridades que variaram de 0 a 10, com incidências de indicações inferiores a 30%.
- B. assuntos de caráter administrativo: atribuição de aulas, espaço físico, material de laboratório, equipamentos de laboratório e horário de aulas. Constatou-se que 52,94% dos pesquisados consideraram prioridade 10 à atribuição de aulas, significando ser este o assunto prioritário nas reuniões de planejamento. Os demais foram indicados com freqüência e prioridade diversas.

A análise evidenciou existir uma valorização das discussões de questões administrativas, principalmente a atribuição de aulas, se comparadas com as de cunho pedagógico. Considerando que a questão feita se referia às reuniões de departamentos realizadas no período de planejamento anual, constatou-se que, em termos de planejamento pedagógico das atividades docentes, de fato, muito pouco se faz.

É importante retomar o que foi analisado em relação ao processo acelerado de

mudança mundial, quando a maioria dos docentes pesquisados afirmou que o processo tinha influência no planejamento e na seleção dos conteúdos a serem ministrados. Cruzando-se estas informações, detecta-se uma contradição nos posicionamentos dos docentes pesquisados.

As indicações feitas nesta parte trazem uma inquietação: Se nem todos os docentes conhecem os projetos dos cursos, se prioritariamente as reuniões de departamento são feitas para atribuição de aulas ou para discussões de questões administrativas, e pouco espaço se dá para as pedagógicas, por que ocorrem as reuniões habitualmente convocadas para o início do período letivo, com pauta definida, ou seja, o planejamento das atividades? Trata-se de uma questão que deve ser revista tanto pelas coordenações dos cursos como pelos docentes. Cunha (1994: 116) ao afirmar que *“o docente do ensino superior, para atender ao perfil profissional proposto, deve planejar as suas atividades...”*, reforça a importância da realização deste planejamento. Deve, portanto, ser entendido como um instrumento necessário para o desenvolvimento das atividades docentes de forma que se possa garantir a formação profissional almejada para os alunos.

Um dos entrevistados informou que, na Universidade onde trabalha, *“normalmente os programas das disciplinas são discutidos e os assuntos distribuídos dentro das habilidades ou o mais próximo possível das habilidades dos docentes, chega às vezes a ocorrer a distribuição de um assunto que ninguém gosta para o último professor que chegou no Departamento”*. Diante da análise feita das indicações dos pesquisados, da citação de Cunha (1994: 116) e da informação dada pelo entrevistado, há que se fazer uma análise detalhada sobre o papel dos departamentos nas universidades, que ainda os mantêm. Pelo que se pode constatar, este papel está meramente relegado à busca de soluções de problemas administrativos. Por se tratar de departamento de uma universidade, o esperado era que as discussões das questões relacionadas ao ensino fossem priorizadas.

Retomando as informações dadas no capítulo I em relação às disciplinas biológicas básicas ministradas nos cursos da área da saúde, considerou-se que o planejamento das atividades dos docentes que ministram tais disciplinas deveria ocorrer prevendo-se as integrações entre o ciclo básico e o profissionalizante, entre as

disciplinas nas séries (próprio ciclo básico) e entre os departamentos e os cursos. Para tanto, foram feitas três questões aos docentes com o objetivo de se detectar como ocorrem as integrações:

1ª) *A integração das atividades dos docentes do ciclo básico com os do ciclo profissionalizante geralmente é considerada como muito relevante. No entanto isto nem sempre ou raramente ocorre. Como você se sente diante deste fato?* Quase a totalidade das respostas obtidas indicou que:

- 58,82% dos docentes não percebem esta integração. Uma das afirmações que melhor exemplifica esta percepção é:

“... raramente somos convocados para reunião do ciclo básico com os ciclos profissionalizantes. Discute-se muito na semana de planejamento e pouco se faz em relação a ele, na minha opinião isso deveria ser mudado e que todos efetivamente participassem do evento e cumprissem o que foi determinado.”

- 17,65% deles consideram que ocorre esta integração, não devido às discussões entre os docentes dos dois ciclos, mas sim por uma atitude isolada deles, que se observa com a afirmação:

“Procuro fazer o aluno do básico sentir-se profissional, para isto basta mostrar que a expressão de um bom profissional começa na solidez do conhecimento básico.”

- 17,65% dos pesquisados afirmaram que raramente ocorre a integração entre os ciclos. Se ocorre é por uma atitude pessoal de cada docente do ciclo básico.

“São raros os cursos que discutem com o ciclo básico sobre integração, de nove cursos que trabalho só dois têm esta postura. Devido a este fato sempre vou em busca da direção e de professores do ciclo profissionalizante para realizar esta integração”.

2ª) *A integração entre as disciplinas de uma determinada série normalmente é considerada muito importante. Como você se situa diante deste fato? Você valoriza esta integração? Há possibilidade de realizá-la? Justifique.* A questão foi feita de forma a permitir que fossem detectados três aspectos: a) o posicionamento dos docentes diante desta necessidade, b) a valorização desta integração e c) a possibilidade de realizá-la. Pelas respostas dadas, nem todos os docentes

referiram-se a tais enfoques. Desse modo, as respostas foram analisadas e agrupadas em categorias abertas, visando-se obter o entendimento dos mesmos para a questão. Os docentes, em sua maioria (64,71%), valorizam esta integração e consideram que deveriam ocorrer reuniões freqüentes de forma a garanti-la. As afirmações caracterizam tal posicionamento: *“Sim, acho extremamente importante e valorizo até demais e acho que deve ser feito semestralmente”*; *“Acho muito válida a integração interdisciplinar só que isso não ocorre. Valorizo e muito, pois o aluno já vai sabendo o que enfrentar e o porquê da construção do conhecimento básico. Existe sim a possibilidade de realizá-la, desde que exista a disposição e cooperação de todas as disciplinas (professores) e coordenadores de curso.”*

Para 35,29% dos docentes, foi detectada a valorização desta integração, mas ela só ocorre por uma atitude pessoal dos docentes. *“Concordo com esta afirmação e durante todo o ano converso com professores das disciplinas afins é “papo de corredor”, não é possível marcar reunião para esta discussão, pois já fiz várias tentativas e foi em vão”*.

É importante ressaltar que a totalidade dos professores concorda que a integração entre as disciplinas das séries deve existir. Mas os impedimentos, que vão desde a forma de contratação dos docentes até a falta de disposição para este trabalho deveriam ser encarados, analisados, e formas de superação deveriam ser propostas.

3ª) A integração entre o seu departamento, que aprova o(s) programa(s) ministrado(s), e o curso, no(s) qual(is) você ministra as aulas é uma atribuição de grande importância. Esta integração vem ocorrendo? Existem fatores que impossibilitam tal realização? Quais? As respostas foram analisadas e agrupadas em categorias em relação aos fatores que impossibilitam a referida integração, visto ter sido este o enfoque dado pelos professores. Observou-se, na análise feita, que não havia consenso e que as opiniões ficaram divididas igualmente em vários fatores:

- Resistência, tanto dos cursos bem como dos docentes. A título de exemplo, têm-se dois posicionamentos:

“Não, pois os coordenadores de curso é que devem ser responsáveis por essa

articulação e os mesmos parecem não ter interesse nessa articulação”.

“Não. Nesses 17 anos que estou no departamento foram raras as vezes em que se discutiu programa das disciplinas em uma reunião com a participação dos professores. Acho que existe falta de compromisso e, também, por lecionarem há muito tempo talvez não achem necessário”.

- Função dos coordenadores: os docentes que assim se posicionaram consideram que os coordenadores dos cursos têm assumido esta integração.

“Vem ocorrendo em função de que cada vez mais os coordenadores de curso são mais conscientes dos seus objetivos. Existem fatores que impossibilitam: um deles é o atraso, teimosia e a incompetência de alguns professores. Principalmente daqueles que não se esforçam em se atualizar, reciclar, aperfeiçoar e acompanhar as mudanças”.

- Regime horista: os docentes afirmaram não existir esta integração, consideraram-na necessária, e justificaram que a dificuldade reside no regime horista vigente na universidade.

“A integração não vem ocorrendo, pois já ministro aulas nos cursos, aulas atribuídas há anos de acordo com afinidade pelo curso, por isso acho que é de importância. Mas ainda existe o problema de número de horas-aula, por isso mesmo que você tenha afinidade esta não é levada em conta.”

- Poucas reuniões: este fator foi indicado pelos docentes, que consideraram não ocorrer esta integração devido ao pequeno número de reuniões marcadas para discussões desta questão.

“Não vem ocorrendo. As reuniões apresentam uma frequência pequena, e as mesmas são escassas durante o ano, o que impossibilita o trato adequado deste importante item”.

As respostas dadas às questões de integração fazem aflorar um velho problema da universidade: Como trabalhar nos cursos com disciplinas chamadas “importadas”? Esta denominação se deve ao fato de que, na PUC-Campinas, como em geral ocorre no Ensino Superior do Brasil, as disciplinas básicas são ministradas por docentes pertencentes a unidades universitárias diferentes das dos cursos nos quais são ministradas. Assim sendo, não é assumido o compromisso com os cursos,

alguns professores atribuem a falta de integração aos coordenadores dos cursos, aos outros professores e ao regime de contratação dos docentes. Observa-se, portanto, pelas justificativas apresentadas, que as dificuldades ocorrem fora do contexto individual, são de responsabilidade de outras pessoas ou mesmo da instituição.

Urge que a Universidade reveja a sua organização, no que se refere aos aspectos acadêmicos, levando a um maior comprometimento dos docentes e dos coordenadores de cursos. A partir da nova LBD, que propõe a criação de colegiados de cursos, a universidade deverá conduzir este processo de forma a fortalecer o maior envolvimento do docente do ensino superior.

O colegiado a que se refere a Lei deve contemplar a participação dos docentes, sejam eles do ciclo básico ou do profissionalizante, pois a visão que se propõe é a da formação de um cidadão apto para atuar em uma sociedade, ou seja, a de uma formação em todos os níveis, não estando fragmentada por ciclos.

A PUC-Campinas, atendendo a nova legislação e também visando à melhoria da qualidade dos cursos que oferece, extinguiu os departamentos e instituiu os colegiados de curso, em agosto de 2000. Espera, com isto, favorecer o desenvolvimento de um trabalho mais integrado entre os coordenadores de cursos e os docentes.

♦ Procedimentos e Recursos Didáticos

Se cabe ao professor ensinar o aluno a “aprender a aprender”, a prática docente existe em função do aluno, através da relação professor-aluno, de estratégias de ensino que viabilizem o processo de aprendizagem. Os professores devem, pois, procurar conhecer seus alunos, para com base neste conhecimento estabelecer procedimentos que possam contribuir para a formação profissional almejada.

Em relação aos alunos foram feitas aos docentes as seguintes questões:

- *O conhecimento anterior de seus alunos constitui elemento importante para o planejamento de sua disciplina?*
- *As médias alcançadas pelos alunos no vestibular e outros dados sobre os calouros fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular são considerados*

por você, para fins de planejamento e desenvolvimento de sua disciplina?

Praticamente a totalidade dos docentes respondeu que sim a estas questões. Esta afirmativa representa um importante aspecto para o processo de aprendizagem, pois significa que os professores, nos planejamentos das disciplinas por eles ministradas, reconhecem as diferenças existentes e estabelecem estratégias adequadas de forma a facilitar tal processo.

Solicitou-se aos docentes que atribuísem pontos de 1 a 10 para indicar a frequência com que são utilizados os procedimentos didáticos em aulas práticas e os recursos didáticos em aulas teóricas.

A) Para as aulas práticas foram obtidas respostas que se relacionaram ao uso dos seguintes procedimentos:

a₁) Roteiros dos experimentos: Os docentes têm práticas diferenciadas para o desenvolvimento das aulas práticas, quais sejam: apresentam roteiros elaborados por eles mesmos na forma de apostila, entregam roteiros previamente discutidos com os alunos e os alunos elaboram os roteiros. Das opções dadas pelos docentes, destaca-se que as indicações feitas mostram que a grande maioria deles (52,94%) apresenta roteiros prontos, com prioridade 10, e nunca permitem que os roteiros utilizados sejam os elaborados pelos alunos, com prioridade 0.

a₂) Pesquisa sobre temas: O desenvolvimento das aulas práticas ocorre baseado na execução prática de experimentos relativos a algum assunto. Alguns docentes têm por hábito a apresentação prévia do assunto que será objeto de estudo na aula prática, de forma a permitir ao aluno uma melhor preparação para o desenvolvimento destas aulas e propõem que os alunos pesquisem sobre os assuntos que serão tratados, enquanto que outros apresentam o que será tratado somente no dia da aula, e propõem pesquisas sobre assuntos já tratados nas aulas práticas. Os docentes atribuíram prioridade entre 10 (29,41%) e 8 (23,53%), para a primeira forma de ação docente, enquanto que para a segunda as prioridades indicadas variaram de 10 a 4. Das indicações feitas, pode-se concluir que os docentes orientam seus alunos antes da execução das práticas, o que favorece a sua aprendizagem. Complementando esta questão, solicitou-se aos docentes que indicassem como ocorre a resolução de problemas, para o que os

docentes indicaram, com prioridade 10, que estimulam os alunos a usarem a criatividade.

- a₃) Elaboração de Relatórios. Para as atividades práticas os docentes habitualmente solicitam aos alunos que indiquem e analisem os resultados obtidos nos experimentos, através de relatórios. Quando questionados sobre a forma solicitada, 23,53% dos docentes atribuíram prioridade 10, enquanto que para outros as atribuições variaram de 9 a 1, para os relatórios simplificados, e com prioridade 10 (17,65%) e 9 (23,53%), para padrões científicos.
- a₄) Outros recursos: Também são utilizados em aulas práticas outros recursos. Para isto os docentes, em sua maioria, indicaram o uso de retroprojektor, com prioridade 10 (35,29%); de projetor de slides, com prioridades 10 (29,41%) e outros docentes indicaram prioridade variando de 9 a 0; de vídeo, maiores atribuições para prioridade 9 (17,65%) e 0 (17,65%) e de computador, com prioridades 2 e 0. Apesar de terem reconhecido os avanços da tecnologia, os docentes priorizam, ainda, o uso do retroprojektor e do projetor de slides.

B. Para as aulas teóricas foram obtidas as respostas que se relacionaram à utilização dos seguintes recursos:

- b₁) Recursos Audiovisuais: A maioria dos docentes fez as seguintes atribuições para o uso destes recursos: lousa, retroprojektor e projetor de slides, prioridade 10, e vídeo, as prioridades mais indicadas foram 5 (17,65%) e 0 (23,53%).
- b₂) Livros e Textos: Os docentes, em sua maioria, atribuíram as seguintes prioridades para os livros da autoria dos próprios docentes, 10 (17,65%) e 0 (47,06%), de autores nacionais, 10 (47,06%) e 8 (23,53%) e para autores estrangeiros, 10 (35,29%); para textos nacionais, 10 e 9 (17,65%) e para internacionais 10 (35,29%).

Os dados obtidos possibilitaram concluir que os docentes se utilizam dos recursos tradicionais. Comparada esta conclusão com a ponderação feita pelo Dr.

Isaias Raw, *“A função da escola, em qualquer nível, é para o aluno aprender, não é para o professor ensinar, e que portanto, não deve existir mais a estrutura de quadro negro, do professor ficar falando”*, reconhece-se que a educação está a exigir a adoção de outros recursos, não somente os tradicionalmente utilizados, docente/quadro.

4.2.3. Avaliação global do professor do ensino superior

Solicitou-se aos docentes participantes desta pesquisa que respondessem a questão: *Você se considera um bom professor? Por quê?*

Das respostas obtidas, constatou-se que a maioria dos docentes (70,59%) considera-se bom professor, e algumas das justificativas apresentadas se referiram a uma auto-avaliação:

“Porque tenho didática, vontade, preocupação com seus alunos, autocrítica”

“Porque: 1. procuro fazer a avaliação com os alunos, deste modo verificar as falhas e melhorar a cada ano.; 2. Procuro me atualizar, participando de congressos, simpósios e encontros; 3. Estou me capacitando realizando o doutorado; 4. Realizo pesquisas sempre incluindo alunos; 5. Procuro passar trabalhos de revisão bibliográfica aos alunos para que eles possam ir à busca do conhecimento em bibliotecas e Internet.”

outras devido às homenagens recebidas (11,76%), que estimulam o bom desempenho:

“Tento oferecer o máximo. E se levar em conta as homenagens recebidas por todos os cursos em que ministro aulas a resposta é sim. Tento melhorar a cada dia com o intuito de merecer as homenagens recebidas”.

e, outros ainda (11,76%), consideraram-se medianos e indicaram que se esforçam:

“O que seria um bom professor? Seria aquele que é atualizado, busca sempre o exercício intelectual, o raciocínio do aluno para que ele, com suas próprias pernas chegue ao final? Se o caminho é este, me considero um professor mediano. E ser mediano não me acomoda, pelo contrário me estimula a ser melhor. Como estou me esforçando não sou o bom, sou somente o necessário

para os dias de hoje”.

Estas afirmações mostram que os docentes pesquisados, em parte reconhecem que existem falhas, mas que existe também disposição para as necessárias mudanças.

Por fim, os docentes foram questionados quanto à importância que atribuíam a uma pesquisa como esta, e quais as expectativas que tinham a respeito dos dados obtidos dela. Da análise feita, foi possível destacar três características:

- permitir corrigir falhas:

“Acho difícil detectar falhas individuais mas um levantamento desse tipo pode apontar falhas de estrutura que podem e devem ser corrigidas”.

- ser reveladora:

”Tocou na ferida, foi fundo, revelou o que estava escondido. Perguntou o que não perguntaram! Armou-me uma cilada, colocou-me frente a frente de mim mesmo. Não tive medo, não magoei, não fui magoado. Não menti, fui verdadeiro. A minha expectativa é que você não perca nenhum detalhe, pois o que estava escondido irá aparecer. Não se assuste, vai aparecer. Agora, espero que você saiba fazer bom uso de tudo isto”.

“Para responder SÉRIA E HONESTAMENTE a este questionário, o professor precisa ter coragem de expor a realidade, acho que esse questionário é um bom exercício de reflexão para os docentes, para saber como está agindo. Espero que as conclusões expostas nessa pesquisa não fiquem no papel e que os administradores dessa Universidade a utilizem na correção da rota, pois hoje não estamos mais sozinhos”.

- valorizar o trabalho docente

“Nestes 10 anos que aqui trabalho, nunca ninguém me argüiu sobre nada”.

Alguns docentes entenderam que se tratava de uma pesquisa que poderia contribuir para o cargo administrativo que a autora ocupava na época da aplicação do instrumento:

“A pesquisa foi muito importante e tenho expectativas que você, como Vice-Diretora do Instituto, possa usá-la para solucionar os problemas (na verdade

simples de resolver) levantados pelos docentes da sua Unidade, com isto estará melhorando a nossa Universidade. As questões pessoais foram bem elaboradas e você certamente obterá um perfil real do professor da Universidade”.

Destaca-se, aqui, que um ganho já existiu para os docentes que participaram desta pesquisa, pois conforme afirma Cunha(1998:43) *“ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato - quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”.*

Este capítulo foi considerado o mais importante por permitir entender como ocorre a prática do docente do ensino superior. O entendimento foi possível graças à participação de 36,96% do universo de pesquisa proposto no início do desenvolvimento da pesquisa. Poder-se-ia considerar baixo este percentual, se fosse analisado sob a ótica da falta de compromisso dos docentes com a vida universitária de que participam; ou ainda, se fosse considerado o receio que os docentes têm de se exporem nas suas inseguranças e fragilidades em relação ao trabalho docente que desenvolvem. Para a autora, a participação dos docentes foi, extremamente importante, considerada suficiente, e as respostas obtidas no questionário utilizado foram muito representativas, de qualidade e permitiram detectar o perfil do docente universitário nos aspectos do ser e do fazer a docência.

Conclui-se este capítulo, considerando ser necessário estudar a possibilidade de capacitar todos os docentes na formação pedagógica, para que se possa conseguir os avanços indicados na Declaração Mundial da Educação Superior, que aponta para a necessidade de se criar novas metodologias de ensino, e na LDB, que orienta para a necessária formação pedagógica em nível de pós-graduação. Tal posicionamento é reforçado por um dos entrevistados que considerou que o conhecimento das questões educacionais, a formação pedagógica, faz falta para todos nós que nos formamos em outras áreas específicas.

Considerando as indicações dos entrevistados de que os cursos de graduação estão necessitando de uma reformulação, tanto da concepção do que vem a ser um curso em nível de graduação, como também das metodologias utilizadas, somadas às características observadas para o ser professor e a prática docente, a capacitação

pedagógica para os docentes universitários precisa deixar de ser discurso para ser oferecida de fato. Conforme afirma Leite e outros (1998, 41) “ ... *a formação pedagógico-didática do docente de ensino superior é desejada e necessária*”.

CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES

As conclusões foram expressas em conformidade com a proposta metodológica apresentada, obtidas com base na descrição e na compreensão de cada um dos itens, que culminaram na interpretação do fenômeno educacional: a docência do ensino superior. Faz-se, portanto, uma retomada dos principais aspectos interpretados em cada um dos capítulos enfocando, prioritariamente, os relativos ao foco de estudo: a docência universitária, nas disciplinas biológicas básicas nos cursos da área da saúde da PUC-Campinas.

A trajetória profissional da autora, como docente do ensino superior, favoreceu a compreensão da prática docente observada na interpretação das respostas obtidas. A melhor compreensão das situações vividas possibilita afirmar que, se as práticas não forem revistas em nível pessoal e institucional muito pouco poderá ser feito pelo processo educacional neste nível de ensino.

Os dados obtidos em relação aos cursos da área da saúde, às disciplinas biológicas básicas, e aos 46 docentes, acrescidos das informações obtidas nas entrevistas realizadas, permitem reafirmar que o ensino superior, na área estudada, necessita, mais do que nunca, de grandes e profundas mudanças, não só dos docentes mas também das próprias instituições.

Reafirma-se, também, a importância que tem a educação para a resolução de problemas sócio-político-culturais da sociedade, mostrando que os docentes universitários devem investir no seu trabalho, de forma a melhor contribuir para que os

propósitos educacionais sejam cada vez mais fortalecidos e priorizados.

A *Declaração Mundial sobre o Ensino Superior* elaborada na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, de 1998, trouxe uma grande colaboração para uma revisão da atuação das Universidades, fornecendo elementos para o processo de reforma na educação superior. Estes elementos indicam a missão e a função da educação superior.

A principal missão da Universidade é *“contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo”*, através da educação para a cidadania e a participação plena na sociedade, da formação de pessoal altamente qualificado e da realização de pesquisas que promovam a geração e a difusão do conhecimento. Deve ter por função contribuir para a solução de problemas éticos, culturais e sociais da sociedade e, *“defender e difundir ativamente os valores aceitos universalmente, particularmente a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade”*.

Para o cumprimento desta missão, e função, a Universidade necessita adotar uma nova visão de educação superior, que deve:

- priorizar a igualdade de acesso,
- fortalecer a participação e promoção do acesso das mulheres,
- promover o saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados,
- ajustar a educação superior ao que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam,
- reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisando e prevenindo as necessidades da sociedade,
- diversificar os modelos da educação superior, os métodos e critérios de recrutamento,
- assumir uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante
- preparar os docentes do ensino superior para atuar junto aos estudantes auxiliando-os a aprender e a tomar iniciativas, e para a sua atuação nos níveis pré-escolar, primário e secundário

- contar com pessoal administrativo e técnico preparado de maneira a atender a nova visão de ensino

Para que esta nova visão de educação seja implementada, é necessário:

- avaliar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão,
- ter *“liderança no aproveitamento das vantagens e do potencial das novas tecnologias de informação e comunicação, com um espírito de abertura, igualdade e cooperação internacional”*.
- reforçar a gestão e o financiamento da educação superior, com garantia de uma ótima qualidade na educação, formação, pesquisa e prestação de serviços de extensão à comunidade
- entender-se a educação superior como serviço público
- compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes
- criar um ambiente que atraia e mantenha o capital humano qualificado, por meio de políticas nacionais ou de acordos internacionais que facilitem o retorno, permanente ou temporário, de especialistas altamente treinados e de investigadores muito competentes aos seus países de origem
- estabelecer parcerias e alianças com base em interesses comuns, respeito mútuo e credibilidade.

Deve a Universidade promover uma educação inovadora voltada para a formação ética, para o pensamento crítico e a criatividade, para a autonomia intelectual, para a plena cidadania, para a produção e a disseminação do conhecimento, para a sintonia entre o trabalho educacional e o mundo do trabalho, viabilizando o acesso por mérito e não pelo favorecimento de elites, de forma a atender às necessidades da sociedade.

O cumprimento da missão da Universidade somente será possível com o envolvimento de seus principais parceiros – os professores, devendo ocorrer uma ampla discussão a respeito da atuação docente, de forma a conscientizá-lo das propostas atuais e dos avanços esperados para este nível de educação.

Se considerada somente a *Declaração Mundial*, apresenta-se como uma proposta que por si só poderia resultar em uma grande mudança nos rumos do ensino superior, mas não se pode esquecer que, em nível nacional, a promulgação da nova

LDB, também está visando renovar a educação, com propostas de alterações significativas para este nível de ensino.

As universidades brasileiras tiveram que iniciar, a partir da promulgação da nova Lei, um processo de revisão de sua estrutura, tanto no nível acadêmico-pedagógico como no administrativo. Isto acontece porque foi instituída a avaliação institucional feita por comissões de especialistas do SESu/MEC, na qual estes aspectos têm sido considerados, além da realização do “Provão”, cujos resultados têm provocado uma série de discussões a respeito do ensino superior. Houve, em um primeiro momento, uma certa resistência a estas avaliações mas a partir do momento em que os resultados começaram a ser publicados, sentiu-se uma tomada de consciência da urgente necessidade de revisão dos rumos da vida universitária.

A nova legislação tem a sua principal articulação para a formação dos alunos e a formação e a atuação docente, verificados também os cursos oferecidos pela Universidade, tanto os de graduação e pós-graduação como os cursos seqüenciais.

Considera-se, pois, que as universidades que ainda não deflagraram o processo de revisão, ou que já o tenham feito mas estão caminhando lentamente para a sua efetivação, devem ajustar-se a este momento privilegiado, de forma a garantir a sua real participação na sociedade e prestar a sua contribuição para a melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. Além das necessidade advindas da legislação, as universidades não podem perder de vista o avanço científico e tecnológico, e que a sua função social somente será exercida se se considerar o acelerado processo de mudança, até mesmo da concepção da educação, na sociedade atual.

Tendo por referencial o método proposto nesta pesquisa, e enfatizando a sua real aplicabilidade na pesquisa educacional, faz-se a seguinte indicação: se se utilizar o que propõe a nova Lei, as Universidades, a partir de uma detalhada descrição das questões educacionais, podem compreender a atual situação do ensino superior e, interpretando os fenômenos educacionais presentes, podem conseguir efetivar a construção de uma nova universidade.

A Declaração Mundial para a Educação Superior e a Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional apresentam motivos mais que suficientes para uma revisão de todas as questões da Universidade. A principal contribuição que este

trabalho dá refere-se a uma delas, a docência universitária, que poderá servir para um primeiro momento de reflexão. Não é possível, porém, concluir o que se refere à docência universitária, sem antes apresentar as conclusões em relação aos cursos de graduação analisados, a importância das disciplinas biológicas básicas presentes nestes cursos, a forma como as questões de ensino têm sido conduzidas no âmbito institucional e as questões relativas à administração e à infra-estrutura.

A. Os cursos de graduação

As questões destacadas como prioritárias para as necessárias discussões a respeito dos cursos de graduação referem-se ao acesso ao curso superior, à avaliação externa e aos projetos pedagógicos dos cursos.

a₁) Quanto ao acesso ao Ensino Superior: através de um processo seletivo, devem ser contempladas as alterações propostas, devendo ser consideradas também a articulação entre o nível de ensino médio e o superior. Diante disto, destaca-se que para o docente do ensino superior estas informações são relevantes, para que ele possa atuar conhecendo os seus alunos e, desta forma, poder melhor planejar suas atividades. Nesta pesquisa, os docentes foram questionados a respeito deste conhecimento e o que se pôde constatar foi que a grande maioria afirma que tem este conhecimento e, mais, que para efeito de planejamento são consideradas também as médias obtidas pelos alunos no processo seletivo. A contribuição para este aspecto da educação superior é que as universidades deveriam criar mecanismos que facilitassem o acesso dos docentes a este conhecimento, talvez disponibilizando os dados referentes aos alunos em rede de informação interna. Isto porque, apesar de a maioria afirmar que utiliza estes dados, um percentual próximo de 35% afirmou que não.

a₂) Quanto à avaliação externa: Considerando que hoje a avaliação é um fato, os dados dela advindos devem ser analisados como indicadores para uma alteração dos procedimentos internos, não só para informar à instituição como os cursos estão, mas também porque pode significar o descredenciamento de um curso. Ou seja, são dados que necessitam ser analisados e discutidos em profundidade. Cabe, portanto, à Universidade possibilitar que esta análise e discussão revertam

para a elaboração de novas propostas educacionais, conforme necessidade indicada nos documentos anteriormente citados (Declaração e LDB). Reforça-se, ainda, que deve existir coragem para o enfrentamento dos problemas diagnosticados e para a superação de uma atitude corporativista que normalmente tem permeado a tomada de decisões neste nível de ensino.

a₃) Quanto ao projeto pedagógico: Tomando por base os dados referentes à história da PUC-Campinas, os indicadores avaliados pelas comissões de especialistas do MEC/SESu, as questões pedagógicas elencadas na *Declaração Mundial* da Educação Superior e a análise do instrumento de pesquisa utilizado, para os cursos de graduação, é este o aspecto que merece maior detalhamento. Para tanto destacam-se:

- o delineamento do perfil de profissional almejado para os cursos: A discussão deste perfil deve ser feita de modo a se considerar: as necessidades sociais, em nível regional e nacional, o mercado de trabalho para atuação destes profissionais, as modalidades e as competências e habilitações esperadas. Nos cursos analisados, pôde-se concluir que profissionais ali formados devem ter uma formação ampla, não restrita ao curso de graduação, devendo ser orientados para a continuidade dos estudos, ou seja está caracterizada a não terminalidade da formação. Devem ter desenvolvidas habilidades que os tornem aptos para atuar em equipes de multiprofissionais, de tal forma que exista uma consciência ética e profissional para o trato do ser humano visando ao seu bem-estar e à sua saúde. Apesar de 88,24% dos pesquisados afirmarem que conhecem as metas pretendidas para a formação dos profissionais, considera-se que as Instituições deveriam criar instrumentos que trouxessem tais informações de maneira individualizada, para cada um dos docentes que atuam nestes cursos.
- o tempo necessário para a formação dos profissionais, não só no que se refere à duração do curso mas também ao tempo despendido em relação ao período de funcionamento do curso, que o aluno necessitará para se dedicar a sua formação. Quanto à duração dos cursos nos dados obtidos na análise preliminar

(capítulo 2), não estão discriminados os prazos mínimos e máximos de integralização dos cursos, logo considerou-se a duração indicada como sendo o prazo mínimo. Em relação ao período de oferecimento dos cursos, praticamente todos são de período integral, exceto Terapia Ocupacional que funciona no período matutino. Isto permite algumas conclusões: se o curso não for muito denso de carga horária, o aluno terá tempo disponível para os estudos e para o desenvolvimento de atividades extra-curriculares autônomas, caso contrário, com cargas horárias muito densas, serão muitas as dificuldades que o aluno deverá enfrentar. Considerando que é um dado que merece ser analisado pelo curso, pois com os recursos de informática hoje disponíveis, e também com a orientação de que o aluno deve “aprender a aprender”, se não for levado em conta o tempo que o aluno terá para desenvolver todas as atividades esperadas para ele, muito pouco poderá ser feito na sua formação.

- as grades curriculares e as cargas horárias dos cursos: Pode-se constatar que as grades propostas estão orientadas para as formações profissionais dos respectivos cursos, apesar de não apresentarem uma distribuição uniforme das horas entre as séries dos cursos. Este é um dado que pode contribuir para uma reestruturação curricular dos cursos, a se considerar as orientações emanadas da legislação atual para a educação superior. Outros aspectos que merecem ter estudos aprofundados, em termos de grade curricular, referem-se à existência de matérias essenciais para a formação básica e profissional, com o respectivo dimensionamento das cargas horárias; coerência curricular evidenciada pelo ementário; adequação bibliográfica, as formas de acompanhamento e avaliação da atividade docente em relação ao cumprimento de programas e a consecução dos objetivos propostos e os indicativos de número de vagas, dos turnos e da dimensão de turmas apropriados. Somente a partir destes estudos é que se deve pensar em uma proposta de alteração dos projetos pedagógicos dos cursos.

Do acima exposto é possível concluir que em relação aos cursos de graduação, as Universidades devem estabelecer mecanismos para a elaboração de um

diagnóstico “real” de todos eles, de tal forma que uma análise pormenorizada dos dados obtidos permita identificar e compreender as necessidades apontadas e, na sequência, efetivar uma proposta de reestruturação curricular adequada.

B. A importância das disciplinas biológicas básicas nos cursos analisados

As disciplinas biológicas básicas compõem as grades curriculares dos cursos da área da saúde, e não poderia ser de outra forma. Principalmente se se considerar a origem de cada uma delas, onde é possível detectar que os estudos das mesmas surgiram da necessidade natural do homem de preservar a espécie humana. Ou seja, ao serem designadas estas áreas do conhecimento, o homem demonstrou estar buscando encontrar meios para melhor conhecer a estrutura (nos níveis macro e microscópicos), a composição, o funcionamento e os possíveis desequilíbrios (doenças) do corpo humano.

Nos cursos analisados, tais disciplinas foram indicadas como sendo necessárias devido aos princípios biológicos que sustentam a formação de cada um dos profissionais formados na área da saúde

Nas entrevistas feitas com docentes que atuam nos cursos analisados, os entrevistados foram unânimes ao indicar que estas disciplinas realmente são importantes. Apontam como um dos maiores problemas encontrados nos cursos da área da saúde o fato de os conteúdos presentes em cada uma destas disciplinas serem estudados de maneira fragmentada e desvinculada dos ministrados nas disciplinas da área profissionalizante. Indicaram, também, que os docentes desta área têm se posicionado de maneiras diversas, alguns não reconhecem a importância das disciplinas biológicas básicas na formação dos profissionais da saúde, outros consideram que os alunos perdem tempo ao cursá-las, e outros, ainda, que se ressentem de uma maior integração entre as disciplinas biológicas básicas e as profissionalizante, e acabam por convidar os docentes que atuam nas básicas para participar das atividades das profissionalizantes.

Concorda-se com os entrevistados quando consideram ser este um grande problema e que necessita de urgente solução, pois, se na descrição dos cursos, se indica que a formação profissional deve estar associada a um trabalho

multiprofissional, isto somente é possível se o aluno puder vivenciar o desenvolvimento de atividades inter e multidisciplinares. Tal fato só ocorrerá se houver uma integração efetiva das atividades propostas para as disciplinas nas séries e entre elas (ou nos semestres e entre eles). O curso não pode ser entendido como um “amontoado” de disciplinas que se apresentam desvinculadas, com conteúdos estanques, como se não fossem importantes para a formação destes profissionais.

C. A forma como as questões de ensino têm sido conduzidas no âmbito institucional

Um dos maiores problemas detectados nesta pesquisa refere-se à forma como as questões de ensino são conduzidas na instituição analisada. Constatou-se tal fato pelos dados obtidos, nos quais os docentes deixaram evidente que os departamentos, que sempre tiveram sob sua responsabilidade a análise das questões de ensino, priorizam as discussões de caráter administrativo em detrimento das de caráter pedagógico.

Agrava-se esta questão com as constatações já registradas no capítulo IV, em relação ao planejamento das disciplinas para o que somente 47,06% dos pesquisados afirmaram ter um plano de curso. As contradições detectadas indicam o pouco envolvimento com as questões educacionais. Mas, se este problema foi detectado na instituição analisada, considera-se que situação semelhante possivelmente ocorre em outras universidades, conforme foi possível detectar nas entrevistas realizadas com docentes de outras instituições de ensino superior.

Outro aspecto que é importante ressaltar nesta conclusão, refere-se às integrações entre as atividades do ciclo básico e do ciclo profissionalizante, as disciplinas nas séries e os departamentos e os cursos. Apesar de a maioria considerar a importância destas integrações, foram indicadas dificuldades para que estas ocorram de fato. As dificuldades foram atribuídas aos professores, aos coordenadores de curso e, também, ao regime de contratação dos docentes. Porém o que é importante destacar é que existe a visão da real necessidade de que elas ocorram, e isto deve facilitar uma maior proximidade dos envolvidos nos cursos (coordenadores e professores principalmente).

A resolução deste problema pode residir em duas situações apontadas na nova LDB: 1ª) a criação de colegiados de cursos e 2ª) a formação, a titulação e o tempo de dedicação dos dirigentes dos cursos de graduação. Em relação à primeira, a PUC-Campinas, onde se desenvolveu esta pesquisa, já encontrou seu caminho. Na estrutura dos cursos de graduação hoje está contemplado o Conselho de Curso, que conta com participação docente e discente em sua composição. Desta forma, pode-se esperar uma melhoria em relação à forma como as questões de ensino vinham sendo tratadas.

Em relação à segunda, alguns passos já foram dados visando ao tempo disponível dos coordenadores dos cursos de graduação. Como são iniciativas há poucos meses implantadas, não se tem ainda dados que permitam compreender esta nova situação. Aguarda-se com grande expectativa que se esteja construindo uma nova visão de curso, na qual ocorra de fato a participação dos docentes, sejam eles do ciclo básico ou do profissionalizante, e que os participantes do curso tenham em mente que a formação de profissionais dos cursos estudados esteja voltada para a formação do cidadão apto para atuar na atual sociedade, e que esta não ocorra de maneira fragmentada.

D. As questões relativas à administração e à infra-estrutura

As questões administrativas que, de acordo com a legislação vigente são avaliadas, referem-se à administração dos cursos, à qualificação e tempo de dedicação do coordenador/diretor do curso, à existência e composição de colegiado com participação docente e discente e aos serviços de apoio técnico-administrativo (secretaria, técnicos de laboratórios, manutenção). Estas, na universidade pesquisada, foram detectadas sendo que uma parte delas foi resolvida, outra resultou na elaboração de novas propostas de funcionamento e outra, ainda, está sendo estudada.

As questões relativas à infra-estrutura referem-se à biblioteca (adequação, manutenção, expansão, atualização do acervo e dos serviços), laboratórios e espaços físicos destinados a salas de aula, de professores e de estudos, foram consideradas as mais negativas, que estão a exigir da universidade uma atitude visando dar melhores condições de trabalhos aos docentes.

E. O docente universitário

As Universidades Brasileiras, além das questões anteriormente apresentadas, em função da nova LDB, devem ocupar-se, também, com o quadro de docentes a elas pertencentes, porque os requisitos para a docência neste nível de ensino foram alterados. A começar pela caracterização das universidades, atribuindo-lhes a responsabilidade em relação à produção intelectual. Para tanto, indica que o quadro de professores deve ser composto por docentes titulados, com contratos de trabalho para pelo menos 1/3, em regime integral. Além de considerar a formação específica do docente, em nível de graduação, a nova legislação indica também a necessidade da formação em nível de pós-graduação, para o que acrescenta que, por meio deste, possa se preparar para o magistério no ensino superior. Esta indicação na nova Lei está sacramentada nos padrões e critérios utilizados para as avaliações dos cursos, nos quais são estabelecidos índices para a qualificação e para o regime de trabalho do corpo docente.

Na análise realizada foram obtidos dados de 46 docentes, que atuam na área de ciências biológicas, sendo que 100% têm graduação cursada nesta área específica, 52,18% dos quais possuem pós-graduação. A situação, porém, é preocupante quando se considera que a produção do conhecimento é uma atribuição da Universidade e que somente 26,67% dos pesquisados desenvolvem pesquisa. Este dado aponta para um aspecto a que a Universidade deve estar atenta e procurar criar mecanismos que corroborem para que este percentual aumente e, desta forma, cumpra o seu papel na produção do conhecimento. Um destes mecanismos refere-se à composição de seu quadro de docentes, porque sendo o mesmo composto por professores titulados, pode-se criar condições para o desenvolvimento de pesquisas. Na Universidade pesquisada, apesar de contar com um percentual considerável de docentes que possuem titulação, a pesquisa foi instituída há pouco mais de 10 anos, ou seja, a maioria dos docentes pesquisados ingressou na Instituição com a única função de dar aulas. Portanto, se a Universidade espera adequar-se à atribuição que lhe foi delegada pela legislação, atendendo os indicadores de avaliação, é necessário que o ingresso de docentes se dê por concurso, para garantir a titulação, e que este tenha como um dos requisitos a obrigatoriedade do desenvolvimento de pesquisas, como forma de

garantir a produção do conhecimento.

O Ser Professor

SER PROFESSOR, para a maioria dos docentes pesquisados, é colaborar na formação dos alunos, ser responsável pela formação do futuro profissional, orientar os alunos, deter o conhecimento e ter capacidade para transmiti-lo, auxiliar na produção do conhecimento ou, como citou um docente, é ser, simplesmente, um profissional como outro qualquer.

Algumas qualidades pessoais indicadas demonstram que os docentes sentem a importância de participar do crescimento do jovem, tanto no nível cultural como nos níveis emocional e social, porque estabelecem relações de afetividade e mesmo de carinho. Revelaram-se, também, como agentes de transformação, demonstrando um reconhecimento do papel do docente na formação do profissional que irá atuar na sociedade. A conclusão a que se chega para a expressão do professor quanto ao SER DOCENTE, é que foram poucos os que expressaram um sentimento, a maioria não conseguiu desvincular o *ser* do *fazer*,.

Entendeu-se o **ser** neste trabalho, como as qualidades em si mesmas, que se põe como existentes. Na interpretação das respostas dadas pelos sujeitos é docente do ensino superior quem forma, informa e transforma. Forma, enquanto formação educacional e profissional; informa, enquanto transmissor de conteúdos; transforma enquanto agente do processo de formação para que o homem possa agir na sociedade.

Quanto ao legítimo e profundo sentimento de ser um professor que está atuando no ensino superior, pode-se concluir que em aulas teóricas alguns têm um sentimento de bem-estar, outros sentem-se gratificados, enquanto que em aulas práticas demonstraram sentirem-se mais à vontade. Como professor da Universidade, alguns indicaram que se sentem como parte dela, mas aproximadamente 1/3 sentem-se frustrados com as condições de trabalho.

Maior clareza dos sentimentos foi expressa nas questões referentes à indicação de aspectos positivos e negativos em si próprios e os relativos à instituição. Os docentes indicaram 64,52% para os aspectos positivos em si mesmos e 63,64%

para os negativos devidos à instituição. Tal fato permitiu concluir que os docentes consideram que os aspectos que interferem negativamente no trabalho por eles desenvolvidos advêm da instituição onde trabalham. Ou seja, as dificuldades encontradas estão, na maioria dos casos, fora deles, são provenientes da Universidade. Mas, mesmo assim, eles se mantêm nesta atividade profissional devido ao amor pela profissão, à possibilidade de atualizar-se, à valorização do ser docente do ensino superior, à necessidade financeira e à remuneração que a Universidade oferece. E como projeção de futuro esperam continuar atuando nela.

Foi nas entrevistas realizadas que se encontrou sentimento de prazer em atuar na Universidade. Como exemplo, retoma-se a expressão do Prof. Dr. Sílvio Carvalho *“Sem encantamento, sem prazer é impossível desenvolver um bom trabalho”*.

O Fazer Docente

Partindo do pressuposto que é importante o desenvolvimento do trabalho docente inserido em um contexto de atualização das questões em nível nacional e internacional, os docentes questionados mostraram que a atualização nem sempre está sendo reconhecida, nem mesmo no aspecto pessoal em relação ao desenvolvimento de suas atividades, pois, segundo se detectou, aproximadamente 24% dos pesquisados afirmaram não interferir em praticamente nada, nem no planejamento, nem na seleção de conteúdos, etc..

Considerando, também, que diante das mudanças que ocorrem em nível mundial, o papel do educador hoje é outro, ao tentar descrever este papel, a partir da pesquisa realizada, pôde-se contar com a colaboração de somente 52,94% dos pesquisados, visto que os demais não conseguiram se expressar. Desta forma, desempenhar o papel do Educador no Ensino Superior é: ensinar o aluno a estudar, raciocinar e construir seu conhecimento; estimular o aluno a manter-se atualizado; procurar formar um profissional generalista e não especialista; preparar o cidadão para atuar em uma sociedade, orientando-o a ter uma visão de como é a sociedade em que vive em relação ao país e ao mundo; e formar massa crítica que possa atuar, resolvendo as graves distorções sociais e, conseqüentemente, melhorando as condições de vida do ser humano.

O Docente Universitário deve ser aquele que auxilia o aluno a “aprender a aprender”, para que ele possa desenvolver-se mesmo fora da Universidade, adquirindo, enquanto estudante, autonomia intelectual e consciência de que a sua formação deve ser permanente.

Para que o docente assim aja, é necessário que conheça os projetos pedagógicos dos cursos onde atua, planeje suas atividades em conformidade com o perfil do profissional a ser formado e de maneira integrada ao curso, considere o planejamento como uma reflexão do fazer pedagógico e não simplesmente uma “corrida” pelo aumento ou mesmo manutenção do número de aulas. Não se pode ignorar que as questões de caráter administrativo e de infra-estrutura fazem parte das propostas de trabalho, mas daí a serem consideradas prioritárias é inconcebível em um processo educacional. Em relação ao fazer pedagógico, o que deve ser considerado nos planejamentos de ensino, são os procedimentos didáticos mais adequados, a utilização de recursos audio-visuais e de informática, de bibliografia atualizadas, a proposição de trabalhos (roteiros, relatórios, seminários, etc.) condizentes com o nível superior de educação. Os planejamentos devem ser elaborados de forma a auxiliar o aluno “aprender a aprender”.

É importante destacar, nesta conclusão, a indicação de que os professores façam uma reflexão a respeito das “Competências para a docência no ensino superior”, indicadas por Masetto (1998,18): *“1. A docência em nível superior exige do candidato antes de mais nada, que ele seja competente em uma determinada área do conhecimento, 2. A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica, e 3. O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária”*.

Entre estas três competências destaca-se, como fundamental, a segunda, porque os docentes do ensino superior, em sua maioria, tornaram-se professores mas não se formaram professores. Considerando ser esta a primeira questão a ser enfrentada pela Universidade para docentes que não possuem esta formação (o que nesta pesquisa significou 95,45% dos pesquisados), a única forma de resolvê-la é promover a capacitação docente nesta área do conhecimento.

Finalmente, duas considerações merecem destaque dada a relevância:

1ª) Apesar de algumas contradições detectadas, 70,59% dos docentes consideram-se bons professores, gostam do que fazem, indicam a disposição para o exercício do magistério, atribuindo a si mesmos terem didática, preocupação com os alunos, por fazerem o melhor possível, por se atualizarem, por estarem se capacitando, pelas homenagens recebidas, entre outras.

2ª) As respostas obtidas para a última questão dão a certeza de que valeu a pena desenvolver este trabalho. Isto porque, ao questionamento feito em relação a terem participado, como sujeitos da pesquisa, para 52,94% dos participantes significou a busca da melhoria da qualidade do trabalho docente, 11,76% entenderam que se tratava de uma pesquisa que poderia contribuir para o trabalho que executavam na época da aplicação do instrumento e, para 35,30% dos participantes, a pesquisa mostrou-se reveladora por ter possibilitado aos sujeitos um olhar para si mesmo. Foram escolhidos alguns trechos das afirmações considerados mais significativos:

“A pesquisa me fez realizar um balanço de minha vida profissional.... A pesquisa foi muito importante....As questões pessoais foram bem elaboradas e você certamente obterá um perfil real do professor da Universidade”.

“Tocou na ferida, foi fundo, revelou o que estava escondido. Perguntou o que não perguntaram! Armou-me uma cilada, colocou-me frente a frente de mim mesmo.A minha expectativa é que você não perca nenhum detalhe, pois o que estava escondido irá aparecer. Não se assuste, vai aparecer. Agora, espero que você saiba fazer bom uso de tudo isto”

“Para responder SÉRIA E HONESTAMENTE a este questionário, o professor precisa ter coragem de expor a realidade, acho que esse questionário é um bom exercício de reflexão para os docentes, para saber como está agindo. Espero que as conclusões expostas nessa pesquisa não fiquem no papel e que os administradores dessa Universidade a utilizem na correção da rota, pois hoje não estamos mais sozinhos”.

Diante do exposto, apesar de não ter sido plenamente explicitado, os docentes têm o sentido de ser professor e da prática docente. Os resultados do estudo indicam que o Perfil do Docente do Ensino Superior pode ser delineado a partir da titulação necessária, reconhecendo-se a necessidade de ter conhecimento em uma área

específica do saber, ter habilidade para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa em benefício dos alunos, capacitando-os ao exercício profissional; ter domínio na área pedagógica, de forma a desenvolver novas metodologias que visem ao aluno “aprender a aprender”; ter assumido o compromisso com a educação superior de modo a contribuir para a missão da Universidade, através da educação para a cidadania e a participação plena na sociedade, da formação de pessoal altamente qualificado, da realização de pesquisas que promovam a geração e a difusão do conhecimento; e da sua função de encontrar solução de problemas éticos, culturais e sociais da sociedade, defendendo e difundindo ativamente os valores aceitos universalmente, particularmente a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade.

Quanto à contribuição pretendida, em parte já ocorreu, em relação aos docentes, conforme afirmação de alguns que desta pesquisa participaram, ou seja, possibilitar uma reflexão a respeito da sua prática. No que diz respeito a PUC-Campinas, tão logo possa, este trabalho estará sendo encaminhado para a administração superior, como forma de colaboração para a construção de novos rumos para a instituição.

Conforme afirma Boaventura de Souza Santos (1996,221)... *a Universidade só pode ser uma força exterior se possuir uma força interior...*, para o que se considera que a principal força interior reside no trabalho do docente.

Bibliografia

- ABREU, M. C. e MASETTO, M. T. - *O Professor Universitário em Aula* - 8ª edição - São Paulo, MG Ed. Associados, 1990, 130p.
- ADAMS, R.S. and CHEN, D. – *The Process of Educational Innovation: An International Perspective*. Kogan Page Ltd, London/The Unesco Press, Paris, 1981.
- ALVES, R. - *A Alegria de Ensinar* - São Paulo - Ars Poética, 1994, 103p.
- _____ – *Conversas com quem gosta de ensinar* – 7ª edição, São Paulo, Cortez Editora, 1984, 87 p..
- AZEVEDO, F. - *A missão da Universidade* - Revista da Faculdade de Educação, USP, vol.20, nº 1/2, 1994
- ARANHA, C.S.G. – *Movimento fenomenológico: aproximação do fenômeno* – In: BICUDO, M. A. V. e ESPÓSITO, V. H.C. (orgs.) – *Joel Martins ... um seminário avançado em fenomenologia* – São Paulo: EDUC, 1997, p. 147-160
- BALZAN, N. C. - *A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional* – In: DIAS SOBRINHO, J. e BALZAN, N.C.(orgs.) - Avaliação Institucional - teoria e experiências - São Paulo, Cortez, 1995, p.115-147
- _____ - *O conceito de planejamento e sua aplicação aos sistemas educacionais e às atividades de ensino – alcance e limites no limiar do século XXI*. In: Educação Brasileira. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 18(37), jul/dez. 1996, p. 151-172.
- _____ - *Do estudante ao professor universitário: caminhos para a didática do ensino superior* - Revista de Educação, Faculdade de Educação - PUC-Campinas, vol. 1, nº 3, p. 7-24, 1997
- _____ e outros - *Em direção a qualidade de ensino em nível de excelência – notas para o planejamento anual/1999* – Série Acadêmica nº 10, Campinas: PUC-Campinas, 1999.
- _____ - *Indissociabilidade ensino-pesquisa como procedimento metodológico*. In: VEIGA, I.A.P. e CASTANHO, M.E.M. (orgs.) - Pedagogia Universitária: a aula em foco – Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 115 - 136
- BALZAN, N.C., LOPES, J.A. e DE SORDI, M.R.L. – “*Conhecer para aprimorar*” – uma breve incursão nos resultados obtidos através do questionário respondido por professores e alunos – Série Acadêmica nº 12, Campinas: PUC-Campinas, 1999.
- BARNETT, R. – *Learning to effect*. London: Open University Press, 1995.
- BEARD, R. and HARTLEY, J. – *Teaching and learning in higher education*. 4ª edição – London: Paul Chapman Publishing, 1984
- BERBEL, N. A. N. - *Metodologia do Ensino Superior: realidade e significado* - Campinas-SP: Papirus, 1994
- BICUDO, M. A. V. – *Fenomenologia: confrontos e avanços* – São Paulo: Cortez Editora, 2000, 167 p.
- BICUDO, M. A. V. e ESPÓSITO, V. H.C. (orgs.) – *Joel Martins ... um seminário avançado em fenomenologia* – São Paulo: EDUC, 1997, 160 p.
- BRANDIS, H. J. von - *Anatomia e Fisiologia para profissionais da equipe de saúde* - trad. B'HRNHEIM, U. - São Paulo: EPU, 1977.

- CARVALHO, M.C.M. (org.) - *Construindo o saber - metodologia científica: fundamentos e técnicas*, -2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1989, 175p.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR – *Tendências da Educação Superior para o Século XXI* – UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves; Paris: UNESCO /CRUB, 1998, 720 p.
- CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS – *Programa de Avaliação das Universidades – Termo de referência n.º 1/97* – In: Estudos e Debates – Brasília: CRUB, 1999.
- CUNHA, M. I. - *O bom professor e sua prática* - 3ª edição - Campinas, SP - Papirus, 1994, 182p.
- _____ - *Implicações de estruturas político-social das carreiras profissionais nos currículos da graduação* - Série Acadêmica nº 2, Campinas: PUC-Campinas, 1995
- _____ - *O professor universitário na transição de paradigmas* – 1ª ed. – Araraquara: JM Editora, 1998, 118p.
- _____ - *A avaliação da aprendizagem no ensino superior* – In: Dias Sobrinho e Ristoff, D.I.(orgs) - Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência – Florianópolis: Insular, 2000, p.181- 191.
- CUNHA, M.I. e LEITE, D. B. C. - *Decisões Pedagógicas e estruturas de poder na Universidade* – Campinas, SP: Papirus, 1996, 95p.
- DE ROBERTIS, E. D. P. e DE ROBERTIS Jr, E. M. F. – *Bases da Biologia Celular e Molecular* - trad. ANDRADE, C. G. T. J. e OLIVEIRA, S. F. de - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.
- DE SORDI, M. R.L. - *A prática de avaliação do ensino superior - uma experiência na enfermagem* - São Paulo: Cortez, 1995
- _____ e outros – *O imperativo ético do bom uso da avaliação no planejamento educacional* - Série Acadêmica nº 10, Campinas: PUC-Campinas, 1999, p.55 -65.
- DEMO, P. - *A nova LDB: ranços e avanços* - Campinas, SP: Papirus, 1997, 111p.
- DIAS SOBRINHO, J. – *Avaliação e privatização do ensino superior* –In: TRINDADE, H. (org.) – Universidade em ruínas: na república dos professores – Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999, p.67.
- _____ - *Avaliação institucional na perspectiva da integração* – In: DIAS SOBRINHO e RISTOFF, D (orgs) - Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência – Florianópolis: Insular, 2000, p.95 - 112.
- DREZE, J. e DEBELLE, J. - *Concepções da Universidade* - trad. Garcia, F.A. e Garcia, C.F. – Fortaleza, CE, Edições Universidade Federal do Ceará, 1983, 131p.
- FAZENDA, I. (org.) – *A virtude da força nas práticas interdisciplinares* – Campinas, SP: Papirus, 1999, 174p.
- _____ - *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP:Papirus, 1998
- FIORENTINI, D, SOUSA JR, A. J. e MELO, G. F. A. – *Saberes docentes: um desafio para acadêmico e práticos*. In: GERALDI,C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A.(orgs) – Cartografias do Trabalho Docente – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998, p.307 - 335.
- FONSECA, S. G. – *Ser professor no Brasil: história oral de vida* –Campinas, SP: Papirus, 1997, 230p.

- FURLANI, L.M.T. - *Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso?*, 4ª edição, São Paulo: Cortez, 1995
- GOODLAND, S. - *The quest for quality – sixteen formas of heresy in higher education*. London: SRHE and Open University Press, 1995
- GOERGEN, P. - *A crise de identidade da universidade moderna*. In: SANTOS FILHO, J. C. e MORAES, S. E. (orgs.) - Escola e universidade na pós-modernidade - Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000, p. 101 – 161.
- _____- *A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade* - In: DIAS SOBRINHO e RISTOFF, D (orgs) - Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência - Florianópolis: Insular, 2000, p.15 - 35.
- GIL, A. C. - *Metodologia do ensino superior* - 2ª edição - São Paulo: Atlas, 1994
- GONÇALVES, T. O. e GONÇALVES, T. V. O. - *Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores*. In: GERALDI,C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A.(orgs) - Cartografias do Trabalho Docente - Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB. 1998, p. 105 - 152.
- GUANIERI, M.R. (org.) - *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência* - Campinas, SP: Autores Associados: Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000, 89p.
- KRASILCHIK, M.- *O Professor e o Currículo das Ciências* - São Paulo- EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987
- LANIER, J.E. e LITTLE, J.W. - *Research on Teacher Education*. In:Handbook of Research on Teaching. New York: MacMillan Publ. Co., 1986, p-527 - 569
- LEI n.º 9394, *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*, Brasil, 20 de dezembro de 1996
- LEITE, D. e outros - *A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna* - In: MASETTO, M. (org.) - Docência na universidade - Campinas, SP: Papirus, 1998, p.39 – 56.
- LUCARELLI, E. - *Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário*. In: CASTANHO, S. E CASTANHO, M.E.L.M. (orgs) - O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora - Campinas, SP: Papirus, 2000, p.63 - 92.
- LUCKESI, C.C. e outros - *Fazer universidade: uma proposta metodológica* - 10ª edição, São Paulo: Cortez, 1998, 232p.
- MARTINS, R. C. R. e MARTINS, C. B. - *Programa de melhoria e inovação no ensino de graduação*. In: Estudos e debates - n.º 20 - Brasília, CRUB, 1999, p.189 - 221.
- MASETTO, M. T. (org.) - *Docência na Universidade* - Campinas-SP: Papirus, 1998, 112p.
- MASINI, E. F. S. - *Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação*. In: Fazenda, I. (org.) - Metodologia da Pesquisa Educacional - São Paulo: Cortez, 1989, p. 61 - 67
- MATOS, J. C. - *Professor reflexivo: apontamentos para o debate*. In: GERALDI,C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A.(orgs) - Cartografias do Trabalho Docente - Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB. 1998, p. 277 - 306.
- MENDES, S. F. M. - *Novos olhares sobre a gestão em instituições de ensino superior: subsídios à revitalização do projeto político-educacional do Centro de Ensino*

- Superior do Pará* - Belém, PA - 1997, dissertação de mestrado
- MOREIRA, A. F. B. (org.) – *Conhecimento educacional e formação de professor – questões atuais* – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1995, 138p.
- NOGUEIRA, Oracy, - *Pesquisa Social* - São Paulo, Ed. Nacional, 1975
- NÓVOA, A. – *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (coord.) - Os professores e sua formação – 2ª ed., Lisboa, Publicação Dom Quixote, 1995, p.15 – 33.
- _____- *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és* - In: FAZENDA, I. (org.) – A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 29 -41.
- NUNES, B. F. – *Políticas e estratégias de capacitação do corpo docente*. In: Estudos e debates - n.º 20 – Brasília, CRUB, 1999, p.145 - 187.
- OLIVEIRA, A. C. B. de - *Qual a sua formação, professor?* – Campinas, SP: Papirus, 1994, 256p.
- OLIVEIRA, J. G. S. - *LDB: observações iniciais* - Revista de Educação, Sindicato dos Professores de Campinas e região, junho-1997
- PAOLI, N. - *Para repensar a universidade e a pós-graduação* – Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1985
- PARECER n.º 556/98, Câmara de Educação Superior, Ministério da Educação e do Desporto, Brasi, 1998
- PELCZAR, M. REID, R, e CHAN, E.C.S. - *Microbiologia* - trad. PEREIRA, A. M. - São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1980
- PENTEADO, S. T. – *Identidade e poder na universidade* – São Paulo: Cortez; Santos, SP: Unisanta Editora, 1998, 118p.
- PEREIRA, E. M. A. – *Pós-modernidade: desafios à universidade*. In: SANTOS FILHO, J. C. e MORAES, S. E. (orgs.) – Escola e universidade na pós-modernidade – Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000, p. 163 - 200.
- _____- *Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente* - In: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A.(orgs) – Cartografias do Trabalho Docente – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998, p. 153 - 181.
- PIMENTEL, M. G. - *O Professor em Construção* - Campinas, SP - Papirus, 1993, 95p.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos - *Catálogo dos Cursos de Graduação* – Campinas, SP, PUCCAMP, 1992
- _____, _____, _____ - Diretrizes Gerais do Projeto Pedagógico da PUCCAMP, 1981
- PUENTES, R.S. – *La crisis de la investigación en la educacion superior*. In: Revista de la Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. México, 17(1), p.139 - 170
- RAMOS, G. T. – *Mudança: virtude e força na reconstrução da prática docente*. In: FAZENDA, I. (org.) – A virtude da força nas práticas interdisciplinares – Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 123 - 133.
- RANGHETTI, D. S. – *A força do ato de perguntar na ação reflexiva*. In: FAZENDA, I. (org.) – A virtude da força nas práticas interdisciplinares – Campinas, SP: Papirus,

1999, p.79 - 87.

- RASCO, J.F.A. – *A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado* – In: DIAS SOBRINHO e RISTOFF, D (orgs) - Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência – Florianópolis: Insular, 2000, p. 73- 93.
- REZENDE, A. M. - *Concepção fenomenológica da Educação* - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.38)
- RIBEIRO, D. - *A universidade necessária* - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975
- RICHARDSON, R. R. - *Pesquisa social: métodos e técnicas* - São Paulo: Atlas, 1985
- RIOS, T. A. - *Significado de 'inovação' em educação: compromisso com o novo ou com a novidade?* - Série Acadêmica nº 05, Campinas: PUC-Campinas, 1996
- _____- *Ética e Interdisciplinaridade*. In: FAZENDA, I. (org.) – A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento – 2ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 121 - 136
- SAITOW, M. E. - *O ensino de bioquímica na PUCCAMP: em busca de uma nova práxis* - Campinas - SP - tese de mestrado, 1995
- SAMPAIO, H. M. S. – *o ensino superior no Brasil: o setor privado* – São Paulo: HUCITEC, FAPESP, 2000, 408p.
- SANTOS, B. S. - *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade* - 3ª ed. - Porto: Afrontamento, 1994, 348p.
- SANTOS, L. L. C. P. – *Formação do professor e pedagogia crítica*. In: FAZENDA, I. (org.) – A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento – 2ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 17 –41.
- SANTOS FILHO, J. C. – *Análise Teórico-Política do Exame Nacional de Cursos* – In: Dias Sobrinho e Ristoff, D.I.(orgs) - Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência – Florianópolis: Insular, 2000, p.149-179.
- SCHWARTZMAN, J. – *Questões de financiamento nas universidades brasileiras*. In: Estudos e debates - n.º 20 – Brasília, CRUB, 1999, p.111 – 143.
- SEVERINO, A. J. - *Metodologia do Trabalho Científico* - 20ª edição - São Paulo: Cortez Editora, 1996
- _____- *O currículo como mediação da educação: considerações a partir da proposta de uma licenciatura em ciências* - Série Acadêmica nº 06, Campinas: PUC-Campinas, 1997
- SMITH, E. L. e outros - *Bioquímica: aspectos gerais* - trad. PINHO, P. L. V., Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1985
- TEIXEIRA, A. - *O ensino superior no Brasil* - Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1989
- THIOLLENT, M. – *Aspectos sociais da didática universitária*. In: *educação e Sociedade*, 1(4), São Paulo: Corte e Moraes Ed., 1979.
- TORNIZIELLO, T. M. P. - *20 anos do Instituto de Ciências Biológicas: sua contribuição na construção da PUCCAMP* - Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, dissertação de mestrado, 1994.
- TRIGUEIRO, M. G. S. – *A avaliação institucional nas universidades brasileiras: diagnósticos e perspectivas*. In: Estudos e debates - n.º 20 – Brasília, CRUB, 1999, p.37 - 109
- TRINDADE, H. – *UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina* –In:

- TRINDADE, H. (org.) – Universidade em ruínas: na república dos professores – Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, p.122.
- VEIGA, I. P. A. – *Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?* In: CASTANHO, S. E CASTANHO, M.E.L.M. (orgs) – O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora – Campinas, SP: Papirus, 2000, p.63 - 92.
- ZEICHNER, K. – *Para além da divisão entre professor – pesquisador e pesquisador acadêmico* - In: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A.(orgs) – Cartografias do Trabalho Docente – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998, p. 207 - 236.

ANEXOS

ANEXOS

Questionário

1- Dados Pessoais

1.1. nome: _____ idade: _____

1.2. graduação:
 _____ instituição _____ concluído em: __/__/__
 _____ instituição _____ concluído em: __/__/__

1.3. pós-graduação:
 a) especialização:
 área: _____ instituição: _____ concluído em: __/__/__ em andamento ()
 b) mestrado
 área: _____ instituição: _____ concluído em: __/__/__ em andamento ()
 c) doutorado
 área: _____ instituição: _____ concluído em: __/__/__ em andamento ()
 d) livre docência: área: _____ instituição: _____
 e) outros: _____

1.4. trabalho (indique) com ensino () pesquisa () extensão ()

a) ensino: 1º grau, 2º grau e/ou superior.

Onde está trabalhando atualmente (A) e onde já atuou (B)

grau	instituição		cursos		disciplinas		tempo de serviço (ano)	
	A	B	A	B	A	B	A	B
1º								
2º								
superior								

b) pesquisa (indique o que está realizando):

b₁) _____
 área de concentração: _____ instituição: _____

b₂) _____
 área de concentração: _____ instituição: _____

c) extensão (indique o que está realizando):

c₁) _____
 área de concentração: _____ local: _____

c₂) _____
 área de concentração: _____ local: _____

2. VOCÊ PROFISSIONAL

01) Como você se tornou professor do ensino superior? _____

02) Para você o que é ser professor do ensino superior? _____

obs: nas questões 03, 04 e 05 pede-se que você expresse o seu legítimo e profundo sentimento de professor, que está atuando no ensino superior

03) Como você se sente nas aulas teóricas? _____

04) Como você se sente nas aulas práticas? _____

05) Como você se sente como professor da PUC-Campinas? _____

06) Indique aspectos, que lhe pareçam, positivos e negativos, em si mesmo, para o desempenho do seu trabalho como professor:

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS

07) Indique aspectos, que lhe pareçam, positivos e negativos existentes na PUC-Campinas, que interferem no desempenho do seu próprio trabalho, enquanto professor:

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS

08) Que fatores o mantém nesta profissão? _____

09) Quais são suas perspectivas profissionais futuras? _____

3. VOCÊ PROFESSOR

Vive-se hoje um processo de acelerada mudança em nível mundial. Termos como globalização, neoliberalismo, tecnologias aplicadas a comunicação, informatização, e outros, já se tornaram praticamente usuais em nosso dia-a-dia. A ciência tem avançando consideravelmente, o conhecimento produzido pela pesquisa que levava anos para ser incorporado ao nosso trabalho, hoje se altera com uma rapidez muito grande.

Tendo presente as considerações acima, procure responder as questões números de 01 a 05 seguintes.

01) Em que esse processo de mudança interfere na sua atuação como professor? _____

02) O conjunto de alterações, que hoje se verifica em nível mundial, é levado em conta no planejamento das suas atividades docentes? Como? _____

03) O referido processo de mudança acelerada influi na seleção dos conteúdos por você ministrados? Como? _____

04) Você tem acompanhado esse processo de mudanças? sim() não ()

05) Se você respondeu afirmativamente, indique o(s) meio(s) do(s) qual (is) tem utilizado para se informar:

() jornais () revistas nacionais () revistas internacionais
 () internet () programas de TV () participação em congressos
 () outros, Quais? _____

06) Como você definiria o papel do Educador no Ensino Superior diante da realidade brasileira e internacional? _____

07) Complete os quadros abaixo:

QUESTÕES	sim	tenho algumas referências	não
a) Você conhece a proposta pedagógica do(s) curso(s) no(s) qual(is) ministra aulas?			
b) Você conhece a proposta (objetivos, metas) que o(s) curso(s), no(s) qual(is) ministra aulas, tem para os seus alunos?			

Anexo 1

QUESTÕES	sempre	algumas vezes	nunca
c) Você planeja suas atividades, em função do(s) projeto(s) do(s) Curso(s)?			
d) Você participa do planejamento anual do curso onde ministra aulas, quando convocado?			
e) Você expõe e discute com seus alunos o significado da disciplina que você ministra para a formação deles como profissionais?			

08) O planejamento da(s) disciplina(s) que você ministra ocorre no seu departamento?
sim () não()

09) Descreva sucintamente como se dá o planejamento no seu departamento. _____

10) Atribua pontos de 1 a 10, as prioridades dadas nas discussões que ocorrem no período de planejamento, no seu departamento:

PRIORIDADES	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
seleção de conteúdos											
cronograma de atividades											
avaliação											
atribuição de aulas											
bibliografia											
espaço físico											
material de laboratório											
equipamentos de laboratório											
horário das aulas											
integração entre as disciplinas											
questões referentes ao rendimento dos alunos											
outra, indique:											

obs: considere para indicar: 10 = muito freqüentemente; 1 = raramente e 0 = nunca

11) A integração das atividades dos docentes do ciclo básico com os do ciclo profissionalizante geralmente são consideradas como muito relevantes. No entanto isto nem sempre ou raramente ocorre. Como você se sente diante deste fato? ____

12) A integração entre as disciplinas de uma determinada série normalmente é considerada muito importante. Como você se situa diante deste fato? Você valoriza esta integração? Há possibilidade de realizá-la? Justifique. _____

- 13) A integração entre o seu departamento, que aprova o(s) programa(s) ministrado(s), e o curso, no(s) qual(is) você ministra as aulas é uma atribuição de grande importância. Esta integração vem ocorrendo? Existem fatores que impossibilitam tal realização? Quais? _____
- _____
- _____
- _____

- 14) As questões abaixo devem ser respondidas conforme quadro:

QUESTÃO	sim	não	pouco
a) O conhecimento anterior de seus alunos constituem elemento importante para o planejamento de sua disciplina?			
b) As médias alcançadas pelos alunos no vestibular e outros dados sobre os calouros fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular, são considerados por você, para fins de planejamento e desenvolvimento de sua disciplina?			

- 15) Atribua pontos de 1 a 10, aos procedimentos didáticos utilizados por você em aulas práticas:

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
roteiros prontos, na forma de apostilas											
roteiros discutidos previamente com os alunos											
roteiros elaborados pelos alunos											
pesquisas sobre temas, a serem trabalhados no laboratório											
pesquisas sobre temas, que já foram trabalhados no laboratório											
resolução de problemas com caminhos a serem percorridos pelos próprios alunos, estimulando a criatividade											
elaboração de relatórios simples											
elaboração de relatórios científicos											
uso de retroprojektor											
uso de projetor de slides											
uso de computador											
uso de vídeo											
outros, indique:											

obs: considere para atribuir os pontos: 10 = muito freqüentemente; 1 = raramente e 0 = nunca

Anexo 1

16) Atribua pontos de 1 a 10, aos recursos didáticos utilizados por você em aulas teóricas:

RECURSOS DIDÁTICOS	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
lousa											
retroprojektor											
projektor de slides											
vídeo											
livro de sua autoria											
livros nacionais											
livros estrangeiros											
textos de revistas nacionais											
textos de revistas internacionais											
outros, indique: _____											

obs: considere para atribuir os pontos: 10 = muito freqüentemente; 1 = raramente e 0 = nunca

17) Você se considera um bom professor? Por que? _____

18) Que importância você atribui a uma pesquisa como esta? Que expectativas você tem em relação a ela? _____

Entrevista com professor do Curso de Medicina da USP

1- Dados Pessoais

1.1. nome: DR. ISAÍAS RAW

idade: 73 anos

1.2. graduação: Medicina

instituição: USP

2- Entrevista

2.1. O senhor atuou no curso de Medicina e em outros da área da saúde? ou naquele tempo não funcionava assim?

Naquele tempo era docente somente do curso de Medicina, apesar de ter sido o primeiro habitante do Instituto de Química. Trabalhava no Curso Experimental em Medicina, do qual fui o primeiro Diretor. Os cursos eram privativos de uma escola profissional.

2.2. Já funcionavam os ciclos básicos?

Os ciclos básicos surgiram depois, com todos os problemas, porque o estudante de determinadas áreas profissionais só são motivados pela área profissional onde eles vão atuar. Apesar de ter escrito um "monte" de livros de Bioquímica, a verdade é a seguinte: o aluno de Medicina está motivado se o curso de Bioquímica for dirigido para a área médica.

2.3. Então o seu trabalho na área educacional foi no sentido de desenvolver um trabalho que pudesse motivar o aluno?

Na realidade o curso experimental foi um passo muito mais além, que depois foi liquidado, por razões políticas. Foi um curso, onde não existia bioquímica, farmacologia, fisiologia, o campo era único. A tradição histórica mantém determinados cursos e a burocracia ministerial diz que o curso de Medicina tem que ter isso, o de Farmácia, aquilo, sem nenhum senso de realidade, a não ser puro formalismo. A maior inovação foi quando surgiu o curso experimental, onde a idéia precípua era que não tinha disciplina nenhuma, teoricamente, obviamente tinha anatomia, da qual não se escapa porque é coisa do século 18. Mas o curso experimental tinha, basicamente, a forma de um calendário que era feito por um grupo de professores que atuava neste curso, enquanto um dizia - para eu ensinar isto preciso daquilo, então você dá aquilo antes, e eu entro em seguida. Na realidade existia um contínuo completo, mais ainda, o contínuo completo tinha, a partir do 2º ano, a intenção de fazer uma fusão com uma introdução à medicina profissional.

2.4. A idéia da "fusão dos conteúdos com a introdução à medicina profissional", acontecia a partir de qual série do curso?

Desde o 1º ano.

2.5. Se bem entendida era para todos do curso, e o que se fala hoje da interdisciplinaridade, foi uma experiência sua?

Foi uma realidade. Só houve uma experiência diferente que era a Western Reserve nos EUA, mas lá, o curso médico começa depois do college, portanto as ciências básicas o antecedem. Após, o último cargo que tive em um curso em Nova York, começou a surgir porque os americanos e os canadenses são os

únicos que tem college. College não existe nem na Inglaterra, não é uma tradição inglesa, é uma tradição americana. Então, quando nos EUA o aluno ingressa em um curso profissionalizante, já passou por 4 anos em um curso com um certo número de opções, mas que não é um curso profissional. Depois ingressa na parte profissional. Nos últimos 15-20 anos começaram a surgir algumas faculdades com 6 anos, que eles descobriram, só que esqueceram de verificar o que existia na Inglaterra e inclusive aqui no Brasil, nem isso eles sabiam, mas continuava a estrutura disciplinar.

A experiência de São Paulo, foi justamente tentar criar uma interdisciplinaridade completa e uma integração parcial com a área clínica, mais com a área de medicina social, aqui na porta do Butantã, tem até um posto de saúde para essa finalidade, o curso era totalmente interdisciplinar. É um caminho totalmente diverso do caminho atual, que levaram tantos anos para implantar, mas que no fundo é o sistema americano dos anos 50.

2.6. Porque esta experiência não foi para frente?

Não foi para frente por razões políticas, porque aquilo era uma filial da Faculdade de Medicina de Pinheiros. A 1ª opção no vestibular deixou de ser para esta Faculdade e passou a ser por esse curso experimental. Imediatamente, o impacto nos candidatos foi imenso e passou a ser O CURSO de 1ª escolha. Isto, obviamente, a velha guarda da Faculdade de Medicina, não podia ter tolerado de que eles dormiram em berço esplêndido. Eu era professor de lá, todos nós éramos professores de lá, mas a única forma de inovar era sair, porque lá você não inovaria de jeito nenhum. Você tem uma estrutura onde TEM UM PODER; que depende do número de horas, que determina o espaço e o número de assistentes. Portanto, você tem uma estrutura de poder que para fazer uma integração teria que ser desmontado e ninguém aceitaria desmontar. Daí começamos de novo em um outro local.

2.7. Isso me faz pensar, que hoje estão todos lutando por um ensino diferente, a LDB falando da integração e da interdisciplinaridade, e essa vivência tão importante não foi levada adiante.

Foi a única coisa que não ocorreu. Essa é a minha discussão por causa da atividade exercida na área de ensino médio de ciências, “você não modifica o ensino se você não modifica a estrutura do livro adotado”.

O livro dita o currículo. Tivemos períodos no Brasil onde todos os livros de ginásio ou de colégio, eram iguais, porque na Lei de Diretrizes e Bases o governo definia; o programa oficial é. Desta forma, todos os livros tinham que ter o mesmo índice, por definição, e tinham, também, o mesmo conteúdo. O índice, por lei, era quase igual para todos.

E, para você sair de uma estrutura dentro de uma disciplina e mudar o conteúdo, você tinha que criar um livro novo, porque é o livro quem dita, não é o professor, ele pensa que dita, ele não dita nada, e na hora em que ele adota um livro, ele tem uma série de livros clássicos que feita pelos que “inventaram as disciplinas”. Você tem uma série de livros, que hoje a maior parte deles já não existe mais, os autores morreram, nos quais tem o primeiro sujeito que fez um livro de fisiologia, o primeiro livro de citologia, foram esses professores que, em última análise,

inventaram a disciplina. Ela já existia de algum jeito, mas eles ditaram a disciplina, o conteúdo dela.

Se você quiser integrar, foi o que nós fizemos (naquela época, na escola secundária para mudar o conteúdo do ensino de ciências, nos apegamos aos americanos que fizeram um esforço muito grande), tem que começar de novo. Começar, não é um problema pedagógico, é um problema de julgamento de conhecimento, de valor do que deve ser aprendido.

2.8. Não seria a questão da seleção do conteúdos, o que o aluno precisa de fato saber?

Você não muda o ensino sem mudar o livro. E isso não está acontecendo, e não vai acontecer. Quando voltei para o Brasil, escrevi 3 modelos. Porque quando eu sai daqui, criei um modelo de integração. Quando eu estava na Harvard, fiz um livro que é um modelo de um mês, vamos dizer, um módulo integrado, onde tinha bioquímica, histologia, alguma coisa de hematologia, era um módulo com um tema de anemia. A idéia do experimental não ficou muito definida, porque nós estávamos improvisando. O experimental saiu. O Sodré nos deu autorização em novembro, em janeiro nós estávamos fazendo vestibular, e em março nós estávamos tendo aluno. Não tinha prédio, não tinha nada, era o que tinha no campus. Depois que eu fui embora, fiz um modelo, que foi publicado nos EUA, quando voltei fiz três modelos. A idéia dos modelos era, em vez de você chamar histologia, bioquímica, etc., você escolhia uma doença ou um tema importante, e trabalhava com ele. Esse era um foco de integração, então saiu um volume, depois no Brasil saiu uma nova versão do diabetes, uma nova versão de anemia, e outra de câncer, que caíram no vazio. Eu não estava mais na faculdade, e não tinha uma estrutura para adotar, assim sendo ninguém adotou ou vai adotar. Quer dizer, não há escola nenhuma que está aberta a uma reformulação tão profunda, que modifica não só o conteúdo, mas muda o poder dos professores.

2.9. O comprometimento dos professores é outro numa situação dessa?

É, a Western Reserve começou isso, o que corresponderia ao curso clínico e foi uma "burocratite". Quero dizer, a idéia era você tinha 10 alunos na sala, uma pequena turma e seis professores de matérias diferentes, isso é uma fantasia ideal e econômica, realisticamente falando. Qual é o professor que agüenta assistir ano após ano a mesma aula, do mesmo jeito dado por um outro, não tem sentido nenhum. A única forma é preparar o conteúdo. De certa forma, as faculdades, as universidades americanas preparam. É como dizer que, não sei se mais recentemente, mais vamos dizer, a Harvard School Medicine tinha basicamente uma apostila, era o que o aluno devia saber. Então, essa é uma forma. Outro processo que ocorreu na bioquímica, e que é muito difícil, em qualquer nível, de vender, é a idéia de que o processo não é ensinado. O processo do que é ensinado tem que ser riscado, o processo é de aprender, não é de ensinar. A função da escola em qualquer nível, é para o aluno aprender e não para o professor ensinar. Então, não é mais a estrutura do quadro negro, o professor falando.

2.10. Como é que o senhor vê isso?

Quando nós viemos para a cidade universitária, cada faculdade veio, nós fomos ocupar o Instituto de Química, a Bioquímica veio pra cá. No regulamento da velha

Faculdade de Medicina cada cadeira de bioquímica, de biofísica, de genética, etc., tinha 180 aulas por ano, e o professor catedrático dava 180 aulas e os assistentes ouviam 180 aulas. Essa era a forma como ocorria tradicionalmente, o processo manteve-se assim, pois essa era a fórmula legal. O que nós fizemos, antes de vir para cá, foi um sistema onde ao invés de 180 aulas, havia uma aula mensal, oito horas-aula e os assistentes eram divididos por turmas, e ficavam nos laboratórios discutindo a parte teórica, não havia aula propriamente dita, a aula expositiva. Esse tipo de aula ainda se usa nos cursos de pós-graduação até hoje, porque a aula expositiva vai do grupo escolar até a pós-graduação. Se você tirar o giz e o quadro negro, ou a transparência, acabou a aula, porque assim é o sistema de ensino.

2.11. Na opinião do Senhor, como é que o aluno aprende?

A primeira coisa é que o aluno tem que aprender no livro, ele vai usar o livro. Ele pode até por o livro no computador. Enfim, a linguagem escrita é a forma de transmissão de conhecimento, ele tem que aprender a ler e a entender, para poder discutir aquilo. A função da aula é discutir para levantar eventuais dúvidas, não é responder diretamente a dúvida, mas discutir. Essas são basicamente as duas principais modificações. Primeiro você tem que reinventar o curso, tem que escrever o curso e o curso escrito não é feito de enfeite, ele é para ser usado.

2.12. Nesse trabalho o senhor chegou com um grupo de professores para desenvolver um trabalho na área de bioquímica, que envolvia bioquímica, biofísica e genética, existia integração com as outras áreas?

Não, na medicina não era o caso. O curso experimental, no qual eu era o diretor, era um curso inteiro, era um colegiado, não tinha departamentos. Era um grupo de professores da velha escola que foram fazer escola nova, sem nenhuma estrutura.

2.13. Nada de departamento garantindo o corporativismo, ou coisa parecida?

Nada, nenhuma estrutura.

2.14. E todas as áreas do conhecimento estavam ali à disposição para a formação do médico diante de uma vivência?

Como era ainda experimental, nós estávamos inventando a idéia do que nós podíamos fazer. Nós nos reuníamos uma vez por semana.

2.15. Quanto tempo durou esta experiência?

1 ano e meio por aí, 2 anos; depois eles transferiram os alunos para Pinheiros e fecharam o curso.

2.16. E aí, como que o senhor ficou?

Quando ocorreu, eu já tinha ido embora. Em 69 fui aposentado, fui embora do Brasil.

2.17. Mais deve ter sido uma situação muito doída.

Teve seus prós e contras.

2.18. Esse trabalho nunca mais foi retomado?

Não, esse nunca mais surgiu. Chegou a ser discutido na Associação Pan Americana de Saúde, na Associação de Escolas Médicas, mais não há.

A forma política que foi gerada, aparentemente uma forma ideal, onde foi criado um novo curso dentro da mesma estrutura burocrática legal. Nós mudamos para a cidade universitária, porque ela estava sendo criada naquela ocasião. Tinha uma facilidade imensa, porque você não tinha que registrar uma faculdade nova. Nunca

imaginamos que a competição entre o velho e o novo fosse criar toda essa celeuma, mas hoje o problema de fazer isso profissionalmente, é muito difícil porque na medicina é praticamente impossível criar uma escola.

2.19. O senhor não acredita nessa possibilidade?

Não, tem um excedente na formação de médicos.

Quando voltei para o Brasil fui para Campinas tentar vender essa idéia, obviamente não vendi. Quem tinha uma estrutura, quer dizer, a Faculdade de Medicina de Campinas tinha absorvido a Santa Casa, todo aquele pessoal, que não tinha nenhuma uma formação básica, que não entendia os problemas, então não havia condições de fazer nada na estrutura existente.

E hoje, praticamente, o Conselho Regional de Medicina e a Associação dos Médicos são contrários a abrir mais faculdades porque está sobrando médico. Está faltando médico, onde ele não ganha suficiente, mas está sobrando médico, em número, a produção de médico é maior que a demanda. A produção do farmacêutico é até um problema diferente, a indústria precisa de um número limitado e a farmácia não precisa. Então, não é a mesma coisa.

Não há condições de criar de novo a idéia do curso integrado. O Brasil caminhou com um atraso muito grande no conceito do curso básico do College americano, que não é europeu. O College americano é um punhado de coisas que o próprio aluno escolhe para depois tomar uma decisão profissional, ele irá complementar, ou não, os estudos, se ele precisar. Um aluno de física pode até entrar na Faculdade de Medicina e depois ele completa aquilo que falta, esse é um caminho. Um caminho totalmente de desintegração, é um caminho que se passa numa Faculdade de Medicina. O professor A não sabe o que o professor B deu e, eventualmente, pode descobrir que eu dava a mesma coisa que o professor de outro departamento com um foco diferente. O aluno acaba aprendendo que ele deve dar resposta para o professor do jeito que este ensinou, e para o outro do jeito que ele ensinou, porque se ele der cruzado, dá besteira.

2.20. E aí como é que fica?

Ele é capaz de ser esquizofrênico, o aluno é capaz de se preparar para devolver para cada professor aquilo que aquele professor deu. Porque ele sabe que se ele usar aquele conhecimento tão real, ou até mesmo mais atualizado de um segundo professor para o primeiro professor, não funciona, e ele é penalizado. Não é um processo de educação, é um processo de retorno, recebe e retorna a informação.

2.21. É uma “deseducação” se a gente for pensar assim?

Exatamente, isso ocorre, sempre ocorreu pelo sistema "picado".

2.22. Como o Senhor definiria o professor? Quem é que deve ser esse professor?

O professor no nível universitário, é um professor que tem uma atividade criativa na área de trabalho, o que é fundamental. Na história da bioquímica, da medicina, tinha um professor que tinha traduzido um livro, e que era um fabuloso didata e passava o ano todo com o crivo de dar nota, separava bom, mal, ruim, bom-bom, bom-médio, bom-mal; passava o ano inteiro e ele só fazia duas coisas, ele dava aula e dava nota. Ele nunca formou ninguém. E quando foi a hora de fazer concurso, também não fez concurso porque não era ninguém. Ele era um sujeito

correto, esforçado, raso, esse era provavelmente o retrato de uma grande maioria de professores.

Eu nunca fui um bom professor. Um bom professor do ponto de vista didático; eu sou totalmente flutuante, primeira coisa que sempre achei é que o aluno devia saber tudo o que eu sei, o que é besteira, levei alguns anos para aprender isso.

O bom professor é o que é capaz de estimular o aluno, não é o que é capaz de transmitir informações. A mesma dúvida existe com toda essa barbaridade, ou não, da Internet, onde se confunde pesquisar com procurar informação. Pesquisar é descobrir informação. Na realidade é um processo totalmente passivo, onde você tem um professor que transfere informação e a recebe de volta, e se a receber de acordo com o que ele deu ele dá uma nota alta, se não ele dá uma nota baixa.

2.23. É só transmissão, eu transmito e você me devolve.

O processo acaba esquecido, vamos dizer quase Freudiano e, na mente o tempo é extremamente curto, eu acabei isso e não me interessa mais.

2.24. O Senhor falou que não se considera um bom professor?

Não, eu formei um monte de gente, isso é outro assunto.

2.25. Como que é ser professor para o senhor? Que prazer tem em ser professor?

Na realidade, apesar de dizer que dar aula é o menos importante no processo, o professor é um ator de teatro que gosta de se ouvir dando aula, ele dá aula porque ele gosta de dar aula, não tenha dúvida.

2.26. E a troca com os alunos? É a parte que fica do ser professor?

É muito difícil numa universidade que tem sala de 100 alunos, você acaba conhecendo alguns, a grande maioria é anônima. Você acaba conhecendo aqueles que têm um interesse maior no que você está fazendo, o resto só está cumprindo o papel. Tinha um professor que se sentava e dizia a ordem dos alunos, era a ordem por ano de ingresso na Universidade. Tem professor que coleciona fotografia de aluno, isso é uma besteira. Como ocorre no filme onde o professor da escola da Direito da Harvard. Ele tinha as fotografias, mas aquilo realmente o curso que está mostrado lá é um diálogo contínuo entre o professor e o aluno, não é um professor no quadro negro dando uma exposição, em nenhum momento ele dá uma exposição. É um comentário de aplicação de lei e de casos que fizeram jurisprudência onde ele está num diálogo constante, ele não está passando informação, ele está em última análise, criticando informação.

No curso de pós-graduação que estou dando, dou o livro pronto e cada aluno dá uma das aulas do curso de pós-graduação, ele vai dar o seminário daquele assunto. Eu não reciclo nada e ele tem que ler aquilo que já está escrito, porque a literatura é imensa e difícil, e ele lê alguma coisa de revista. No meu tempo também na graduação nós fazíamos isso. Ele tem que aprender a colher informação de primeira mão e ter um espírito, eventualmente, crítico dentro do possível, saber se aquela informação é totalmente inválida desde o início.

2.27. O Senhor acha que a universidade tem recebido o aluno preparado para esse ensino?

Para esse ensino não sei.

2.28. E, para esse que o senhor está me mostrando, ser crítico, saber compreender, interpretar...?

Eu li algumas questões de vestibular nesses dias e cheguei à conclusão de que se a universidade simplesmente desse o diploma de college, não precisava dar mais nada, porque o aluno nosso, entra do vestibular por equivalência estaria no 3º ou 4º ano do college americano. Ele sabe que tem uma montanha de informações de nível superior, algumas absolutamente irrelevantes. No vestibular existem algumas questões são muito inteligentes, feitas para pensar; uma parte é toma lá de cá, de memorização, mas apesar disso é um volume de informações que os livros normais hoje de escolas secundárias não tem, não sei onde eles adquirem. É um livro de nível de escolas superiores, nos EUA definitivamente você não acha isso num livro de escolas secundárias. O aluno brasileiro entra nas melhores universidades, definitivamente, espetacularmente, preparado em informação, pelo menos; e alguma coisa acontece que ele não sai profissional. Então, é um problema da universidade.

2.29. O que está acontecendo dentro da universidade que ela não está cumprindo esse papel?

Não está acontecendo, e vai acontecer muito menos agora nesse domínio das universidades privadas, que tem a invenção do cursinho; encontrei a mesma coisa em Nova York. Nós tínhamos um curso de médico novo que não funcionou, fui para lá fazer parte do corpo docente de um curso médico, era para formar um médico genérico, geral da população. Escolhemos os alunos mais fracos, tínhamos que colocá-los no nível dos mais fortes, acabaram todos eles sendo neurologistas, cirurgião cardíaco, etc. E em meio a esse processo eles foram trucidados, porque eles entraram num curso médico de 6 anos sem a formação adequada. Eram alunos das famílias mais pobres e, portanto, tinham um nível, vieram de escolas piores; tinham dificuldades. Então esse curso que era de 4 anos, quando eu saí já estava em 7, e não resolveu nada estava emperrando o tempo todo. O problema não é dar mais tempo para memorizar; o problema era que esses alunos não sabiam estudar. Um dos problemas é aprender a estudar. A universidade e a escola secundária nunca se preocuparam no processo de aprender.

2.30. Essa situação do saber estudar é uma das primeiras questões da universidade?

É, e de algum jeito o cursinho faz isto em relação ao vestibular. Fui eu quem inventou o vestibular unificado. Nunca batemos o cursinho, tudo que nós fizemos o cursinho, que era extremamente ágil, acompanhava. O cursinho foi capaz de preparar, o vestibular criou o cursinho, e o Provão vai também criar o cursinho, não tenha dúvida. Nós usamos, no começo do vestibular unificado de medicina, o vestibular para mudar o conteúdo, porque a mudança do conteúdo dependeu da escola secundária escrever livros diferentes e não ser usado de outro jeito. O vestibular combinado, se dizia: "se você não estudar por esse livro, você não entra no vestibular ", então nós mudamos o conteúdo totalmente, começamos uma renovação de conteúdo. A outra renovação que não existe, é que o sujeito é capaz de fazer no papel o que ele não é capaz de fazer na prática. Isso vai dar para a universidade um sujeito que resolve um problema complicado, mas é incapaz de

enxergar na realidade, portanto o conhecimento dele é absolutamente inútil. Não se tem, no geral, nenhuma relação do conhecimento e da vivência desse mesmo conhecimento.

2.31. Como é o professor do curso de medicina?

Ele não utiliza o que ele conseguiu aprender para ensinar, porque ele não se conscientiza daquilo que ele realiza, ele é um médico. Se você perguntar para ele porque que ele é melhor do outro que é pior, ele não sabe. Podem até ser formados na mesma Universidade, mas ele não sabe diferenciar o docente do médico.

2.32. A remuneração do médico hoje está muito mais barata do que antigamente, e isto pode fazer com que ele não se importe em ser professor?

É, mais independe.

2.33. Mais, o senhor vê que ele acaba tendo vários empregos?

Sim, esse é outro problema que tem que ser equacionado de outra forma, a pergunta que fica, para o professor-médico é a seguinte: Como é que um sujeito realmente de alto nível, que é um professor de universidade, nunca pensou qual é a diferença dele e do colega dele. Eu nunca ia a aula, por exemplo. Pegava o caderno de um dos meus colegas, normalmente dos que se sentavam nas primeiras filas, para descobrir o que foi ensinado, ou seja, sabendo o que havia sido ensinado, podia saber o que deveria estudar. Aí, descobria pelo caderno deles que eles jamais entenderam o que foi ensinado, porque as anotações deles não tinham consistência. Eram incapazes de julgar, de tirar da aula, por mais lógica que a aula pudesse ter sido ou ilógica, alguma coisa que fosse coerente; então ele sentava em casa e estudava o seu caderno. Ele só podia ter a nota que tinha, era um aluno médio, por mais esforço que fizesse o aluno de 1ª fila. É muito pior que o tempo da apostila, nela o professor que escreve com uma certa coerência. Então, na realidade, é uma demonstração típica que o aluno médio para baixo não é capaz de entender o que está sendo transmitido.

2.34. O senhor não assistia aula ou assistia só as que o senhor gostava?

Só assisti no 1º ano, depois não assisti mais.

2.35. Era perda de tempo mesmo?

Era obrigatório.

2.36. O senhor foi um auto- didata professor?

Sempre fui.

2.37. E sempre a frente da sua turma ?

A frente daquilo que eu gostava.

2.38. Em uma sala de aula, o senhor encontrou alunos como o senhor?

Ah sim, toda turma tem algum. Inclusive e sobretudo, porque que a faculdade de medicina era boa? Porque o bom aluno escolhe a faculdade de medicina, o quadro de aplicação foi muito bom. Por que o curso experimental foi bom? Não foi tanto pelo corpo docente, não foi tanto pela idéia, foi porque houve uma brutal seleção, que escolheu esses alunos, por pior que fosse o curso, ele saiam brilhantes. Ainda hoje quando encontro os alunos que entraram eles dizem sai do curso experimental. Até hoje eles falam. E se auto distingue por isso, se encontro ele fala, e se me encontram eles falam, não conheço mais ninguém. Esse tipo de atividade jamais vai se repetir num parâmetro educacional, que é o que o

Anexo 2

ministério está fazendo, escolhendo gente de 5ª categoria, pelo menos em ciências. Então, para se montar uma coisa dessa, em última análise está se montando o livro do curso, enquanto não se tiver essa atividade, não tem. Essa experiência foi clara nos EUA, na escola média, no ensino de ciências médias e nunca mais se reproduziu. Existe aí a grande porta de saída para as coisas serem resolvidas.

obs.: a entrevista foi gravada, com permissão do entrevistado, que autorizou a sua publicação.

Estudos sobre a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior

A Conferência Mundial foi um evento que contou com a participação de mais de 4.000 pessoas (UNESCO/CRUB, 1998, 9), a qual teve aprovada por mais de 180 países a “*Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação*”.

Neste evento foi retomada a definição de educação superior, aprovada pela 27ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO, realizada em novembro de 1993, na qual têm-se que educação superior compreende “*todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado*”. A UNESCO teve por objetivo, ao convocar esta Conferência Mundial, “*prover soluções para os desafios e colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial*”.

A *Declaração* está dividida em três partes, é composta por 15 artigos, que retratam as preocupações com este nível de ensino e orientam para ações que devem ser efetivadas pela Universidade para garantir a formação profissional e, também, para assegurar o compromisso da Universidade com a sociedade (UNESCO/CRUB, 1998, 20).

A primeira parte **Missões e funções da educação superior** é composta por dois artigos:

- 1º. **A missão de educar, formar e realizar pesquisas:** de maneira resumida, tem-se que a educação superior deve preservar, reforçar e expandir as suas missões e seus valores e, “*em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo*”; com a finalidade de: Educar para a cidadania e a participação plena na sociedade, visando a capacitação de profissionais com conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas, e provendo espaços abertos de oportunidades para o ensino superior e para aprendizagem permanente; Formar pessoas altamente qualificadas de forma a contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas; na proteção e consolidação dos valores da sociedade, e para o

desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente; e Realizar pesquisas, a fim de promover, gerar e difundir conhecimentos, como parte de sua atividade de extensão à comunidade.

- 2º. **Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva:** Atendendo à recomendação da Conferência da UNESCO, de novembro de 97, em relação à Situação do Pessoal Docente *“as instituições de educação superior, seu pessoal, e estudantes universitários devem: buscar através do rigor científico e intelectual, favorecer a atuação em problemas éticos, culturais e sociais da sociedade; “defender e difundir ativamente os valores aceitos universalmente, particularmente a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, tal como consagrados na Constituição da UNESCO”; ter liberdade acadêmica e autonomia plenas, “vistas como um conjunto de direitos e obrigações, sendo simultaneamente responsáveis com a sociedade e prestando contas à mesma”.*

A segunda **Formando uma nova visão de educação superior** é composta pelos artigos 3º ao 10, que resumidamente expressam:

- 3º. **Igualdade de acesso:** este artigo retomou o Artigo 26, parágrafo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual orienta para a admissão à educação superior aberta a todos que tenham completado a escola secundária ou equivalente, sem qualquer tipo de discriminação, com base *“no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação”*, podendo *“ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida em qualquer idade considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente”*.
- 4º. **Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres:** deve-se promover a ampliação do acesso das mulheres à educação superior. Deve existir um esforço para eliminar os obstáculos políticos e sociais que fazem com que as mulheres sejam insuficientemente representadas, de forma a favorecer a sua participação ativa nos níveis de elaboração de políticas e adoção de decisões, tanto na educação superior como na sociedade.
- 5º. **Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados:** o conhecimento deve avançar por

meio da **pesquisa**, que deve ser implementada em todas as disciplinas e ser considerada como *“função essencial de todos os sistemas de educação superior que têm o dever de promover os estudos de pós-graduação”*. **“A inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade** devem ser fomentadas e reforçadas nestes programas, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais e culturais. Deve ser estabelecido um equilíbrio apropriado entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada a objetivos específicos”, respeitando-se as políticas nacionais, regionais e internacionais de pesquisa e desenvolvimento.

- 6º. **Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior:** *“a relevância da educação superior deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam”*. A educação superior deve: *“reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade,..., deve ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo,..., deve almejar a criação de uma nova sociedade, ..., constituindo-se de indivíduos altamente motivados e íntegros, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria e o bom senso”*.
- 7º. **Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade:** *“... devem ser reforçados e renovados os vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade.”* Quanto aos vínculos com o mundo do trabalho, devem ocorrer *“por meio da participação de seus representantes nos órgãos que dirigem as instituições, do aproveitamento intensificado de oportunidades de aprendizagem e estágios envolvendo trabalho e estudo para estudantes e professores, do intercâmbio de pessoal entre o mundo do trabalho e as instituições de educação superior, e da revisão curricular visando uma aproximação maior com as práticas de trabalho”*. A prevenção quanto às necessidades da sociedade devem ser orientadas de tal forma que seja assegurada *“a oportunidade para que estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente com um sentido de responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática e agentes de mudança que implementarão a igualdade e a*

justiça”

- 8º. **Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades:** os modelos da educação superior devem ser diversificados, assim como os métodos e critérios de recrutamento. Deve facilitar o ingresso e a saída dos sistemas educacionais através da educação continuada. *”As instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino à distância com apoio, etc.”*
- 9º. **Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade:**
“... necessidade de uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante, o que requer, na maior parte dos países, uma reforma profunda e mudança de suas políticas de acesso de modo a incluir categorias cada vez mais diversificadas de pessoas, e de novos conteúdos, métodos, práticas e meios de difusão do conhecimento, baseados, por sua vez, em novos tipos de vínculos e parcerias com a comunidade e com os mais amplos setores da sociedade”. A educação superior “têm que educar estudantes para que sejam cidadãos e cidadãos bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções aos problemas da sociedade e de aceitar as responsabilidades sociais”
Para viabilizar este processo de educação será necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas”. Deve existir uma nova metodologia didático-pedagógica, que deverá estar associada *“a novos métodos de exames que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade”*.
10. **Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais:** Os docentes do ensino superior *“devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento”*. A educação superior devem preparar os professores para os níveis pré-escolar, primário e secundário, de modo a incentivar *“a inovação constante dos planos curriculares, as práticas mais adequadas nos métodos*

pedagógicos e a familiaridade com os diversos estilos de aprendizagem”. É indispensável contar com pessoal administrativo e técnico preparado de maneira mais adequada. Os estudantes devem ser o centro das preocupações tanto em nível nacional bem como em nível institucional.

E, a terceira **Da visão à ação**, composta por 07 artigos, resume-se em:

11. **Avaliação da qualidade:** “ *a qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviço de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral.*”
12. **O potencial e o desafio de tecnologia:** “*as instituições de educação superior devem ter a liderança no aproveitamento das vantagens e do potencial das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), cuidando da qualidade e mantendo níveis elevados nas práticas e resultados da educação, com um espírito de abertura, igualdade e cooperação internacional*”.
13. **Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior:** “*a meta suprema da gestão deve ser implementar a missão institucional por meio da garantia de uma ótima qualidade na educação, formação, pesquisa e prestação de serviços de extensão à comunidade*”. “*É indispensável fomentar a cooperação Norte-Sul com vistas a se obter o financiamento necessário para fortalecer a educação superior nos países em desenvolvimento*”
14. **O financiamento da educação superior como serviço público:** “*o financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados*”, devendo “*a sociedade apoiar a educação em todos os níveis, inclusive a educação superior, dado o seu papel na promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural sustentável.*”
15. **Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes:** “*o princípio de cooperação internacional com base na solidariedade, no reconhecimento e apoio mútuo, deve permitir uma autêntica parceria entre as instituições de educação superior em todo o mundo*”.
16. **Da “perda de quadros” ao “ganho de talentos” científicos:** “*deve-se considerar a necessidade de criar um ambiente que atraia e mantenha o capital humano*”

qualificado, por meio de políticas nacionais ou de acordos internacionais que facilitem o retorno, permanente ou temporário, de especialistas altamente treinados e de investigadores muito competentes aos seus países de origem”.

17. **Parcerias e alianças:** a parceria com base em interesses comuns, respeito mútuo e credibilidade deve ser a matriz principal para a renovação no âmbito da educação superior.

A Universidade, de acordo com a Declaração, tem a missão de promover uma educação inovadora voltada para a formação ética, para o pensamento crítico e criatividade, e para a autonomia intelectual, na qual o acesso deve ser feito por mérito e não pelo favorecimento de elites. Não se pode conceber o ensino superior se não forem considerados todos os seus atores: alunos, professores e pessoal de apoio, mas quando de decisões políticas que *“os estudantes sejam colocados como centro das preocupações”*. Alerta também, para a promoção do trabalho da mulher e para o retorno de pesquisadores ao país de origem.

A educação superior deve estar voltada para o progresso do conhecimento pela pesquisa, com enfoque para os potenciais e os perigos da tecnologia, com o reconhecimento de que para o conhecimento não existem fronteiras. Deve ocorrer, também, um equilíbrio entre as pesquisas consideradas do conhecimento básico e as aplicadas, e principalmente para pesquisas que atendam a própria educação superior.

A Universidade tem, ainda, por missão formar o aluno para a plena cidadania, visando a produção e a disseminação do conhecimento, para que ocorra a harmonização entre o trabalho educacional e o mundo do trabalho. Na descrição dos artigos observa-se a indicação de uma necessária *“reorganização dos vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e a sociedade”*. Ou seja, o ensino superior deve procurar oferecer o conhecimento necessário ao mercado de trabalho, para atender às necessidades da sociedade, devendo inclusive reforçar as atividades de prestação de serviços – extensão.

A Universidade deve procurar atingir os padrões internacionais de qualidade, o que é possível de ser feito mediante *avaliação interna e externa, seleção rigorosa de pessoal, desenvolvimento contínuo e mobilidade de pessoal”*.

A educação superior deve ser vista como bem público, devendo *“desenvolver*

novas capacidades de planejamento e financiamento”, com a viabilização do estabelecimento de parcerias e alianças, vistas como “forças para a necessária mudança administrativa, devendo estar fundadas em interesse, credibilidade e respeito mútuo”.

O desenvolvimento da educação superior deve se pautar por uma ampla discussão a respeito da atuação docente. As discussões devem ocorrer de forma a conscientizar os docentes, das propostas atuais e dos avanços esperados para este nível de educação.