



Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011
p. 191-207

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Sueli Petry da Luz¹ (Univali)
Yára Christina Cesário Pereira² (Univali)
Kátia Naomi Kuroshima³ (Univali)
Marcos Luiz Pessatti⁴ (Univali)

Resumo: Este artigo, resultado de estudo de caso, tem por objetivo relatar as contribuições de melhoria na prática pedagógica individual de cinco docentes (11% do Curso de Ciências Biológicas), tendo por base os fundamentos do Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior da UNIVALI. Os resultados foram satisfatórios, pois, além do domínio de conhecimento, envolvimento e comprometimento com o ensino, houve melhorias na prática pedagógica, resultantes desta intervenção somadas a eventos anteriores de formação continuada, como: contextualização dos assuntos; correlação dos objetivos, estratégias e avaliação; cultura de avaliação, no que diz respeito a discussão e devolutiva dos resultados; participação dos alunos; instrumentação técnica dos audiovisuais; relacionamento professor-aluno. Contudo, necessita-se, ainda, maior ação conjunta dos docentes, dirigentes e formadores do Programa para: planejamento, perfil profissiográfico; atitudes universitárias; síntese integradora dos conteúdos; avaliação criterial e, por último, a transição do paradigma do ensinar para o aprender. Sugere-se exploração maior sobre a compreensão teórica da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como a construção de significados pelo aluno, o que requer reorganização das concepções de ensino.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino superior. Prática docente. Mudança paradigmática.

CONTINUING EDUCATION OF HIGHER EDUCATION TEACHERS: CONTRIBUTIONS FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract: This article, the result of a case study, seeks to relate contributions made to improving the teaching practice of teachers that can be shown to each of the five participating teachers (11% of Biologic course), based on the principles of the Continuing Education Program for Higher Education Teachers of UNIVALI. The results were satisfactory, as besides mastery of knowledge, involvement and commitment to the teaching, there were improvements in pedagogical practice, resulting from this study and reinforced by the results of previous training, such as: contextualization of subjects; correlation of objectives, strategies and evaluation; the assessment culture, in relation to discussion and feedback on the results; student participation; the use of audiovisual aids; and the teacher-student relationship. But joint action is also needed on the part of teachers, managers and program lecturers, aimed at: planning, creating an occupational profile; developing attitudes expected from higher education environments; designing an integrating synthesis of the contents; evaluation by criteria, and finally, the transition from a paradigm of teaching to a paradigm of learning. Greater exploration of the theoretical understanding of the relationship between learning

and development is suggested, as well as the construction of meanings by the student, which requires a reorganization of the concepts of teaching.

Key words: Continuing education. Higher education. Teaching practice. Paradigmatic change.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é relatar contribuições para a melhoria da prática pedagógica dos docentes do Curso de Ciências Biológicas da UNIVALI, participantes de uma pesquisa, a partir de aulas observadas no ensino superior. Cumpre registrar que ao se falar em práticas pedagógicas incluem-se também as didáticas, pressupondo-se que elas podem ajudar na melhoria da prática docente e ter um valor educativo mais amplo. O foco da observação é a aula do professor, isto é, a execução do seu planejamento de ensino.

A ideia desta pesquisa surgiu nas coordenações do Curso de Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura – da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – ao proporem à equipe acadêmica do Centro um trabalho de intervenção pedagógica na atuação docente daqueles que, voluntariamente, aceitaram ser acompanhados e demonstraram predisposição para efetuar mudanças. Agregou-se a essa intenção, a disponibilidade e a vontade dos professores de se submeterem a essa avaliação, com o objetivo de melhorar o seu desempenho, bem como a vontade de membros da equipe de pesquisadores de efetuar um trabalho mais próximo da prática docente. A aceitação da equipe acadêmica foi um pressuposto básico para desencadear o processo de pesquisa.

A questão-problema norteadora da pesquisa foi: Após análise e discussão dos aspectos positivos e criticáveis oriundos de observações em sala de aula, que contribuições de melhoria da prática pedagógica podem ser sinalizadas a cada um dos docentes participantes, tendo por base o Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior da UNIVALI?

Assim, a pesquisa centrou-se na identificação de situações de prática pedagógica que permitiam observações que pudessem ser sinalizadas a cada um dos docentes participantes, tendo por base o Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior, doravante intitulado apenas de Programa.

Dentre as muitas razões para a realização desta pesquisa, sob o foco do interesse da equipe acadêmica, merecem destaque: a) a criação de um processo dialógico com o professor relativamente a seu desempenho pedagógico em aula; b) a possibilidade contínua de formação, a partir dos fundamentos do referido Programa.

A organização deste artigo aborda três partes. A contextualização da instituição, na primeira parte; a caracterização do Programa de Formação Continuada dos Docentes do Ensino Superior da UNIVALI na segunda e, na terceira, a abordagem dos fundamentos desse Programa.

Espera-se que os resultados desta pesquisa venham proporcionar análise, discussão e reflexão sobre a prática docente do Curso de Ciências Biológicas, quanto

ao seu saber e fazer pedagógico, e, dessa forma, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

1. CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ⁵

A UNIVALI é uma instituição de ensino superior, reconhecida pelo MEC e mantida pela Fundação Universidade do Vale do Itajaí, criada por Lei municipal. Caracteriza-se como Universidade pública não estatal, comunitária, filantrópica e sem fins lucrativos, de natureza beneficente, de assistência social, de direito privado, com sede e foro no Município e Comarca de Itajaí, Estado de Santa Catarina.

Em 2010, a UNIVALI completou 21 anos como Universidade e 46 como Instituição de Ensino Superior, em Itajaí. Ela é uma instituição *multicampi*, que se distribuiu em seis pontos ao longo do litoral centro-norte catarinense. Oferece mais de 70 cursos de graduação, integrantes de diversas áreas de conhecimento e distribuídos em seis Centros de ensino: Ciências Sociais e Jurídicas; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas – Comunicação, Turismo e Lazer; Ciências Sociais Aplicadas – Gestão; Ciências da Saúde e Ciências Tecnológicas, da Terra e do Mar. Sua oferta abrange, além dos cursos presenciais de graduação, cursos de tecnólogos em diferentes áreas, a distância, principalmente os da licenciatura, pós-graduação e educação básica.

Possui mais de 25 mil alunos e, até 2010/1, a instituição contou com mais de 1,4 mil professores, dos quais em torno de 70% possuem título de mestre ou doutor, e mais de 1,2 mil colaboradores administrativos. Oferta, ainda, semestralmente, em torno de 40 cursos de pós-graduação *lato sensu*. Em 2010/2, a pós-graduação *stricto-sensu* possuía nove cursos de mestrado e três de doutorado, todos recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação.

Na pesquisa, a UNIVALI também mostra sua atuação séria e comprometida com as funções básicas de uma Universidade, contando em 2010/2, dentre os cadastrados no CNPq e os institucionais, com 114 grupos de pesquisa, os quais envolviam 620 pesquisadores e 729 alunos, dentre eles um total de 269 bolsistas, distribuídos pelos diferentes programas.

É nessa universidade – a UNIVALI – que se desenvolve o Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior, criado em 2001 (LUZ, 2003).

2. CARACTERIZANDO O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DA UNIVALI

A criação e implementação do Programa de Formação Continuada para Docentes de Ensino Superior da UNIVALI ocorreu em razão dos resultados da

avaliação institucional. Um dos focos foi a organização didático-pedagógica na UNIVALI, que, por muitos anos, sinalizou o bom nível técnico-científico dos docentes, mas que carecia de atenção e investimento na qualificação da categoria "DESEMPENHO DOCENTE", que abrangia as habilidades pedagógicas dos professores. Nessa habilidade de ensino constatava-se que, dentre as fragilidades dos cursos de graduação, direcionadas ao objeto deste estudo, destacavam-se: estratégias de ensino; "aulas dinâmicas"; critérios de avaliação; análise e comentário dos resultados de avaliação. A esses resultados de avaliação interna agregavam-se a externa (reconhecimento de cursos, Exame Nacional de Cursos, avaliações da ordem de classe), os quais indicavam, dentre muitos aspectos, a necessidade de estruturação de um programa específico para a área pedagógica, implantado oficialmente como programa em 2001.

Este Programa constitui

um instrumento de qualificação da prática pedagógica dos docentes da Univali e, desse modo, busca efetivar as diretrizes para os cursos de graduação [...] definidas pelo Projeto Pedagógico Institucional (Univali, 2005,b), notadamente as referentes ao exercício da docência reflexiva e à socialização do conhecimento pedagógico mediante a divulgação e a realização de eventos e a publicação de práticas e procedimentos voltados à qualidade de ensino (FERRI, 2009, p. 268).

O Programa tem sido um processo sistemático de ação-reflexão e de ação sobre a prática docente e constitui um espaço de integração para discussão das questões de educação superior e da prática pedagógica. Fundamenta-se na mudança de paradigma, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem, e no processo reflexivo da prática docente, estimulando o docente profissional a ser um investigador permanente de sua própria prática, a partir dos desafios dos saberes e fazeres que envolvem a docência no cotidiano. Acredita-se que esse processo seja capaz de promover a melhoria do desenvolvimento profissional e a produção de conhecimentos na área pedagógica, o que reforça cada vez mais a identidade do professor como ser profissional docente (LUZ, 2007 e UNIVALI, 2007).

Objetivando situar a abrangência do Programa, é importante destacar, segundo a UNIVALI (2007), os seus três eixos: 1- saberes da docência, em termos do repensar os saberes docentes que constituem desafios no cotidiano; 2- política institucional, constituído pelo conhecimento da política institucional e organizacional da UNIVALI, com seus programas e projetos, notadamente, o projeto pedagógico do curso; 3- cultura e formação geral, com o estudo de temáticas que colaboram para a formação geral do professor e ampliam suas experiências de vida quanto à formação cultural e humanística do docente. Os subprogramas envolvidos são: a formação para docentes da graduação, a formação para coordenadores de curso de graduação, a tutoria para ingressantes e formação de formadores (FERRI, 2009). A adesão ao Programa foi

gradativa a cada ano e vários assuntos pedagógicos já foram trabalhados, conforme relatam Borba *et al.* (2004): planejamento e estratégias de ensino, avaliação de aprendizagem, pesquisa-ação como investigação da prática docente. Outras temáticas específicas também foram trabalhadas como: educação inclusiva, leitura e produção de texto, a voz como instrumento de trabalho, educação a distância e assuntos de cultura geral.

A parte da fundamentação teórica do programa teve por base Nóvoa, bastante citado, acompanhado de outros como Schön, Zeichner, Sacristán e Pérez-Gómez (UNIVALI, 2001).

De acordo com UNIVALI (2001), as competências para a reflexão sobre a ação, desenvolvidas a partir de Schön, envolvem: a) O "*conhecimento na ação*" representado pelo conhecimento que os profissionais demonstram quando da realização de sua ação, numa espécie de auto-observação; b) A "*reflexão sobre a ação*", que constitui o passo seguinte, quando se analisam as ações, a partir de um movimento de construção da pessoa reflexiva; c) A "*reflexão na prática*", que pressupõe o agir planejado e intencional que subsidia a construção de saberes.

A produção do Programa está sistematizada e veiculada pelos Cadernos de Ensino, uma publicação da Pró-Reitoria de Ensino da UNIVALI, os quais, conforme Ferri (2009), socializam e subsidiam as ações nele desenvolvidas. O Programa tem, também, avaliação periódica, por meio de relatórios internos, e seus resultados são veiculados em artigos científicos e outras formas de publicação.

Atualmente (2011), o Programa é coordenado pela Gerência de Ensino e Avaliação, estando vinculado à Pró-Reitoria do Ensino. Embora destinado aos professores em geral da Instituição, na pesquisa desenvolvida foi envolvido apenas os da graduação. Buscou-se, assim, dar continuidade ao Programa, em forma de projeto de pesquisa no Curso de Ciências Biológicas, e ampliar a perspectiva individual da ação reflexiva para a coletiva, num pensar compartilhado da prática pedagógica, tendo por base os fundamentos do Programa, desenvolvidos no item a seguir. Entende-se que a equipe acadêmica, neste processo, viria a ser um meio auxiliar de reflexão pedagógica.

3. FUNDAMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DA UNIVALI: TRANSIÇÃO DE PARADIGMA DO ENSINO PARA A APRENDIZAGEM E VALORIZAÇÃO DO PROCESSO REFLEXIVO.

Um dos fundamentos básicos da formação do docente nesse Programa é a transição do paradigma do ensino para a aprendizagem, deslocando o eixo de atuação não tanto para o que o docente ensina, mas para o que o aluno aprende. A busca desta diferenciação, a seguir apresentada, teve por base Mizukami (1986); Freire (1997); Meirieu (1998); Masetto (2005); Zabala (2002) sintetizados por Pereira (2008).

Essa posição teve reflexos na concepção lógica de atuação do docente, que

atua em pressupostos do ensino – transmissão das informações, fatos e conhecimentos ligados à memorização, à reprodução e ao verbalismo. A aprendizagem é considerada como um fim em si mesmo, ignorando-se as diferenças individuais. Na organização de um ensino predominantemente dedutivo, o papel do sujeito passa a ser insignificante na elaboração e aquisição dos conhecimentos. Nessa concepção, os conteúdos são lineares, quantitativos e definidos *a priori*. Na sua metodologia, vigora o esquema de aulas expositivas centradas no professor, que requerem transcrição e dão ênfase às atividades individualizantes e aos exercícios de fixação. Na avaliação, há valorização dos aspectos cognitivos ligados à retenção, pois visa à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Baseiam-se muito em medida, testes e provas. Os meios de avaliação passam a ter um fim em si mesmo.

Com o rompimento desse paradigma tradicional, a aula passa a ser um momento privilegiado de aprendizagem para professor e aluno. Sob essa ótica, a pergunta agora será: O que o aluno precisa aprender e experienciar para que ele possa desenvolver sua formação profissional?

Esse questionamento agrega os pressupostos de mediação e interação no processo de ensino direcionado para a aprendizagem, envolvendo o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores, ligados ao desenvolvimento pessoal e profissional. Subliminarmente contém a ideia de uma educação problematizadora, com enfoque na dialogicidade, que supera a dicotomia sujeito-objeto, onde os pressupostos do conteúdo precisam ter sentido e significado para o aluno, podendo, com flexibilidade, ser (re) definidos no processo. Na estratégia, vigora a mediação, a relação dialógica, enfim, a cooperação. A aula expositiva não é única no processo de ensino, pois há diversificação de técnicas e recursos. O ensino com pesquisa ganha valorização, bem como a produção com acompanhamento. A avaliação é criterial, baseada em negociação. Visa a ação-reflexão, bem como a autoavaliação e/ou avaliação mútua da prática educativa, por professor e aluno, conforme autores sintetizados por Pereira (2008).

Assim, o docente pode estruturar um pensamento prático ao refletir sobre o que faz de forma crítica, analisando e avaliando as questões que se apresentam no seu cotidiano profissional, à luz de teorias e valores. Em outras palavras, o sujeito da docência envolvido com a aprendizagem se constrói numa articulação da competência acadêmica (conhecimento de um corpo organizado de conteúdos) com a competência pedagógica (conhecimento do processo de aprendizagem e ensino), descrita por Massetto (2005, p. 89):

A docência universitária voltada para a aprendizagem nos leva a repensar nossas aulas e não podemos deixar de analisar e discutir o paradigma que as orientará. [...] Compreender a aula como espaço e tempo de aprendizagem é conceber que os sujeitos envolvidos (professor e alunos) se encontram para, juntos, realizarem uma série de ações (na verdade interações), como estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesqui-

sa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.

As atribuições desse docente profissional significa que, além da visão social, histórica e cultural de sua área, tenha presente a do seu país, para ajudar na formação de “cidadão-profissional”. É falar de professores,

[...] que além de serem excelentes profissionais, também são pesquisadores em sua área específica de conhecimento e desenvolvem uma formação continuada com relação à competência pedagógica. Professores que se entendem primeiramente como educadores, que assumem que a aprendizagem se constrói num relacionamento interpessoal dos alunos com outros colegas, dos alunos com os professores, dos alunos com outros profissionais de sua área, dos alunos com os diferentes locais onde deverão exercer sua atividade profissional (MASETTO, 2005, p.84).

Partindo desses pressupostos, acredita-se que um trabalho compartilhado entre profissionais pode indicar um caminho possível de redimensionamento e reflexão crítica da prática individual, objetivando a busca de soluções alternativas para os problemas enfrentados no dia a dia da prática docente. Complementando o exposto acredita-se que:

O cotidiano da prática profissional dos professores é constituído de contradições, pela imprevisibilidade das relações que se estabelecem nas situações de trabalho, gerando conflitos e inquietações, as quais submetidas à reflexão e sendo compartilhadas, podem indicar novas alternativas para a compreensão da lógica do processo de aprendizagem (UNIVALI, 2002, p. 9, grifo nosso).

Por outro lado, sabe-se que os estudos na área de formação de professores registram que “[...] o docente constrói sua profissão pela mobilização de conhecimento e experiências vivenciadas no contexto do seu trabalho” (Ibidem). Corroborando essa afirmação o exposto por Nóvoa (1995, p. 25), também destacado pela UNIVALI (2002), quando explicita que “a formação não se constrói pela acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal”. Daí a razão do investimento na pessoa e no saber da experiência, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico em que haverá a primazia do diálogo com o professor, visando à consolidação de saberes emergentes da prática profissional. O autor em referência ainda complementa registrando que a organização das instituições de ensino “[...] parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica” (Ibidem, p. 26). Adiante, aconselha: “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiência de formação, realizadas pelas instituições de ensino superior, no

sentido de criar *'progressivamente uma nova cultura de formação de professores'*" (Ibidem, p. 30, grifo nosso). É nesse sentido que a equipe acadêmica da UNIVALI investe.

Valorizando o coletivo, Nóvoa (1995, p. 30) registra, ainda, que *"a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação"*. Acreditar que o olhar coletivo compartilhado faz a diferença foi o mote impulsionador da equipe acadêmica que realizou a pesquisa.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O Curso de Ciências Biológicas, integrante do Centro de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar da UNIVALI, possuía uma população de 46 docentes (2007/2 – data de desencadeamento da pesquisa), dos quais 41 (89,1%) professores possuíam titulação de mestrado e doutorado, 4 (8,7%) eram especialistas e 1 (2,2%) era apenas graduado. O regime de trabalho desses docentes na instituição foi assim distribuído: 10 (21,7%) professores com 40 horas/aula ou mais (h/a), 23 (50%) com 20 a 39 h/a e 13 (28,3%) com até 19 h/a.

O universo da pesquisa foi constituído de cinco (11%) professores, sendo três doutores e dois mestres, que atuavam nas disciplinas de formação acadêmica da área específica da biologia. O regime de trabalho do grupo pesquisado ficou composto por três professores com 20 a 39 h/a e dois com até 19 h/a. A composição desse grupo teve por base a aceitação e a liberação por parte do docente envolvido para observação da aula. O foco observado foi a prática pedagógica relacionada ao que o (a) professor (a) realizava em sala de aula.

No que concerne à metodologia, a pesquisa caracterizou-se como estudo de caso, pois possibilitou reflexão, estudo de uma situação particular, específica, profunda, envolvendo características amplas e complexas, como destacam os estudiosos Greenwood (1973), Goode e Hatt (1975), Ludke e André (1986), Bruyne, Herman e Shoutheet [19—], Triviños (1994), Santos (2002), Yin (2002) e Ponte (2003). O estudo ocorreu no período de agosto de 2007 a julho de 2008 e teve enfoques quantitativos e qualitativos. Mesmo com a existência de dados objetivos, a preocupação com o processo foi maior do que com o produto.

Vários procedimentos metodológicos nortearam a pesquisa. O primeiro a se destacar foi a elaboração conjunta da proposta de observação de disciplinas e dos instrumentos, por parte dos coordenadores e da equipe acadêmica do Centro.

Em seguida, fez-se necessária a validação e a definição dos instrumentos de pesquisa, os quais foram testados com três professores voluntários do curso.

O instrumento final, composto de 20 itens, foi distribuído em três categorias, a saber: 1- infraestrutura, 2- aula (introdução, desenvolvimento - conteúdo, estratégias e avaliação) e

3- atitudes comportamentais relacionadas ao ser docente e ser discente. Para análise dos itens que integravam estas categorias foi utilizada uma escala semântica

de 1 a 5, indicadores que revelavam a adequabilidade ou tipo de ocorrência em termos de: 5- alta; 4 - média, 3 - regular; 2 - pouca e 1 - nenhuma.

Os itens avaliados e constantes na Ficha de Observação foram organizados em sete categorias, conforme quadro a seguir:

Categorização dos itens observados na Ficha de Observação	Agrupamento da categorização dos itens observados para análise e discussão
1. Condições físicas (iluminação, limpeza e tamanho da sala de aula; recursos audiovisuais, acústica e ventilação)	Infraestrutura
2. Introdução (apresentação da problemática, estimulação do estado motivacional do aluno)	Aula
3. Desenvolvimento (contextualização e forma de trabalhar o conteúdo)	
4. Estratégias (diversificação, interrelação objetivos, conteúdos e avaliação)	
5. Avaliação ou atividade prática (análises, reflexões sobre os tipos e instrumentos de avaliação de aprendizagem).	Atitudes comportamentais
6. Ser docente (perfil docente, quanto: a liderança, tratamento, linguagem, interação e valorização da participação do aluno).	
7. Ser discente (engloba a atuação dos alunos: trabalho em grupo; diálogo com o professor; participação e atividades realizadas; dificuldades em operações mentais apresentadas; concentração e atitude universitária).	

Quadro 1: Categorias observadas e reorganização para análise e discussão dos dados.

O procedimento metodológico seguinte foi a realização das observações e do levantamento de dados sobre o docente: o número de observações totalizou 41, independentemente do número de horas-aula em cada dia letivo. Ao final de cada aula dava-se a devolutiva do que a equipe acadêmica tinha observado, enfatizando-se os pontos positivos e aqueles que mereciam crítica dos observadores e realizava-se a interação, discussão e proposição de melhoria na prática pedagógica dos docentes envolvidos.

Foi feita, ainda, uma avaliação dos alunos sobre o desempenho docente, no final das observações, variando de 15 a 32 avaliações por docente. Ela apresentava um quadro em que se solicitava preencher três itens: “*eu parabeno.....*”; “*eu indico como pontos a melhorar.....*” e “*eu sugiro.....*”. Essas fichas de avaliação docente juntaram-se às demais análises. O período de observação foi de 10 de setembro a 5 de outubro de 2007.

O passo metodológico seguinte foi a organização, a sistematização e o tratamento dos dados. Os registros de cada item foram transcritos, agrupados em categorias e analisados no conjunto dos dados, os quais permitiram a composição final da ficha resumo que teve por base: ficha de observação, ficha de auto-avaliação do docente, dados do currículo Lattes de cada professor, os resultados da avaliação institucional de cada docente na disciplina e a ficha de avaliação dos alunos da disciplina. Ao final de todo o processo de observação, a equipe acadêmica efetivou várias reuniões harmonizando e consensuando um parecer descritivo para cada professor, quanto aos seus aspectos positivos e criticáveis, objetivando a melhoria da sua prática pedagógica.

Na sequência, houve a devolução dos resultados aos docentes participantes da pesquisa, em reunião específica individual, na qual, foram socializados e discutidos

os resultados com o próprio interessado, constituindo-se, aquele, um momento de alto valor formativo.

Por fim, tratou-se da elaboração do relatório final da pesquisa.

RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES

O objetivo do projeto de pesquisa realizado foi, após observação das aulas, apresentar contribuições de melhoria pedagógica a cada um dos docentes do Curso de Ciências Biológicas que, voluntariamente, decidiram participar da pesquisa. Ao final do processo, cada docente participante recebeu a síntese da avaliação seguida de discussão, resumidas a seguir:

Profes.	RESULTADOS
1	<p><u>Atividades efetuadas</u>: oito observações realizadas pelos professores nas salas de aula: quatro análises de desempenho docente da Avaliação Institucional (2003-II; 2005-I; 2006-I e 2007-I); análise do Currículo Lattes do docente (titulação, regime de trabalho, experiência na área); análise de 17 avaliações dos discentes desta disciplina. <u>Considerações finais positivas</u>: Destaque da experiência profissional na área evidenciando conhecimento e prática do saber fazer. Indicação de <u>melhorias didático-pedagógicas</u>: <u>Conteúdo</u> - Estimular o pensamento argumentativo dos alunos. <u>Metodologia</u> - Diversificar estratégias para promover a ação planejada dos alunos – como fazer, com que fazer e como avaliar. Orientar, passo a passo, a elaboração da atividade final da disciplina. <u>Avaliação</u> - Utilizar avaliação criterial.</p> <p>Na reunião final, o docente expôs que durante as observações não se sentiu constrangido com a presença da equipe e que considerou que “foi uma experiência de mão dupla”. Este tipo de atividade é necessário, saudável e construtiva. Foi conversado sobre vantagens e desvantagens do uso de estratégias de ensino relacionadas ao “data show”, transparências, apostilas, uso de livro didático.</p> <p>O professor explicou como concebe e executa a disciplina e como entende os alunos</p>
2.	<p><u>Atividades efetuadas</u>: seis observações realizadas pelos professores nas salas de aula; duas autoavaliações do docente; quatro análises de desempenho docente da Avaliação Institucional (2003-II; 2005-I, 2006-I e 2007-I); análise do Currículo Lattes do docente (titulação, regime de trabalho, experiência na área). <u>Considerações finais positivas</u> : o desenvolvimento do conteúdo de forma lógica, lúdica, adequada à licenciatura, com exemplificações do cotidiano; postura ética e profissional, zelo pelo patrimônio; demonstração do entusiasmo pelo ser docente. Indicação de <u>melhorias didático-pedagógicas</u>: <u>Conteúdo</u> - correlacionar e aprofundar conhecimentos com as outras áreas do conhecimento biológico. <u>Metodologia</u> - melhorar a visualização do seu material didático. Parabenizamos a atuação do professor voltada ao ensino e enfatizamos a necessidade de um espaço para preservação e manutenção das coleções de organismos como instrumento de ensino e aprendizagem.</p> <p>O docente informou que procurou fazer, durante o processo de observação, aquilo que desenvolvia no cotidiano da aula, declarando, inclusive, que entendera que o objetivo “não era para fazer coisas diferentes” só porque uma equipe acadêmica estaria observando. Registrou que o comportamento dos alunos não mudou pela chegada de novos integrantes, uma vez que preponderavam aspectos sobre “o que eu posso melhorar”. E foi isso que o professor implementou na prática: pontos que poderia, em cada aula, melhorar.</p>
3.	<p><u>Atividades efetuadas</u>: onze observações realizadas pelos professores nas salas de aula; três autoavaliações do docente; duas análises de desempenho docente da Avaliação Institucional (2006-I e 2007-I); análise do Currículo Lattes do docente (titulação, regime de trabalho, experiência na área); análise de 23 avaliações dos discentes desta disciplina. <u>Considerações finais positivas</u>: o desempenho do docente relacionado ao aprimoramento constante, o esforço, a abertura, às mudanças e a sua atenção aos discentes. Indicação de <u>melhorias didático-pedagógicas</u>: <u>Conteúdo</u> - preocupar-se mais com a apropriação do conteúdo pelos alunos visando a sua aprendizagem (problematizar o conteúdo, solicitar exemplificações e questionamentos). <u>Ser docente</u> - evidenciar mais autoridade, ter mais firmeza na fala, ser mais exigente com o comportamento dos alunos (normas de segurança no laboratório, horário).</p> <p>O docente registrou que, de início, achou “estranho”, pois ficou “receoso de cometer gafes”, mas a dupla de docentes o deixou à vontade. Com a experiência, verificou que o diálogo foi extremamente produtivo para seu crescimento profissional como docente. Registrou que “a evolução foi excelente”, pois o diálogo e a reflexão conjunta repercutiram na organização do ensino. Declarou que a reflexão sobre a melhoria pedagógica o deixou super-atento, permitindo efetuar declarações sobre o que tinha feito e o que poderia fazer para melhorar a prática pedagógica. O período propiciou um clima interativo de visível crescimento do professor.</p>

4.	<p>Atividades efetuadas: cinco observações realizadas pelos professores nas salas de aula; quatro análises de desempenho docente da Avaliação Institucional (2003-I; 2005-I; 2006-I e 2007-I); análise do Currículo Lattes do docente (titulação, regime de trabalho, experiência na área); análise de 32 avaliações dos discentes desta disciplina. <u>Considerações finais positivas</u>: a dedicação do professor no preparo e disponibilização do material instrucional (apostilas e slides). Verificou-se através dos resultados da Avaliação Institucional que houve uma melhoria no padrão de comportamento a partir de 2006-I. Indicação de <u>melhorias didático-pedagógicas</u>: <u>Conteúdo</u> - Maior exposição do docente. <u>Metodologia</u> - Redução do tempo de vídeo com maior exploração do conteúdo. <u>Avaliação</u> - Revisão na forma de cobrança das atividades de avaliação (trabalhos escritos à mão). <u>Ser docente</u> - Implementação de uma maior dinâmica em sala de aula, exigindo e cobrando maior atitude universitária dos alunos.</p>
<p>O docente declara que se sentiu bem com a presença da equipe acadêmica e que tudo correu normalmente. Que não se sentiu constrangido e nem vigiado. Afirma que "é confortável saber que eu estava sendo avaliado e que teria contribuições para a melhoria da prática pedagógica". Declarou que, nesse processo, a preocupação é com a pessoa que vai avaliar. "Quem vai avaliar" é uma das perguntas fundamentais nesse processo. Refletiu com a equipe acadêmica sobre a diferença entre "o professor querer ensinar e o aluno estar disposto a aprender". Fez críticas à matriz curricular do Curso de Ciências Biológicas, pela opção de seus eixos e desencanto com a carreira do magistério, com o curso e com o tipo de aluno que está em formação.</p>	
5.	<p><u>Atividades efetuadas</u>: dez observações realizadas pelos professores nas salas de aula; três autoavaliações do docente; cinco análises de desempenho docente da Avaliação Institucional (CTTMar e CCS); análise do Currículo Lattes do docente (titulação, regime de trabalho, experiência na área); análise de 15 avaliações dos discentes desta disciplina. <u>Considerações finais positivas</u>: a dedicação do professor no cumprimento de suas atividades docentes (preparo de material, pontualidade) mostrando o seu envolvimento e responsabilidade com o ensino, bem como facilidade às</p>
<p>O docente registra como reflexões importantes desse processo de diálogo, que "a turma precisa ter identidade com o docente"; referindo-se à equipe acadêmica, informou que "as pessoas me deixaram à vontade e senti que houve muito respeito"; "acredito nesse trabalho". A equipe acadêmica considerou que o professor justificava muito suas ações pedagógicas, demonstrando dificuldades na simplificação da transposição didática do conteúdo, constatando, também, que os questionamentos dos alunos eram devolvidos com novos questionamentos. Contrastou o nível de exigência do docente e o seu grau de intransigência perante as reflexões na prática pedagógica. Revelou dificuldades na compreensão do processo de aprendizagem que exige atitude de predisposição à mudança.</p>	

Quadro 2: Síntese do parecer final apresentado a cada professor participante da pesquisa.

No Quadro 2 os docentes foram substituídos por números para preservar a respectiva identidade. Não houve, também, distinção de gênero para se evitar identificações. Além desses aspectos, cada docente participante recebeu um quadro discriminando os aspectos positivos e criticáveis em cada uma das categorias. Os resultados foram sintetizados em forma de quadro geral (Quadro 3) com referência a esses pontos em cada uma das categorias.

CATEGORIAS	PONTOS POSITIVOS	PONTOS CRITICÁVEIS	
A U L A	Introdução	Contextualização do conteúdo antes de desenvolvê-lo. - Referência à última aula (teórica ou prática)	Pouca referência ao Plano de Ensino.
	Conteúdo	Domínio dos conteúdos e dos fundamentos teóricos, científicos e/ou técnicos. Exemplificação valorizando a participação do aluno.	Falta de síntese integradora no início ou final da aula.
	Metodologia	Distribuição adequada da carga horária ao tipo de atividade, seja teórica ou prática. Domínio do recurso audiovisual, ou seja, preparo das aulas com slides, transparências e visual adequado em termos de fontes e cores.	Necessidade de realizar maior exploração didática dos recursos construídos para a sala aula. Pouco uso de estratégias evidenciando interrelação objetivo e conteúdo.
	Avaliação	Utilização de instrumentos adequados aos objetivos da disciplina. Discussão e análise dos resultados durante a devolutiva dos trabalhos. Orientação do processo de avaliação com instruções.	Falta de explicitação clara dos critérios de avaliação adotados no instrumento de avaliação.
Ser Docente	Alta capacidade do docente em manter uma relação cortês com os alunos. Postura ético-profissional durante as aulas.	Dificuldade na criação de um ambiente dinâmico e descontraído na sala de aula. Pouca interrelação do perfil fisiográfico com o desenvolvimento da aula.	
Ser Discente	Capacidade de desenvolver trabalho em grupo. Estabelecimento de diálogo com os docentes durante a aula expositiva. Participação nas atividades solicitadas.	Falta de concentração dos alunos durante as aulas expositivas. Dificuldades nas operações mentais/lógicas. Dificuldades no exercício da atitude universitária, permitindo pensar que tais atitudes independem do modo de intervenção do professor.	

Quadro 3 – Síntese geral dos aspectos positivos e criticáveis de todos docentes avaliados.

A pesquisa evidenciou que a maioria dos professores protagonistas desta experiência mostrou segurança quanto ao chamado “domínio do conhecimento” evidenciando, também, um alto nível de envolvimento e comprometimento com o ensino. Mas, é revelador a dificuldade epistemológica central de compreender e aceitar a mudança de paradigma do ensino para a aprendizagem.

A transição do paradigma do ensinar para o aprender ainda carece de maior reforço no Programa. Isso exige do professor a reflexão, o questionamento e a pesquisa para saber como aprendem os seus alunos – o que eles sabem e podem fazer –, os recursos culturais que estes trazem para a sala de aula, como sujeitos socioculturais, como diz Dayrell (1999).

Por outro lado, verifica-se que ainda está muito presente no professor a metodologia segundo a qual foram ensinados, sendo a reprodução um processo normal. Nesse sentido Cunha (1997, p.81-82) afirma que:

[...] a principal influência no comportamento do professor é sua própria história como aluno e que, para além das teorias pedagógicas que ele aprende, o que marca seu comportamento são as práticas de seus antigos professores. Isso significa dizer que os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem como ensinar. E, também, faz inferir que dificilmente essa história traz marcas diferentes da reprodução, favorecendo, então, a manutenção do paradigma dominante.

Os professores entram num programa de formação

[...] com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino (KAGAN, apresentado por Marcelo, 1998, p. 55).

Constatou-se também, que houve indícios de melhoria pedagógica sobre a construção do processo de ensino e aprendizagem, principalmente nos professores mais novos, ávidos em aprender uma forma diferente de ensinar. As sugestões recaíram em campo fértil de exploração criativa, visível em termos de mudanças na prática docente. Pode-se dizer que dois docentes (profs. 2 e 3) aderiram, literalmente, às contribuições de melhoria da prática pedagógica, procurando a cada nova aula aperfeiçoar o processo. Um aperfeiçoou (4), mas não fez grandes modificações em sua prática. Outro (5) clamava por mudanças na prática pedagógica, pois registrava sua ansiedade por melhoria no processo de ensino-aprendizagem, fazia ponderações reflexivas de alto nível intelectual em reunião, demonstrava e discursava sobre a necessidade de mais qualificação do docente, parecendo sensível, mas não mudava e não mudou sua forma de dar aula. Todas as contribuições de melhoria eram justificadas, com alegações de fatores extracurriculares e de outros níveis de ensino. Tinha dificuldades na transposição didática do conteúdo, das exemplificações e dos questionamentos.

Segundo Chevallard (1991, p. 31), a transposição didática é entendida como um processo, no qual, “[...] um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre, a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto [...]” para o aluno. Um dos desafios postos ao professor é justamente este: transformar um conhecimento científico em um conteúdo didático ou conteúdo curricular sem perder a cientificidade. Percebemos que o docente 5 teve maior dificuldade nesse aspecto. Já o docente 1 apresentou contribuições interessantes quando da devolutiva, porém não as executou durante o processo de ensino-aprendizagem das aulas subsequentes.

No geral, pode-se afirmar que houve algumas conquistas na prática pedagógica, resultantes deste estudo e reforçadas com os resultados de formações anteriores, como: maior contextualização dos assuntos; correlação dos objetivos, estratégias e avaliação, especificamente na parte dos instrumentos; a cultura de avaliação no sentido da discussão e devolutiva dos resultados; a participação dos alunos em sala de aula; a instrumentação técnica para confecção e uso dos audiovisuais (sendo, este, um dos aspectos altos observados na maioria dos docentes); o relacionamento entre professor e aluno, baseado na cortesia e na ética profissional.

Dos pontos que chamaram a atenção da equipe acadêmica, merecendo maiores esforços em formações, foram: a ausência de síntese integradora ao final ou início da

outra da aula; a exploração maior dos recursos audiovisuais durante a aula e a avaliação criterial.

Percebeu-se, igualmente, a necessidade de trabalhos direcionados com alguns aspectos específicos, tais como: referência ao plano de ensino; a inter-relação do perfil profissiográfico com o desenvolvimento da aula; as formas de atuação conjunta dos docentes na demonstração de atitudes universitárias por parte do aluno e, por último, maior reforço na transição do paradigma do ensinar para o aprender.

Outro ponto que merece destaque é a necessidade de reorganização do tempo didático, pois construir conhecimento com os alunos exige muito mais dos professores em termos de tempo e volume de trabalho do que a carga horária definida na matriz curricular, uma vez que os alunos não estão acostumados a organizar seu próprio tempo de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base que o objetivo da pesquisa era identificar contribuições de melhoria da prática pedagógica que pudessem ser apontadas a cada um dos docentes participantes, tendo por base o Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior pode-se afirmar que os resultados foram satisfatórios. A experiência da pesquisa realizada na UNIVALI foi reveladora, pois foi o primeiro trabalho neste gênero, em que professores envolveram-se, num olhar coletivo, para avaliar os pontos positivos e criticáveis de suas aulas, compartilhando aspectos de melhoria pedagógica. Para os docentes participantes e para a equipe acadêmica, o trabalho se revelou altamente significativo e de alto valor educativo.

Identificou-se como conquista do Programa a presença do trinômio ação-reflexão-ação, tanto por parte do docente participante como da equipe acadêmica, corroborando com a existência da prática do professor reflexivo, como preconizado pelo Programa da UNIVALI (2002).

No que concerne à transição do paradigma do ensino para o da aprendizagem, no estudo de caso efetuado, sugere-se maior reforço, apesar de todos os esforços já empreendidos pelos dirigentes e formadores do Programa. Ensinar e aprender trazem a marca da intencionalidade, ainda que de modo velado, mesmo por aqueles que têm esta perspectiva. Há propósitos e interesses em disputa, explicitados ou não, que nascem nas relações de poder presentes na cultura, orientando as escolhas do agir humano.

Quando a ênfase da ação docente reside apenas no ensino (na sua eficácia), este se converte em um meio para a realização de fins que tendem a ser interpretados e avaliados a partir de valores, tais como as necessidades da sociedade e as exigências do mercado de trabalho. O professor sendo um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros acaba configurando uma formação quase que exclusiva de competências e habilidades técnicas.

A ênfase na aprendizagem como paradigma para o ensino superior, como

afirma Masetto (2005), altera o papel dos participantes do processo pertencendo ao aluno o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem. Cabe a ele buscar as informações, trabalhá-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Essas ações deverão ser realizadas com os outros participantes do processo: com os professores e com os colegas, pois, a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contato com os outros e com o mundo. Nesse sentido, *“o assistir ou o dar aula precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aula”* (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 14).

A compreensão do que seja ensinar e de como se dá o processo de aprendizagem é elemento fundamental para a prática pedagógica do docente. Como sugestão, reputa-se importante que os professores incorporem no seu fazer pedagógico uma compreensão teórica de como se dá a relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico e o modo como os significados são construídos pelo aluno. Isso exige reorganização constante das concepções de ensino.

Vale lembrar, ainda, que, em se tomando o ser humano na sua inteireza e a educação como processo de desenvolvimento humano integral, há que se considerar a aprendizagem como instrumento para satisfazer as necessidades do aluno, o que transcende os aspectos técnicos ou físico-biológicos, envolvendo também dimensões mais profundas do seu ser, a exemplo, o afeto, a ética e a espiritualidade.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3.ed. Joinville: UNIVILLE. 2004.
- BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. **Contrapontos**. Itajaí, v.4, n.2, p. 249-258, maio/ago. 2004.
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: F. Alves, [19..].
- CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B. C; MOROSINI, Marília (orgs). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas, Papirus, 1997. 200p., p, 79- 93. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.
- DAYRELL, Juares Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p. 136-161.
- FERRI, Cássia. Formação continuada de professores universitários: a experiência da Universidade do Vale do Itajaí. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires de Vargas (orgs). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009. 478 P., P. 267-280.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- GOOD, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Ed. Nacional,[1975].
- GREENWOOD, Ernest. **Metodologia de la investigacion social**. Buenos Aires: Paidos, 1973.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU,1986. 99p.
- LUZ, Sueli Petry da. Meta-avaliação: um olhar avaliativo sobre o Programa de Avaliação Institucional da UNIVALI. In: BORBA, Amândia Maria de (Org.). **Avaliação do Ensino Superior: referenciais para a construção de um projeto institucional**. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2003. p.183-203.
- _____. **Formação continuada para docentes da educação superior: um estudo de caso**. 2007. 227 p. Tese.(Doutorado em Educação). 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Dr. Newton César Balzan.
- MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 9, p. 52-75, set./out./nov./dez.1998.
- MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, M. Lucia (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: ArtMed,1998.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986
- NOVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.
- NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 157.
- PEREIRA, Yára Christina Cesário. **Ensino e aprendizagem**. Disciplina Metodologia do ensino de Ciências Naturais, 2008.
- PONTE, João Pedro da. **O estudo de caso na pesquisa em Educação Matemática**. Disponível em <[http:// educ. fc.ul.pt/docentes/ jponte / docs-pt/ 94-Ponte \(quadrante-estudo-caso\) doc](http://educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte%20(quadrante-estudo-caso).doc)>. Acesso em 15 de abril de 2003.
- PROVESI, José Roberto. **Diferenciação de conceitos** [mensagem]. Mensagem recebida por <petryluz@hotmail.com> em 1º jul. 2004.
- SANTOS, Gildenor Carolino. **Estudo da interlocução entre Biblioteca – Escola – Tecnologia, baseada na Internet: um estudo de caso na Escola Estadual Sérgio Pereira Porto – UNICAMP**. Campinas: [s.n.], 2002. Dissertação de Mestrado.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.
- UNIVALI. Universidade do Vale do Itajaí. **Formação continuada para docentes do ensino superior: curso de atualização pedagógica presencial**. Coords. Sueli Petry da Luz; Amândia Maria de Borba. Itajaí: UNIVALI, 2001.
- _____. **Formação continuada para docentes do ensino superior: apontamentos para novas alternativas pedagógicas**. Orgs. Amândia Maria de Borba, Sueli Petry da Luz Itajaí: UNIVALI – Pró-Reitoria de Ensino, 2002.
- _____. **Pró-Docência 2007**. Itajaí:UNIVALI- Pró-Reitoria de Ensino,, 2007.
- _____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2007-2011**. Itajaí:UNIVALI - Reitoria, 2007.

ZABALA, Antoni. A prática educativa. Porto Alegre: ArtMed, **Teorias pedagógicas**. Tabela. Disponível em: < <http://members.tripod.com/lfcamara/compara.html>>. Acesso em: 15 abril 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. reimp. Porto Alegre: Bookman, 2002 .

NOTAS

- ¹ Professora da Universidade do Vale do Itajaí, do Centro de Ciências Humanas. Pesquisadora do GEPES/UNIVALI. Doutora em Educação (área de Políticas Públicas e Sistemas Educativos) pela Universidade Estadual de Campinas (SP). E-mail: petryluz@univali.br
- ² Professora da Universidade do Vale do Itajaí, Centro de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar e Centro de Ciências Humanas. Pesquisadora do GEPES/UNIVALI. Doutora em Educação (área de Ensino de Ciências Naturais) pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: yara@univali.br.
- ³ Professora da Universidade do Vale do Itajaí, Centro de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar. Pesquisadora do GEPES/UNIVALI. Doutora em Química (área de Química Orgânica) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Email: kuroshima@univali.br
- ⁴ Professor da Universidade do Vale do Itajaí, coordenador do Curso de Ciências Biológicas, do Centro de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar. Doutor em Ciências (Bioquímica) pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: pessatti@univali.br
- ⁵ A contextualização da UNIVALI foi elaborada com base na coleta de dados junto aos setores específicos da instituição, em 2010, em Provesi (2009), e no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2007-2011.

Recebido em 18/07/2011

Aprovado para publicação 30/10/2011