



As instituições de ensino superior e a formação pedagógica do seu docente

Haroldo Tuyoshi Sato (harolsat@yahoo.com.br)
Doutor em psicologia clínica pela Universidade de São Paulo (USP)

Resumo

Este estudo visa a análise, a partir das contribuições da Psicologia Institucional de José Bleger, da Antropologia da Educação e de pedagogos que estudam a formação do docente de nível superior, como Pachane, da formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras aos seus docentes. Essa análise se debruça sobre o questionamento a respeito de essa formação ser dirigida, no sentido da eficácia de seu ensino, principalmente frente a um público universitário cada vez mais heterogêneo, advindo de estratos culturais antes excluídos. A diversidade desses estratos mais diversos, em termos de etnias, gerações, gêneros, nos faz remeter ao conceito antropológico basilar de intercultura, e de que a formação dos professores universitários deve buscar a educação intercultural inclusiva. O estudo constata que as IES brasileiras pouco formam seus docentes e que uma das abordagens utilizadas é a de que sejam capazes de avaliar os alunos para que possam ter desempenho melhor no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), em um claro desvio de sua função institucional. O estudo termina propondo modificações no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), para que possa cumprir sua função institucional, que é regular e avaliar as IES, para que, por sua vez, cumpram sua função precípua, que é educar estratos populacionais diversificados, no favorecimento da inclusão e da mobilidade social destes.

Palavras-chave: Formação docente universitária; Psicologia Institucional; Bleger, José; Educação intercultural; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).



Abstract:

This study aims at analysing, based on the contributions of the Institutional Psychology by José Bleger, from the Anthropology of Education and educationalists that research higher level teaching development, such as Pachane, the training offered by Brazilian Higher Education Institutions (IES) to their professors. This analysis focuses on the questioning of whether this training is directed towards the efficacy of its teaching, especially before an increasingly heterogeneous university community, coming from previously excluded cultural strata. The diversity of these strata, in terms of ethnicities, generations and genders, makes us refer to the fundamental anthropological concept of interculturalism, and that the training of university professors ought to seek inclusive intercultural education.

The study finds that IES hardly train their professors and that one of the approaches adopted is that they are able to evaluate learners so that they can have a better performance on the National Student Performance Examination (ENADE), in a clear departure from their institutional principle. The study ends up proposing changes in the National System of Evaluation of Higher Education (SINAES), so that it can fulfil its institutional purposes, which is to regulate and evaluate IES, so as to, in turn, they fulfil their primary purpose, which is to educate diversified social strata promoting their inclusion and social mobility.

Keywords: Higher level teaching development; Institutional Psychology; Bleger, José; Intercultural education; National System of Evaluation of Higher Education (SINAES).

Introdução

Este trabalho teve como motivação principal a nossa própria experiência de 13 anos como docentes em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, confessionais e públicas, e a participação, durante o ano de 2011, no Grupo de Pesquisa PROFORMAR - Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores, vinculado à Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), coordenado pela Profa. Wanda Terezinha

Pacheco dos Santos. As discussões que tivemos na participação desse grupo e a nossa própria experiência como professores fez que notássemos que, em todas elas, não havia a preocupação em formar didaticamente o docente. Outra tendência detectada por nós, durante esse período, foi que o perfil dos discentes gradualmente foi se tornando mais heterogêneo, com o acesso ao sistema universitário, em quantidades cada vez maiores, de segmentos populacionais anteriormente excluídos e a não preparação das IES, para capacitar os docentes para a inclusão desta população.

Essas constatações levantadas durante a nossa prática como professores de nível superior fizeram com que pesquisássemos a produção científica relacionada às políticas e práticas de formação de docentes universitários, para que pudéssemos realizar uma análise crítica das políticas públicas sobre elas e discutir possíveis soluções para o problema, a partir das contribuições da Psicologia Institucional de José Bleger (1984), da Antropologia da Educação e de autores que problematizaram essa formação, como Pachane (2005).

José Bleger, psicanalista argentino, foi influenciado pelo pensamento do também psicanalista e psiquiatra social Enrique Pichon-Riviére e, como este, buscou aplicar os princípios psicanalíticos a eventos sociais, sendo um dos precursores do ponto de vista psicossocial. O psicanalista argentino é considerado um dos fundadores da Psicologia Institucional (GUIRADO, 2009), na qual as instituições são analisadas e trabalhadas a partir do ponto de vista psicológico. Entre as características institucionais mais comuns apontadas por Bleger está o desvio da instituição dos seus objetivos iniciais. Bleger (1984, p. 62) dá um exemplo de como isto se dá, citando o modelo do hospital psiquiátrico:

Nas instituições que atendem doentes mentais estes problemas se tornam mais agudos. Um dos que se apresentam é sempre (até agora) o de uma forte dissociação entre os objetivos explícitos e implícitos da instituição: entre os primeiros se acha, evidentemente, o propósito de curar os doentes mentais, mas em contradição com isto o instituto psiquiátrico tende a defender a sociedade do alienado, segregando-o, e neste sentido, a instituição tende, em sua organização total, à alienação e segregação do doente mental. (...)

No caso do hospital psiquiátrico, Bleger esclarece que a instituição deixa de cumprir sua função explícita, a de curar os doentes mentais, e passa a se identificar e a

proceder com outro objetivo, implícito, que é a segregação e defesa do doente mental da sociedade. Outra característica da instituição, segundo autores que seguem o ponto de vista da Psicologia Institucional de Bleger, como Maldonado e Canella (2003), é o de deixar de cumprir sua função original e passar a se conduzir de forma a proteger sua própria existência, fato que também se comprovou em relação aos hospitais psiquiátricos e em relação a outras instituições, como as educacionais, conforme explicitamos neste estudo.

As políticas e práticas públicas para a formação do docente universitário

Iniciamos a discussão das políticas e práticas públicas sobre a formação do docente universitário através da constatação de que a política educacional brasileira não considera importante a formação pedagógica do docente de nível superior, como aponta Pachane (2005, p. 15):

Finalmente, observamos a inexistência, no Brasil, de amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. Assim, a opção por oferecer ou não esta formação fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo, e ao mesmo tempo regulamentando, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida.

Em nossa prática como docentes universitários, em 6 IES diferentes, constatamos que só uma oferecia um curso complementar de formação do docente universitário, ainda assim de caráter optativo, o qual a maioria dos professores daquela IES não cursava. Em outras IES, não havia nenhum curso específico de formação pedagógica de docentes, o assunto era tratado apenas de forma pontual, em reuniões pedagógicas realizadas, geralmente, na semana anterior ao início do semestre letivo¹.

A única exceção ao tema é que, em duas das IES, houve uma preocupação adicional, a preparação dos docentes em relação aos critérios de avaliação dos discentes, para que pudessem ter melhor desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

¹ Esta constatação também é de outros professores universitários com quem discuti o tema, como os que participavam das discussões do Grupo de Pesquisa PROFORMAR - Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores, vinculado à Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), coordenado pela Profa. Wanda Terezinha Pacheco dos Santos.

(ENADE)². Isso mostra uma distorção da formação de docentes nessas IES, nos quais estes são preparados, especificamente, para avaliar discentes com um objetivo de melhor desempenho institucional frente ao ENADE, desviando-se, assim, da preparação do docente para oferecer um melhor ensino ao corpo discente. Como coloca a Psicologia Institucional de José Bleger (1984), é muito comum que as instituições desviem-se de sua função original, no caso, educar, para colocar sua própria existência como objetivo principal dos procedimentos da instituição.

Reforçando a própria noção de que as habilidades pedagógicas do docente de nível superior não são importantes, em nossa experiência profissional, a própria seleção do professor, muitas vezes, não contempla questões relacionadas à prática pedagógica. Isso começa no âmbito da seleção, na qual, em metade das IES em que atuamos, o critério de entrada foi apenas o currículo e, na outra metade, o currículo e aulas práticas. Vemos que, como em metade das instituições de Ensino em que esse docente atuou, o critério foi apenas o currículo, isso aponta para quesitos de caráter conteudista como critério principal de seleção e, nas outras IES, houve uma seleção com base no currículo e na aula didática, o que aponta um critério de seleção um pouco mais equilibrado. De qualquer forma, o critério que fica mais salientado na seleção de professores de nível universitário é o domínio do conteúdo, com um razoável domínio da dimensão didática. Esse predomínio da preocupação com o conteúdo reflete, a nosso ver, a herança da Pedagogia Tradicional, conteudista, ainda dominante em relação a outras modalidades de ensino (LEÃO, 1999). Como coloca Pachane (2005, p. 14):

A formação exigida para docência no ensino superior tem sido restrita ao conhecimento aprofundado do conteúdo, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

² O ENADE foi instituído como um dos instrumentos avaliativos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2014. O SINAES busca avaliar, através de critérios objetivos, as IES buscando “a permanente busca pela melhoria da qualidade da educação superior, pela sua expansão e pelo acompanhamento da oferta dos cursos de graduação do sistema federal” (GRIBOSKI, 2012, p. 180). Dentro do SINAES, o ENADE é uma prova aplicada para alunos ingressantes e concluintes de cursos superiores, para avaliação do quantum de aprendizagem alcançados pelos discentes de último ano.

Outra questão colocada na formação do docente de ensino superior é que a grande maioria dos professores é formada por programas de pós-graduação *strictu sensu*, voltados para a pesquisa. A consequência lógica disso, é que os mestres e doutores formados por esses programas têm expertise em pesquisa, mas isso não significa que possuam conhecimento em práticas pedagógicas, como coloca Pachane (2005, p. 16):

Considerando as diferenças entre os constituintes das atividades de pesquisar e ensinar, as autoras concluem que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico. Isso porque os docentes, quando participam de programas de pós-graduação, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, é válido lembrar que o despreparo para o trabalho docente no ensino superior é salientado pelos próprios pós-graduandos.

Cabe ressaltar que a Educação Superior brasileira está dividida em instituições de ensino superior que privilegiam a pesquisa, normalmente as públicas e confessionais e outras que privilegiam o ensino, normalmente as privadas. Porém, em qualquer das instituições, normalmente, o mestre ou o doutor, formado para a pesquisa, está pouco preparado para desempenhar suas funções docentes, conforme aponta Pachane (2005, p. 16):

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar.

Esse descompasso entre formação em pesquisa e ensino verifica-se em pesquisas nas quais se buscou a correlação entre a formação acadêmica do docente e a sua eficácia como educador, conforme percebida pelos discentes, segundo coloca Pachane (2005, pp. 15-16):

Marcelo García (1999) ressalta que, em diversas investigações, a correlação encontrada entre a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa. A partir destes estudos, conclui que as relações entre produtividade científica e eficácia docente são escassas, ou essencialmente independentes uma da outra.

Pachane (2005) argumenta que, nas instituições que se voltam à pesquisa, seguindo o modelo humboldtiano³ de Universidade, normalmente públicas ou confessionais, o ensino é colocado em segundo plano, sendo valorizada a pesquisa. A autora aponta para o fato de que, no Brasil, dados os critérios que favorecem a progressão na carreira àqueles docentes que produzem mais artigos acadêmicos, isso está ainda mais ressaltado:

Em segundo lugar, também decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo, como ressalta Pimentel (1993), a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Quanto aos mestres e doutores que se encaminham para IES centralizadas no Ensino, como são, de maneira geral, as universidades e faculdades particulares, estes irão enfrentar uma ainda maior necessidade de adaptação, como aponta Pachane (2005, p. 16):

Tendo em vista as recentes políticas de expansão e flexibilização do sistema de ensino superior, a diferenciação entre instituições voltadas predominantemente ao ensino ou à pesquisa, e conseqüentemente a discrepância entre a formação oferecida ao pós-graduando e as tarefas a serem exercidas em sua futura atuação como professor, torna-se mais acentuada.

Entre os desafios do docente de IES que se volta apenas para o ensino, aponta-se a educação a uma clientela cada vez mais heterogênea⁴, advinda de variadas camadas sociais e com culturas diversas, devido ao fenômeno de democratização do ensino, como aponta Ristoff (2014, pp. 745-746):

A partir do terceiro ciclo do Enade já é possível confirmar que a mudança de perfil socioeconômico da graduação, observada nos últimos anos, se mantém e se acelera. Fica, assim, evidente que as políticas adotadas, embora lentas

³ Alexander Von Humboldt (1767-1835) foi o primeiro reitor da Universidade de Berlim, considerada a primeira universidade moderna, criando para esta instituição um programa que teve como fundamento “a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, sob a tutela da busca pelo desenvolvimento científico, fundado na autonomia, na liberdade de investigação, na cooperação, na colaboração, cabendo ao Estado a obrigação de construir e manter tal empreendimento” (ARAÚJO, 2009.)

⁴ Apesar da crescente heterogeneidade dos discentes que acessam o Ensino Superior, Ristoff (2014) aponta para o fato de que distorções populacionais no acesso ao Ensino Superior, principalmente em relação aos cursos mais valorizados socialmente, têm diminuído lentamente, apesar do predomínio de alunos brancos e de classe média alta nesses cursos.



demais na sua execução aos olhos dos que delas precisam e dos indignados pela exclusão histórica, apontam para a direção correta: a educação superior brasileira está criando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade, ampliando significativamente as energias criativas da nação.

Neste sentido, os professores universitários, normalmente advindos das classes média e alta, majoritariamente pertencentes às etnias caucasianas, deveriam, em tese, estar preparados para receber alunos que vêm de outras inserções socioculturais, o que demandaria, a esses docentes, a capacidade de lidar com esses outros diferentes, auxiliando-os a se inserirem no processo educativo universitário. Nesse sentido, os educadores deveriam ter um nítido conceito do que é cultura, conforme coloca Fleuri (2002, p. 409), citando o antropólogo Clifford Geertz:

Por conseguinte, toma-se pertinente o entendimento da cultura na perspectiva antropológica e semiótica, tal como proposta por Clifford Geertz. Esse autor entende a cultura como a totalidade acumulada de padrões culturais, ou seja, de "sistemas organizados de símbolos significantes" (GEERTZ, 1989, p. 58), com base nos quais os seres humanos identificam as finalidades de suas ações. Assim, de um lado, todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que tornam possível sua existência. De outro lado, verifica-se uma enorme diversidade de padrões culturais existentes na humanidade. Contrapondo-se à noção de que a conceituação de ser humano deva definir-se pelos aspectos universais e similares das culturas humanas, Geertz considera que a compreensão do ser humano, em sua dimensão essencial, pode ser encontrada justamente nas particularidades culturais dos povos. Trata-se, portanto, do ponto de vista científico, de buscar entender nos fenômenos culturais, basicamente, não a similaridade empírica entre os comportamentos dos diferentes grupos sociais, mas a relação que diferentes grupos, com padrões culturais diferentes, estabelecem entre si. "Resumindo, precisamos procurar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares" (GEERTZ, 1989, p. 56).

Dessa forma, os docentes universitários deveriam buscar compreender seus alunos, principalmente aqueles vindos de diferentes inserções socioculturais, dentro de sua identidade cultural particular, procurando estabelecer relações significativas e estratégias pedagógicas construtivas com eles. A essa relação entre culturas diferentes, em que há respeito pelas diferenças culturais, pode-se aplicar o conceito de intercultura. A proposta educativa que aponta para uma Educação que respeite as diferenças culturais, por sua vez, é nomeada como Educação Intercultural:

A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo (MORIN, 1985, 1996; BATESON, 1986) da interação entre sujeitos de



identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais.

Nesse sentido, o conceito de Educação Intercultural vem de encontro às práticas educativas que geram inclusão. No caso do Ensino Universitário Brasileiro em que, como coloca Ristoff (2014), está incorporando classes sociais e etnias antes excluídas, o preparo do educador para a interculturalidade deveria ser favorecido. Porém, o conceito de culturas particulares supera o de gênero e classe social, incluindo, também o de raça, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual, como menciona, Bhabha (apud FLEURI, 2003, p. 23):

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entrelugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade.

Então, o educador universitário deve, dentro da perspectiva intercultural, ser capaz de compreender as culturas particulares dos discentes, no que diz respeito à raça, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual, entre outras.

Outro fenômeno relacionado à democratização do ensino está ligado também à faixa etária dos discentes, fenômeno que ocorre no Brasil e em outros países, como coloca Nóvoa (2000, p. 133):

Uma outra mudança, a meu ver tão importante quanto a primeira, é a transformação do “perfil tradicional” dos estudantes universitários. Até agora, frequentavam a Universidade, essencialmente, jovens dos 18 aos 23-24 anos. No futuro, veremos cada vez mais pessoas com 30, 40 ou 50 anos buscando a Universidade. E não só vai haver mudança da população estudantil, mas também do que essa população estará a fazer nas universidades. Até agora, eram jovens à procura de uma formação inicial; no futuro, serão cada vez mais adultos que procuram valorizar-se, trabalhadores que buscam uma atualização ou



profissionais em formação contínua. Esta evolução é muito nítida em certos países (como, por exemplo, no Canadá), nos quais uma grande porcentagem dos alunos já não corresponde ao “perfil tradicional” do estudante universitário. Mesmo em países como Portugal, onde a renovação e expansão universitária são muito recentes, temos neste momento cerca de metade dos alunos das universidades com mais de 25 anos. Esta é uma mudança decisiva, que toca no cerne da ação pedagógica do professor universitário. Este não pode continuar a falar para um “aluno médio”, para um público que ele imagina mais ou menos homogêneo, e tem de atender à crescente diversidade de perspectivas e de interesses dos estudantes. Esta é uma segunda razão que levará, certamente, a mudanças significativas da relação pedagógica no seio da Universidade.

O que percebemos, em nossa prática educativa, é que cada vez mais alunos acima da faixa de 25 anos têm procurado os bancos universitários, o que mostra que, cada dia mais, lidamos com discentes com um perfil mais maduro em termos de personalidade, com a cultura própria de sua geração, mas, muitas vezes, há muito tempo distante dos bancos escolares, o que lhes traz grandes dificuldades de readaptação a estes. Temos encontrado alunos, eventualmente, acima dos 50, até 70 anos, o que faz a inclusão destes, no âmbito do Ensino Superior, tarefa complicada. Teoricamente, o professor deveria ser capaz de acolher esse aluno, ajudando-o a ser incluído em classes que a grande maioria dos alunos possui idade menor que a dele. Porém, como no caso do aluno de outras etnias historicamente excluídas do acesso ao ensino universitário, o professor deve fazer com que o aluno mais velho, de uma geração mais antiga que a dos estudantes mais típicos, da faixa etária entre 18 a 23 anos, seja capaz de se adequar frente aos desafios da Educação Superior.

Mas qual panorama encontramos em relação à preparação dos docentes para incluir esse aluno de cultura diferente do típico estudante de graduação, em termos da preparação do docente universitário frente a essa questão? Como abordamos nos parágrafos anteriores, pouca ou nenhuma, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais apontarem para essa direção, como coloca Fleuri (2003, p. 16):

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de



inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais.

Apesar de as Diretrizes Curriculares destacarem o respeito à pluralidade cultural, apontando para a inclusão escolar de diferentes grupos étnicos, diferentes gêneros e diferentes idades, como um dos princípios da Educação Brasileira, constatamos que, apesar de alguns avanços nesse sentido, no âmbito da formação do docente do Ensino Superior isso é muito pouco discutido e trabalhado.

Quanto ao tratamento do tema da crescente multiculturalidade dos discentes universitários, e da inclusão de segmentos antes excluídos do Ensino Superior, nossa experiência foi a de que, nas IES em que trabalhamos, essa discussão é tratada de forma marginal, não se pensando em estratégias pedagógicas nesse sentido, em discussões eventuais entre os docentes.

Considerações finais

Constatadas essas imensas distorções na formação do docente universitário encontradas em nossas IES nos vem à mente a questão: como corrigi-las? Acredito que a possibilidade para que isso aconteça deve estar prevista no próprio sistema nacional de avaliação destas instituições, o SINAES. O SINAES foi criado pelo Governo Federal, com o objetivo de regular a expansão das IES, buscando um mínimo de qualidade na prestação de serviço à população, como argumentam Francisco e Monteiro (2016):

No contexto atual, a avaliação e a regulação assumem espaço privilegiado no contexto da educação superior. No trabalho de Barreyro e Rothen (2008) é possível identificar que a partir do SINAES surgem uma série de alterações no contexto da educação superior que criam um padrão gerencial estabelecido, no qual a educação superior passa a ser influenciada por uma dinâmica de prestação de contas e garantia de qualidade. É por esse aspecto que surgem mudanças técnicas, estruturais e até mesmo de significado, as quais alteram profundamente a dinâmica da educação superior e fortalecem princípios que são dicotômicos, mas que orientam o posicionamento das instituições em seu contexto de atividade. É por meio da regulação que a visão formativa e somativa tentam o diálogo, mas em determinados casos o que prevalece é a segunda, devido à constante necessidade de entregar resultados que são materializados

em conceitos e índices que tentam mensurar uma “qualidade” determinada por alguns indicadores.

O autor aponta, nesse parágrafo, para distorções e falhas que o modelo do SINAES, que foi um avanço em regulação do Ensino Superior brasileiro em termos da avaliação das instituições, predominando a avaliação somativa, na qual as IES buscam alcançar certos índices, que são traduzidos em conceitos ou notas. Nesse sentido, como mencionamos anteriormente, muitas instituições visam estabelecer sistemas que favoreçam um melhor desempenho no ENADE com essa motivação. Cabe então, ao nosso ver, sugestões para que o SINAES seja aprimorado, tornando-se um modelo melhor de avaliação das IES.

Em relação ao tema do nosso artigo, analisamos que um dos critérios de avaliação institucional das IES deveria ser se ela possui cursos de formação docente que envolvam o tema da interculturalidade e da inclusão escolar dos segmentos populacionais tradicionalmente excluídos. Outra possibilidade seria a exigência, pelo SINAES, de que as IES mantivessem programas de formação continuada para docentes (BOLFER, 2008).

Outro ponto a ser discutido é que o maior ou menor grau de inclusão de segmentos tradicionalmente excluídos do Ensino Superior deveria ser avaliado dentro do SINAES, através de mecanismos censitários, como fator positivo para a avaliação da IES.

Um terceiro ponto a ser discutido seria a avaliação da aprendizagem dos segmentos tradicionalmente excluídos através do próprio ENADE. Um bom resultado nesse quesito deveria ser um dos critérios de avaliação positiva da IES, dentro do todo da avaliação do SINAES.

Nesse sentido, acreditamos que essas mudanças no SINAES auxiliariam o sistema a estar mais próximo dos objetivos que motivaram sua criação, isto é, que seja um sistema de avaliação das IES, que faça com que cumpram sua função original, ou seja, a prestação de serviços educativos como forma divulgação de conhecimentos à sociedade, favorecendo a inclusão e a mobilidade social de segmentos populacionais excluídos.

Como consequência lógica dessas possíveis modificações do SINAES, adviria a possibilidade institucionais das IES qualificarem a formação dos seus docentes no sentido

da inclusão intercultural desses segmentos populacionais. Essas duas possibilidades apontam para o retorno das IES para sua função original, que é educar, como coloca a Psicologia Institucional de José Bleger (1984).

Bibliografia:

ARAÚJO, J. C. S. O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária. Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, ano VII, nº 12, p. 65-81, 2009.

BLEGER, J. Psico-higiene e Psicologia Institucional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BOLFER, M. M. M. O. Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. Tese de Mestrado. Piracicaba: Unimep, 2008.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, nº 02, p.405-423, jul./dez. 2002.

_____. Intercultura e educação, Revista Brasileira da Educação, Rio de Janeiro, nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

FRANCISCO, T. H. A.; MONTEIRO, E. C. M. S. Uma reflexão sobre o ENADE: as ações para a gestão de um importante elemento da avaliação. Anais do 2º Simpósio de Avaliação da Educação Superior, Porto Alegre, 2016.

GRIBOSKI, C. M. O ENADE como indutor da qualidade da Educação Superior. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de Pesquisa, nº 107, julho/1999.

MALDONADO, M. T.; CANELLA, P. Recursos de relacionamento para profissionais de saúde. Rio de Janeiro: Reichmann e Affonso Editores, 2003.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. Interface: comunicação, saúde e educação, Botucatu/SP, nº 7, agosto/2000.



PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, nº 13 (1), p. 13-24, jun. 2005.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, Campinas-Sorocaba/SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.