

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS
AVALIATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

Iris Anita Fabián Ramírez

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, Junho de 2021

IRIS ANITA FABIÁN RAMÍREZ

**INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO
DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE APRENDIZAGEM NO
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima- UERR, Linha de Pesquisa I: Formação, Trabalho Docente e Currículo, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira.

BOA VISTA – RR
2021

Copyright © 2021 by Iris Anita Fabián Ramírez

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R173i Ramírez, Iris Anita Fabián.

Influência das políticas de formação inicial de professores no desenvolvimento das práticas avaliativas de aprendizagem no ensino superior. / Iris Anita Fabián Ramírez. – Boa Vista (RR) : UERR, 2021.

183 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira.

Inclui Anexos.

1. Professores – Formação 2. Ensino Superior 3. Políticas de Formação 4. Sistema de Avaliação I. Oliveira, Elialdo Rodrigues de (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Títul

UERR. Dis.Mes.Edu.2021

CDD – 378.12

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

FOLHA DE APROVAÇÃO

IRIS ANITA FABIÁN RAMÍREZ

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 28/06/2021

Banca Examinadora


PROF. DR. ELIALDO RODRIGUES DE OLIVEIRA
Orientador
UERR


PROF. DR. EDNALDO COELHO PEREIRA
Membro Titular Interno
UERR


PROF. DR. OSCAR TINTORER DELGADO
Membro Suplente Externo

Boa Vista – RR

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a orientação, estímulo e confiança do Professor Orientador Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira.

Agradeço à Banca Examinadora, Prof. Dr. Ednaldo Coelho Pereira, Prof^a. Dr^a. Land Mary Freitas Peres, Prof^a. Dr^a. Alessandra de Souza Santos e Prof. Dr. Oscar Tintorer Delgado em ter aceitado o convite e contribuído para o aprimoramento do trabalho.

Aos professores que contribuíram com este trabalho por meio de leituras e comentários.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UERR/IFRR.

À minha família que compreendeu minhas ausências com paciência.

A todos que não menciono, mas cuja contribuição, em algum momento destes anos de pesquisa, eu guardarei na memória.

RAMÍREZ, Iris Anita Fabián. **Influência das Políticas de Formação Inicial de Professores no desenvolvimento das Práticas Avaliativas de Aprendizagem no Ensino Superior**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021.

RESUMO

Desde a primeira Cúpula Mundial de Educação em Jomtien-Tailândia em 1990; o Fórum Mundial de Educação em Dakar-Senegal em 2000; o Fórum Mundial de Educação em Incheon-Coreia do Sul em 2015, os acordos e propostas fundamentais giravam em torno da formação de professores e das práticas avaliativas como questões centrais de toda reforma educacional. Tema que me motivou a desenvolver esta pesquisa. A metodologia desta pesquisa se fundamenta pela pesquisa bibliográfica com características descritivas, com abordagem qualitativa. Tem-se como problema norteador, Qual o grau de influência das políticas de formação de professores, processos de avaliação e instrumentos de avaliação no desenvolvimento de práticas avaliativas da aprendizagem no Ensino Superior?. O objetivo geral procurou compreender o nível de influência das políticas de formação de professores no desenvolvimento das práticas avaliativas. A partir dos resultados do diagnóstico, surge a necessidade de atualizar ou aplicar novas políticas de formação, modificar o sistema de avaliação e as práticas avaliativas utilizadas pelos professores, adaptando-as às novas tendências pedagógicas e às mudanças científica e tecnológicas, propondo o desenho de um Planejamento Estratégico Educacional, um Modelo Sistêmico de Formação Inicial de Professores e um Modelo de Políticas de Formação de Professores. Gerar e avaliar serviços educacionais de qualidade com planejamento e operacionalização do processo de ensino-aprendizagem com abordagens de avaliação formativa e somativa, para formar um professor pesquisador-reflexivo-crítico, fruto de uma tomada de decisão baseada em fatores de uma perspectiva racional e não do pensamento político.

Palavras chave: Formação de professores, Ensino Superior, Sistema de Avaliação

RAMÍREZ, Iris Anita Fabián. **Influence of Politics of Initial Teachers Formation in the development of Evaluative Learning Practices in Higher Education.** 2021. Dissertation (Master of Education) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021.

ABSTRACT

Since the first World Education Summit in Jomtien-Thailand in 1990; the World Education Forum in Dakar-Senegal in 2000; the World Education Forum in Incheon-South Korea in 2015, the fundamental agreements and proposals revolved around teacher training and assessment practices as central issues of any educational reform. Theme that motivated me to develop this research. The methodology of this research is based on bibliographical research with descriptive characteristics, with a qualitative approach. It has as a guiding problem, What is the degree of influence of politics of teachers formation, assessment processes and assessment instruments in the development of learning assessment practices in Higher Education?. The general objective sought to understand the level of influence of politics of teachers formation on the development of assessment practices. From the results of the diagnosis, the need arises to update or apply new politics of formation, modify the assessment system and the assessment practices used by teachers, adapting them to new pedagogical trends and scientific and technological changes, proposing the design of an Educational Strategic Planning, a Systemic Model for Initial Teacher formation and a Politics Model for Teacher Formation. Generate and evaluate quality educational services with planning and operationalization of the teaching-learning process with formative and summative assessment approaches, to train a critical-reflective-researcher teacher, fruit of decision-making based on factors from a rational perspective and not political thinking.

Key words: Teachers Formation, University education, Evaluation system

RAMÍREZ, Iris Anita Fabián. **Influencia de las Políticas de Formación Inicial de Profesores en el desarrollo de Prácticas de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior.** 2021. Disertación (Maestría en Educación) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021

RESUMEN

Desde la primera Cumbre Mundial sobre Educación en Jomtien-Tailandia en 1990; el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar-Senegal en 2000; En el Foro Mundial de Educación en Incheon-Corea del Sur en 2015, los acuerdos y propuestas fundamentales giraron en torno a la formación de docentes y de las prácticas de evaluación como temas centrales de cualquier reforma educativa. Tema que me motivó a desarrollar esta investigación. La metodología de esta investigación se basa en una investigación bibliográfica con características descriptivas, con un enfoque cualitativo. Se tiene como problema ¿Cuál es el grado de influencia de las políticas de formación docente, los procesos de evaluación y los instrumentos de evaluación en el desarrollo de las prácticas de evaluación del aprendizaje en la Educación Superior? El objetivo general buscó comprender el nivel de influencia de las políticas de formación docente en el desarrollo de las prácticas de evaluación. A partir de los resultados del diagnóstico, surge la necesidad de actualizar o aplicar nuevas políticas de formación, modificar el sistema de evaluación y las prácticas de evaluación utilizadas por los docentes, adaptándolas a las nuevas tendencias pedagógicas y cambios científicos y tecnológicos, proponiendo el diseño de un planeamiento Estratégico Educativo, Modelo sistémico de formación inicial de docentes y Modelo de Políticas de Formación Docente. Generar y evaluar servicios educativos de calidad con planificación y operacionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoques de evaluación formativa y sumativa, para formar un docente investigador crítico-reflexivo, resultado de la toma de decisiones basada en factores desde una perspectiva racional y no de pensamiento político.

Palabras clave: Formación docente, Educación Superior, Sistema de Evaluación.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA Nº 1 - Sistema de operações: Elementos básicos para gerar e avaliar serviços educacionais	179
FIGURA Nº 2 - Estratégia Competitiva, Abordagem Tradicional e Atual	180
FIGURA Nº 3 - Organização Educativa: Fatores genéricos de Formação da vantagem competitiva	181
FIGURA Nº 4 - Políticas educacionais relacionadas à Formação Inicial de Professores	182
FIGURA Nº 5 - Modelagem de Estratégias Educacionais: Fatores Internos e Externos que modelam a Estratégia com Reengenharia de Processos Acadêmicos	183
FIGURA Nº 6 - Planejamento e Operacionalização do Processo (E-A). Abordagem de Avaliação Formativa (A-F)	184

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I- QUADRO DE REFERÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO	24
1.1 FILOSOFIA E CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. EPISTEMOLOGIA. PARADIGMAS E TEORIAS DA APRENDIZAGEM	24
1.1.1 Filosofia e bases epistemológicas da pedagogia como ciência aplicada à educação	25
1.1.2 Ciência da Educação como produto e processo	31
1.1.3 Empirismo e racionalismo como suporte para explicar a aprendizagem e o objeto a ser investigado	38
1.2 PARADIGMAS POSITIVISTAS E PÓS-POSITIVISTAS E ABORDAGENS COMO GUIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS PRÁTICAS	46
1.2.1 Paradigma da modernidade e pós-modernidade	48
1.2.2 Paradigma positivista, quantitativo ou empirismo- analítico	49
1.2.3 Paradigma Interpretativo e Paradigma Explicativo	52
1.2.4 Abordagem Qualitativa	53
1.3 CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA ERA MODERNA	54
1.4 REVISÃO E ANÁLISE DE TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA APRENDIZAGEM	59
1.4.1 Teorias psicológicas comportamentais da aprendizagem	60
1.4.2 Teorias Cognitivas e Construtivismo	63
1.4.2.1 Teoria Genético-Evolucionária de Jean Piaget	65
1.4.2.2 A aprendizagem significativa de David Ausubel	67
1.4.2.3 Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Lev Vygotsky	67
1.4.2.4 Aprendizagem por descoberta de Jerome Bruner	73
1.4.3 Teorias das aprendizagens Ecléticas ou Mistas	74
1.4.3.1 Teoria da aprendizagem observacional e social-imitativa	74

de Albert Bandura	
1.4.3.2 Teoria de Processamento de Informação de Robert Gagné	76
SEÇÃO II- POLÍTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	78
2.1 NATUREZA E FINALIDADE DAS POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS APLICADAS AO SETOR DE EDUCAÇÃO, NÍVEL SUPERIOR.	78
2.1.1 Políticas e estratégias na sua aplicação no nível universitário	79
2.1.2 Formulação da Estratégia Competitiva. Abordagem tradicional e atual	82
2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS QUE SUSTENTAM A ESTRATÉGIA COMPETITIVA DA UNIVERSIDADE	83
2.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO FATOR DECISIVO PARA A EVOLUÇÃO E INOVAÇÃO EDUCACIONAL	104
2.3.1 O problema da formação de professores. Acordos Nacionais, Regionais e Multilaterais.	106
2.3.2 Abordagem e análise das políticas de formação inicial de professores	110
2.3.3 Inovação sistêmica educacional: Conteúdos e projeções da Matriz Curricular e do modelo de organização, funcionamento e gestão educacional	112
2.3.3.1 Conteúdos e projeções da Matriz Curricular	114
2.3.3.2 Inovação no modelo de organização, funcionamento e gestão educativa	119
2.3.4 Perfil do Egresso	122

2.4 ANÁLISES DOS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES IMPLANTADOS NO BRASIL 2000-2020. PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA CATEGORIZAÇÃO	124
2.4.1 Paradigma crítico-reflexivo	131
SEÇÃO III - SISTEMA DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS, MODELO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICAS AVALIATIVAS	133
3.1 PROCESSO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	134
3.1.1 Argumentos estratégicos de controle do sistema educacional	138
3.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E SUAS ETAPAS	141
3.3 O PROCESSO OU METODOLOGIA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO	142
3.4 CLASSIFICAÇÃO OU CATEGORIAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	144
3.5 GERAÇÃO E AVALIAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS	148
MODELO SISTEMICO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICAS AVALIATIVAS	
CONCLUSÕES	164
REFERÊNCIAS	169
ANEXOS	175
ANEXO I - MATRIZ DE CONSISTÊNCIA	175
ANEXO 2- PARADIGMA, ABORDAGENS E TEORIAS OU SISTEMAS PEDAGÓGICOS	177

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se desenvolve no contexto de um modelo de sociedade democrática liberal, sob os princípios dos Paradigmas Construtivistas e Crítico Social, com uma abordagem qualitativa que sustenta as considerações da realidade epistêmica e empírica utilizando as ferramentas de reflexão e sistematização com o propósito de observar o comportamento dos sujeitos, professores, alunos e pessoal administrativo.

Previamente se estabelece a análise comparativa das teorias de aprendizagem, por um lado, a subcorrente epistemológica do Empirismo com as Teorias da Pedagogia Comportamental e de outro, o Subjetivismo ou empirismo lógico com Teorias Cognitivas e Construtivismo Pedagógico, além de destacar a revisão das teorias estruturais do desenvolvimento humano como princípio teórico da análise educacional e fator relevante na mudança das estruturas mentais, necessárias ao desenvolvimento do Sistema Educacional e da Sociedade em geral.

Assim, com base em ideias pedagógicas tanto de controle como de reflexão e com base nos valores de eficiência e liberdade individual, respectivamente, se irá apontar; com raciocínio pedagógico; as semelhanças e diferenças, além de descrever e analisar, em cada uma delas, seus pressupostos gerais bem como os fatores que influenciam na aprendizagem e, conseqüentemente, demonstram o desenvolvimento de práticas avaliativas e sua dependência ou não com as políticas de formação inicial de professores. (Anexo N° 2)

Considerou-se também que existe certa particularidade, que me motivou, em primeiro lugar, a aplicar os conhecimentos e o nível prático adequado, assimilados ao longo da experiência docente, e em segundo lugar, devido à revisão e análise das reformas educacionais, a conhecer o manejo conceitual e a forma de construir princípios teóricos necessários relacionados à figura pedagógica central do professor na sua posição sociopolítica no processo da sua formação inicial.

Antes da abordagem e formulação do problema de pesquisa, é necessário segundo Ramírez (2016, p.96) ter um conhecimento claro das teorias que irão sustentar e dar consistência lógica ao problema. Em seguida, é necessário lembrar que para

Schunk (2012, p.4) as teorias refletem os fenômenos naturais e promovem novas pesquisas ao propor suposições que podem ser testadas empiricamente.

Para tanto, se descreveu o desenvolvimento progressivo das fases do desenho da pesquisa, partindo primeiro da fase dos elementos do objeto de conhecimento, as questões metodológicas desde, os fundamentos, definição do tema, conversão na abordagem do problema, formulação e sistematização do problema, a seguir os objetivos da investigação, o quadro teórico conceptual.

Como segundo ponto, expor os elementos que servem de suporte no desenvolvimento da pesquisa, dentre os quais temos: justificativa e os aspectos metodológicos como o tipo de estudo, método de pesquisa e as técnicas utilizadas para a coleta de informação.

Quanto ao enunciado do problema, se considerou este como de natureza conceptual e complementar do raciocínio educacional, que de acordo com Méndez (1995, p. 63) o enunciado do problema começa pela identificação e descrição dos sintomas que se observam e são relevantes na situação, relacionando-os com as causas que a produzem. Assim, apesar das permanentes inovações científicas e tecnológicas em geral e as relacionadas com as ciências da educação em particular, ainda existem incoerências para uma utilização eficiente e eficaz dos instrumentos, nos conteúdos e processos relativos a uma questão de vital importância na aquisição da aprendizagem.

Nos últimos anos, se observou que a prática avaliativa continua com uma avaliação tradicional apesar do fato de que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N°9394/96 sobre a Educação Superior (Art. N° 43 a 57), se estabelecem diretrizes sobre a avaliação por processos.

Esta divergência de aplicação deve-se à ausência de fatores como: 1) a formação de professores com as competências necessárias para a utilização ótima das diretrizes e princípios estipulados no quadro normativo de uma Reforma Educativa e nos parâmetros e variáveis do modelo de Avaliação por processos. 2) A concepção e conteúdo heterogêneo nos propósitos, objetivos e componentes dos Planos de Estudos ou Matriz Curricular oferecidos pelas instituições de ensino de nível superior públicas e privadas. 3) A total dispersão e disparidade na compreensão e aplicação dos elementos

constituintes de um determinado Modelo atual ou de qualquer outro que seja a corrente pedagógica. 4) A ausência de ação do Estado, no seu dever de subsidiariedade, com base na intervenção do Ministério da Educação enquanto órgão do setor público para efetivamente enfrentar ou combater comportamentos humanos administrativos e/ou acadêmicos que se desviem do atual quadro regulamentar.

Portanto, o panorama é sombrio, devido à insegurança acadêmica para a formação de alunos em diversas especialidades e ao descrédito a nível internacional quanto à localização no ranking universitário acadêmico nacional e internacional.

Sob esta sintomatologia, que implica uma aguda preocupação com o destino da população de estudantes universitários de graduação e da sociedade em geral, é que se pretende, a partir da revisão das políticas educacionais de formação de professores, contrapondo-se ao desenvolvimento de práticas avaliativas em nível nacional, determinar o cumprimento na sua aplicação dos princípios educacionais que definem a figura educacional da formação de professores e sua relação com o conhecimento das práticas avaliativas e da aprendizagem.

Com base nisso, se acredita que os resultados da pesquisa permitiram ter um maior conhecimento sobre a aplicação e interpretação dos elementos, instrumentos do processo educativo e ao mesmo tempo divulgá-los como medidas preventivas junto aos acadêmicos, consequência final, resultado da formulação e sistematização do problema.

Definiu-se como pergunta norteadora desta pesquisa o seguinte problema: **Qual o nível de influência das políticas de formação de professores, processos de avaliação e instrumentos de avaliação no desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem no ensino superior?**

Para responder ao problema norteador, o objetivo geral consiste em: compreender o nível de influência das políticas de formação de professores, processos de avaliação e instrumentos de avaliação no desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem no Ensino Superior. E como objetivos específicos: 1) Avaliar o grau de influência das políticas de formação de professores no desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem no Ensino Superior, 2) Analisar o nível de influência dos fatores dos processos avaliativos no desenvolvimento das práticas avaliativas da

aprendizagem no Ensino Superior e 3) Revisar e verificar a validade e o grau de influência dos instrumentos de avaliação no desenvolvimento das práticas avaliativas de aprendizagem no Ensino Superior.

No que se refere à abordagem e levando em consideração que a metodologia da pesquisa qualitativa se caracteriza por ter a fenomenologia e a compreensão como base de referência, no que se refere às políticas de formação de professores e às práticas avaliativas, segundo Ramírez (2016, p. 558-559) a compreensão do fato através de métodos qualitativos que proporcionem um nível mais alto de compreensão dos motivos e crenças que estão por trás das ações das pessoas.

Agora temos, por um lado, a Identificação (Anexo N° 1) da:

Variável Dependente: Práticas de aprendizagem avaliativas; com suas **categorias de análise:** Comunicativas, Cognitivas, Corporal e volitivo; Transformação do conhecimento, Entendimento dos profissionais, Critérios de avaliação, Tipos de avaliação, Projeto e aplicação de instrumentos e Medição de resultados: práticas avaliativas e processo de formação.

Variável Independente: Políticas de formação de professores; com suas **categorias de análise:** Transformação educacional, Planos e Projetos, Programas, Hierarquizar e reavaliar a formação de professores, Currículo, Metodologia, Infraestrutura tecnológica e Experiência docente.

Variável independente: Fatores do processo de avaliação; com suas **categorias de análise:** Qualidade dos processos de avaliação e Relação entre objetivos da avaliação e processo de formativo; Qualidade de aprendizagem e Função do meio ambiente e condições ambientais.

Variável independente: Instrumentos de avaliação; com suas **categorias de análise:** Características do instrumento e Processamento e análise; Grau de validade e Nível de confiabilidade.

Como elemento complementar do processo de pesquisa, se descreveu as razões objetivas e subjetivas que justificam seu desenvolvimento. Dentre elas temos: As diversas justificativas de cunho teórico, pois com o desenvolvimento da pesquisa buscar-se-á uma reflexão educacional sobre a aplicação e justificativa das Políticas de Formação de Professores com sua sempre particularidade de transformação

educacional e a revalorização do professor como sujeito ativo e fator essencial na otimização da qualidade educacional em relação às Práticas Avaliativas de Aprendizagem com base na revisão dos diversos modelos teóricos e conceitos sobre a teoria da aprendizagem em geral, o conteúdo conceptual e prático dos Modelos nos Planos Nacionais de Formação de Professores, compreensão e diagnóstico do Sistema Educativo, do Programa Nacional de Formação de Professores e da Lei da Educação.

Por um lado, com o conhecimento destes temas, contrastá-los com as experiências docentes e com a dimensão da realidade educativa nacional bem como do Ensino Superior em mérito aos resultados de aprendizagem de ex-alunos, professores em exercício, após quatro (4) anos de preparação universitária, será determinado qual(ais) das Teorias Educacionais, Teorias Psicológicas da Aprendizagem, Teorias Cognitivas, Construtivismo e outras será adaptado às complexidades e particularidades da sociedade educacional brasileira em geral e do Setor Universitário em particular.

Por isso é necessário se colocar em uma perspectiva útil da pesquisa com uma justificativa prática porque o grau de pragmatismo da pesquisa residirá; observando, avaliando e analisando os resultados; em determinar o comportamento das categorias de análise e suas relações entre as Variáveis Dependentes e Independentes com um raciocínio lógico-pedagógico tanto do atual Modelo Pedagógico quanto da nossa Proposta de um novo Modelo Sistêmico de Formação de Professores e Modelo de Políticas de Formação de Professores atendendo à característica de apresentação de resultados da abordagem qualitativa, em modelos conceituais.

Por outro lado, a justificativa metodológica se deu pelo pressuposto de que para atingir o cumprimento dos objetivos propostos, as características da abordagem qualitativa foram aplicadas basicamente quando utilizada de acordo com Ramirez (2016, p. 560-561) primeiro para descobrir e refinar questões de pesquisa e se fundamentar em métodos de coleta de dados sem medição numérica, como descrições e observações, e devido à sua flexibilidade se move entre os eventos e sua interpretação, entre as respostas e o desenvolvimento da teoria.

Quanto ao Tipo de Pesquisa, esta contém a Pesquisa Básica que de acordo com sua finalidade, para Carruitero (2014, p.177), a pesquisa social pode ser dividida em básica e aplicada. A primeira tem como objetivo o melhor conhecimento e

compreensão dos fenômenos sociais. Ao contrário, a pesquisa social aplicada busca melhorar a sociedade e resolver seus problemas.

Portanto, no desenvolvimento da pesquisa se considerou a relação entre os dois tipos, tanto o básico com suas características de conhecer e explicar que constituem seu objeto, quanto à prevenção e a ação são elementos incluídos na pesquisa aplicada.

Zelarayán (2013, p. 42-43), afirma que a pesquisa básica visa um fim puramente cognitivo, relacionando-o com um setor da realidade. Por outro lado, a pesquisa aplicada tem um significado pragmático, ela busca estabelecer as formas e mecanismos de organização, regulação e controle das relações interindividuais e coletivas.

É conveniente especificar por razões de análise e avaliação de modelos educacionais que a pesquisa básica, conforme Zelarayán (2013, p.44) procura caracterizar plenamente o objeto de seu estudo, apontando suas causas e efeitos em sua interação com outras coisas, fenômenos ou processos sociais.

A pesquisa buscará observar a realidade educacional da Instituição, buscando a profundidade dos resultados, como característica do paradigma qualitativo, utilizando a técnica da observação direta, a entrevista qualitativa não estruturada com notas de campo, o que permitiu distinguir de acordo com Ramírez (2016, p. 396) os aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, técnico-instrumentais e de conteúdo.

A metodologia desta pesquisa se fundamenta pela pesquisa bibliográfica com características descritivas, com abordagem qualitativa. Por se tratar de uma pesquisa socioeducativa, e para conhecer o comportamento do conhecimento real do grupo de professores. Além disso, permitiu descrever a relação linear entre a Variável de Práticas avaliativas da Aprendizagem com as Variáveis da Política de Formação de Professores e se elas tiverem algo em comum, então haverá uma correlação entre as duas.

Além disso, na presente investigação, foi utilizado o método científico, que segundo Salkind (1998, p.5) é uma sequência padrão de passos para formular e responder a uma questão, e que, segundo estudos, de Oseda e Chenet (2015, p. 80) o método científico, é um processo em que pesquisadores fazem observações a induções, e a partir destas fazem deduções e extraem consequências que teriam.

Esta sequência foi de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa, que por sua vez será complementada pela explicação de Ander-Egg (1995, p.89) quando diz que o sistema conceptual, as definições, a operacionalização de variáveis e indicadores costumam ser considerados como elementos básicos do método científico.

Com todo esse guia metodológico, além de utilizar a técnica fundamental de observação, se organizou e planejou todo o processo de pesquisa desde a formulação do problema, passando pelo trabalho de campo que consiste na coleta de dados qualitativos, até o trabalho final que de acordo com Ander-Egg (1995, p.137) poderá ser realizado a) classificação dos dados pela codificação e tabulação dos mesmos b) análise, elaboração e interpretação dos dados e c) redação do relatório contendo os resultados da investigação.

Além disso, com a utilização do Método Indutivo, no processo de conhecimento se observou dois casos particulares de Práticas Avaliativas de Aprendizagem de forma que permitiu formular uma conclusão geral. Esta aplicação do método indutivo segue a corrente do Empirismo (John Locke, Francis Bacon e William James) em paralelo com a aplicação do método dedutivo, seguindo o pensamento do Racionalismo (Descartes, Leibniz, Spinoza).

Uma vez com os resultados obtidos com ambos os métodos, se observou certas propriedades no uso de termos ou Teorias Pedagógicas que se repetem nas práticas avaliativas como objeto de investigação a fim de verificar a generalização alcançada na aplicação de ambos os métodos. Ou seja, deve haver coerência entre os métodos utilizados, pois embora com o método indutivo verificou-se os fatos avaliativos mais relevantes incluídos nas práticas avaliativas, confrontando-os por sua vez com os princípios gerais da Política Educacional que o método dedutivo exige.

Com o desenvolvimento da presente investigação; através da aplicação de várias teorias pedagógicas e conceitos relacionados com as políticas de formação de professores e práticas avaliativas de aprendizagem, pretende-se responder e oferecer informação pedagógico-psicológica, sobre os níveis de influência da política de formação de professores com as práticas avaliativas da Aprendizagem.

Em relação ao antecedente ou estado da questão temos a nível internacional: Achulla Lagos (2018) desenvolveu a tese intitulada “A prática avaliativa da

aprendizagem na área da Comunicação no nível secundário a partir das percepções dos seus principais atores”, apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Peru, para obter o Grau Acadêmico de Mestrado em Educação. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a prática avaliativa de aprendizagem na área de Comunicação do VII ciclo do ensino médio, a partir da percepção de professores e alunos de escola pública de Lima. As suas conclusões foram: A prática avaliativa que se realiza na área da Comunicação, na instituição investigada, afasta-se das práticas tradicionais em que o professor é o único responsável pela avaliação, sendo realizada no final de uma seção como elemento alheio aos processos de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, a prática avaliativa realizada é autêntica, promove a participação do aluno na sua avaliação e é realizada de forma constante.

Além disso, Castillo G. M. e Rodríguez A. C. (2014) desenvolveram a pesquisa “As práticas avaliativas dos professores do Colégio Nossa Senhora do Rosário de Coconta”, da Universidade Santo Tomás de Bogotá - Colômbia, para obter o título de Mestre em Educação. O objetivo geral da pesquisa foi “Caracterizar as práticas de avaliação utilizadas pelos professores do Colégio Nossa Senhora do Rosário de Chocontá”. A principal conclusão foi “As práticas de avaliação utilizadas pelos professores da escola se reduzem em grande parte a instrumentos de medição, tais como: oficinas, avaliação escrita e oral, participação nas aulas, trabalhos em grupo, entre outros”.

Zambrano D. A. (2014), desenvolveu a pesquisa “Práticas avaliativas para a melhoria da qualidade da aprendizagem: Um estudo contextualizado na União-Chile”, na Universidade Autônoma de Barcelona-Chile, para obter o grau de Doutor em Educação. O seu principal objetivo era “medir como as práticas avaliativas do professor influenciam a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, garantindo assim uma educação igualitária e equitativa, eixo prioritário na atual política educacional”. A sua principal conclusão foi que “os professores afirmam que a avaliação com maior valorização foi a avaliação do processo. Existe uma relação significativa entre a conceptualização e a qualidade, isto vai ao encontro das propostas dos autores que apontam que o elemento mais importante na avaliação, é a formação que o professor tem”.

Lip Marín G. A (2019) desenvolveu a pesquisa "Trajetórias profissionais de formadores de professores a serviço da Educação Básica Regular do Centro de Pesquisa e Atendimento Educacional da Pontifícia Universidade Católica do Peru", para obter o Diploma de Mestre em Educação. Seu objetivo geral era "Analisar as trajetórias dos formadores de professores em serviço". A sua conclusão central foi: A partir da análise, pode-se apontar que os formadores complementaram a sua formação inicial principalmente através de ações de formação de curta duração. Embora mais da metade delas se destine ao desenvolvimento de temas relacionados à Educação, poucas dessas ações de formação estão relacionadas à formação de professores ou adultos.

Para melhor desenvolvimento e compreensão esta dissertação está organizada com uma introdução e três seções. A primeira seção mostra o quadro geral de referência que é considerado um nível filosófico, sob a nossa interpretação, considerando os vários campos da Educação tais como: Teorias, conceitos e modelos educacionais; seu conceito de validade como ciência pedagógica; e sua eficácia complementada com os princípios filosóficos e psicológicos, sociológicos e antropológicos do ser humano em seu processo de aprendizagem. Tudo isso através de análises, críticas devidamente fundamentadas e síntese de teorias, categorias e conceitos pedagógicos, sob o critério de que o desenvolvimento da pesquisa foi baseado na aplicação do método científico, cujo primeiro passo é estabelecer o sistema conceptual, abordagem teórica ou simplesmente teoria, quadro de referência ou quadro teórico. Isso significa para Ramirez (2016, p. 98) construir um conjunto de teorias, leis, categorias, conceitos que devem refletir a realidade de forma mais exaustiva e que ordenados logicamente e em relação ao objeto de estudo são orientados para resolver um problema científico.

Deve-se considerar a localização das figuras pedagógicas da formação de professores, das Práticas avaliativas e da aprendizagem baseada especificamente em Teorias ou Visões Cognitivas e Construtivistas, apontando superficialmente o condutismo como uma visão tradicional e histórica que influenciou o campo da aprendizagem por muitos anos.

Realizou-se a análise das teorias cognitivas existentes a fim de especificar a (s) corrente (s) de pensamento pedagógico ou educacional com a qual a Educação se identifica em seus três níveis, fundamental, médio e superior, e ao permitir orientar na descrição da realidade que se observou a partir da revisão de Planos, Projetos, Regulamentos, Resoluções, etc. que após ser analisados, será colocada a apreciação no desenvolvimento da investigação.

Como métodos complementares, se utilizou o raciocínio dedutivo, pois se partiu das teorias da aprendizagem, dos Paradigmas e perspectivas epistemológicas da formação de professores, além do paradigma pedagógico estabelecido de acordo com o marco legal e regulamentar geral da educação; Modelos de currículo e inovação educacional que compreendam generalidades. Por fim, por meio de técnicas de pesquisa qualitativa em contraste com o mundo empírico, se explicou as soluções.

Da mesma forma, foi utilizado o raciocínio indutivo, com a revisão e análise, de reformas educacionais, modelos e paradigmas de formação de professores, resoluções educacionais, conteúdos curriculares e como sustenta Ramirez (2016, p. 100) com base em suas observações, uma conclusão possível é apresentada e soluções semelhantes prováveis também são formuladas.

A segunda seção, inclui o desenvolvimento de políticas educacionais e políticas de formação de professores, destacando sua natureza e finalidade; políticas educacionais e procedimentos operacionais que apoiem a estratégia educacional competitiva, identificando e propondo políticas na formulação do projeto educacional institucional, e as políticas de formação de professores como fator decisivo para a inovação educacional.

Da mesma forma, se revisou a problemática da formação docente tratada em acordos nacionais e em organismos multilaterais nos quais se preconiza a priorização da formulação de políticas de formação docente como alternativa aos desafios de uma nova sociedade com perspectivas científicas e tecnológicas avançadas. Assim, também se formulou propostas e análises sobre políticas de formação de professores e outras questões de inovação sistêmica educacional, desenhando um esquema de planejamento e política curricular com uma estrutura hierárquica tradicional e um extenso sistema alternativo de planejamento curricular. As políticas de formação de

professores incluem o que significam as políticas educacionais, complementadas pelo problema da formação de professores. Em seguida, se propôs uma proposta de formação de professores com projeção epistemológica, para posteriormente abarcar os conteúdos e projeções do desenho curricular do Ensino Superior e as considerações assumidas sobre o perfil do egresso.

A terceira seção; apresenta o processo de avaliação educacional e o sistema educacional; o sistema de avaliação e suas etapas; os argumentos estratégicos de controle, o processo metodológico; a classificação ou categorias do processo de avaliação e a geração e avaliação das operações de serviços educacionais que implica o desenho e análise do sistema com os elementos básicos para gerar e avaliar os serviços educacionais e com base no esquema do processo de transformação ou conversão de insumos até a obtenção de resultados intangíveis como serviços educacionais. Foram elaboradas as propostas do Modelo Sistêmico de Formação Inicial de Professores e do Modelo de Políticas de Formação Inicial de Professores.

Finalmente, formulamos as conclusões, como resultado do ordenamento metodológico, alcançando os objetivos planejados.

SEÇÃO I - QUADRO DE REFERÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO

O referencial teórico incluiu, em primeiro lugar, o desenvolvimento específico de teorias psicológicas, teorias cognitivas e do construtivismo; além da revisão de modelos de formação de professores e práticas de avaliação de alunos. Tudo dentro de uma estrutura geral de pensamentos filosóficos, epistemológicos e científicos, os paradigmas construtivistas e crítico social e a abordagem qualitativa.

Considerou-se a localização das figuras pedagógicas da formação de professores, práticas avaliativas e o processo ensino-aprendizagem em todas as teorias existentes, a fim de especificar a (s) corrente (s) do pensamento educacional com a qual elas se identificam e, ao mesmo tempo, permitir-nos orientar na descrição da realidade que se observou com base na revisão de casos e resoluções educacionais, analisar e fundamentar a posição no desenvolvimento da pesquisa.

No desenvolvimento da seção, quatro partes importantes foram incluídas. No primeiro, como elemento central, a epistemologia ou teoria do conhecimento, referente às escolas epistemológicas e o contraste entre pessimismo e otimismo epistemológico, incluir as diferenças conceituais entre empirismo e racionalismo de duas escolas da Filosofia. Na segunda parte, a revisão dos paradigmas e abordagens positivistas e pós-positivistas. Na terceira parte, a ciência e a tecnologia na era moderna, para finalmente propor as Teorias Contemporâneas de aprendizagem entre teorias psicológicas, teorias cognitivas e o construtivismo pedagógico.

A construção do referencial teórico, segundo Ramírez (2016, p.101) serviu para apoiar o problema científico, para elaborar o desenho, analisar, discutir e interpretar as informações coletadas e sintetizar as conclusões, as descobertas e as contribuições para a Ciência.

1.1 FILOSOFIA E CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. EPISTEMOLOGIA. PARADIGMAS E TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Na filosofia grega, a palavra filósofo aparece pela primeira vez em Heráclito quando Abbagnano (1994, p. 4) afirma que é necessário que os homens filósofos sejam

bons investigadores de muitas coisas. Essa concepção básica da filosofia está relacionada a uma investigação orientada para problemas particulares e o duplo aspecto do conceito de filosofia aparece pela primeira vez. Assim a filosofia para Abbagnano (1994, p. 5) é uma investigação específica que visa surpreender ao ser por estar abaixo ou além das aparências; por outro, é o conjunto de todas as ciências e, portanto, também designa cada uma delas.

Pela filosofia da ciência, queremos dizer que é a avaliação filosófica da ciência com seus problemas, métodos, técnicas, estrutura lógica, resultados gerais, etc. A epistemologia lida com tudo isso. Por “filosofia científica” segundo Bunge (2000, p.93) se deve entender, talvez, o estudo das implicações filosóficas da ciência, o exame das categorias que intervêm na investigação científica, ou que emergem na síntese de seus resultados.

Revisaram-se brevemente os objetivos da epistemologia, filosofia da ciência e da técnica, para entender a localização da ciência da educação com suas diversas áreas ou especialidades. Para Bunge (2000, p. 58) o objeto referente da epistemologia é a totalidade das ciências e técnicas. Em outras palavras, ciências formais e factuais, básicas e aplicadas, bem como as técnicas.

Assim, do ponto de vista filosófico, a aprendizagem pode ser analisada sob o título de epistemologia, que se refere segundo Schunk (2012, p.5) ao estudo da origem, natureza, limites e métodos de conhecimento. Como se adquire o conhecimento? Como se pode aprender algo novo? Qual é a fonte do conhecimento?.

1.1.1 Filosofia e bases epistemológicas da pedagogia como ciência aplicada à educação

A importância na revisão da epistemologia e da aprendizagem deve ser assumida seja no sentido retrospectivo e com uma visão consistente com a evolução da ciência e, portanto, do conhecimento científico em relação à dinâmica de mudança e otimização das condições de vida das sociedades modernas. Assim Del Vecchio (1991, p.1) afirma que é sempre conveniente conhecer a História de toda ciência; mas a

importância do conhecimento histórico é revelada especialmente nas disciplinas filosóficas, pois, nessas, o presente não é compreendido sem o passado; o passado revive no presente.

Portanto, devido à possibilidade de conhecimento, é necessário estabelecer uma relação gnosiológica. Para Herrera (2015, p.2) o conhecimento é uma reação estabelecida entre um sujeito e um objeto, com base na qual o primeiro extrai certos elementos racionais do segundo permitindo a sua identificação e explicação.

Se essas relações são pragmáticas e não implicam maior importância; estamos lidando com o conhecimento primário, mas quando o conhecimento é maior e supera as ações externas mais simples como resultado da experiência, estaremos, portanto, diante uma análise cognitiva relativa, sujeito-objeto-contexto-regras, que permitirá classificar o produto como conhecimento técnico, prático ou como conhecimento científico e quando for possível conhecer as causas, princípios ou finalidades do objeto em estudo que permitirá em conclusão estabelecer leis em relação à sua essência ou funcionamento.

Aqui, justamente, existe a possibilidade de formular um modelo alternativo como resultado do início e da continuidade do processo de pesquisa científica aplicado às variáveis estudadas, como são: a aprendizagem, o professor e seu modelo de formação, o aluno, a administração educacional, a instituição, bem como estabelecer a diferença entre a visão estratégica e a declaração da missão tanto do setor educacional como das instituições públicas ou privadas que oferecem serviços educacionais em seus diferentes níveis e, principalmente, o Ensino Superior.

Para especificar os conceitos filosóficos e epistemológicos necessários para sua aplicação posterior, se revisou primeiro a análise dos fundamentos epistemológicos nos quais a ciência da educação se baseia, a fim de entender seu estado situacional e lembrar que segundo Boarini (2018, p.186) o campo das ciências da educação aparece como um espaço de reflexão sobre o que é especificamente educacional; no entanto, apresenta certas inconsistências, por exemplo, falta de acordos sobre o objeto adequado e limites disciplinares, pouco impacto prático da pesquisa educacional ou questionamento sobre sua especificidade teórica e prática.

Por essas razões, e por mérito ao desenvolvimento do objeto de investigação, se tem a convicção, de que é conveniente realizar, segundo Boarini, uma análise que permita entender os critérios epistemológicos subjacentes às Ciências da Educação, não para fornecer soluções para os problemas expressos, mas para entender melhor a situação atual no campo, onde estão localizadas a política de formação de professores, métodos e processos de ensino-aprendizagem, seu sistema de avaliação assim como as práticas avaliativas.

Essa análise exige, no entanto, que, na evolução histórica da Ciência da Educação a partir dos anos 60, conforme Boarini (2018, p. 190) se produz em Filosofia da Ciência a conhecida "virada historicista". Autores como Thomas Kuhn e Paul Feyerabend, começam a considerar que são os elementos históricos que efetivamente determinaram a ciência (em um sentido forte ou moderno).

Ao longo dos anos, esses elementos históricos como; as cosmovisões, os esporádicos e outras que ofereciam avaliações e que na época a epistemologia clássica se concentrava em eliminá-las da ciência; que para Boarini (2018, p.190) são eles que guiaram e fundaram a mesma ciência. Conclui-se que a Ciência da Educação em sua conformação como área científica se deve à sua historicidade, termo que Grondin (2002, p 32,33) alude ao que é historicamente condicionado, em oposição ao que tem validade universal que afirma ser legitimado por uma verdade supratemporal.

Mais tarde, nos anos 70, para Vázquez (1994, p.19) aparece "a filosofia crítica no âmbito educacional". Segundo Méndez Pardo (2007), entre outras tendências, surgem três linhas principais: a) Pedagogia Crítica de Michael Apple, McLaren e Giroux (Peters, 2012); b) Teoria Crítica da Educação de Wilfred Carr e Stephen Kemmis (Carr, 1990; Hirst & Carr, 2005) e c) a reflexão sul-americana que critica o neoliberalismo educacional (Achilli, 2008). Todos eles, segundo Boarini (2018, p.192) tomam como fonte as propostas da Escola de Frankfurt, principalmente de Habermas, e buscam consolidar uma ciência crítica da educação.

Portanto, para a referida ciência crítica da educação, a teoria é crítica da realidade. Vázquez (1994) explica que o objetivo da crítica é provocar uma ilustração de grupos e, posteriormente, a transformação das condições sociais existentes. Daí

resulta que todo conhecimento segundo Boarini (2018, p.192) é condicionado por circunstâncias sócias históricas.

A filosofia será crítica quando aceitar certos paradigmas do presente, mas dado que no presente segundo Pérez (2008, p. 39) coexiste uma pluralidade de diversas formas culturais, sendo necessário não cair no relativismo cultural, razões pelas quais utilizamos os paradigmas do construtivismo e do crítico-social, em contraste com o positivismo.

Nesse sentido, a filosofia crítica fundamenta-se nos grandes valores do humanismo ilustrado moderno como são: a dignidade humana, a igualdade, a tolerância, a fraternidade, a equidade e a paz que constituem os critérios de avaliação para medir a incidência na sociedade tanto de pessoas físicas como de instituições jurídico-políticas. Por sua vez, esses valores segundo Pérez (2006, p.40) serão objeto de um desdobramento que continua até os dias atuais na teoria e na prática dos Direitos Humanos.

No caso da Pedagogia, o critério de demarcação utilizado até o início do século XX consiste em princípios filosóficos. A partir deste momento Boarini (2018, p.188) afirma que há uma mudança radical neste critério: a tradição positivista começa no campo educacional e passamos a falar em Ciências da Educação. Depois, durante a primeira metade do século XX, o estudo científico da educação para García (2012, p.27) foi ampliado para incluir todo aquele conhecimento que passou a se chamar Ciências da Educação.

Émile Durkheim (1858 - 1917) em seus estudos sobre as ações humanas parte da observação da realidade e da totalidade social, buscando explicar os eventos sociais por meio de relações causais. Assim, ele introduz essa mudança ao se opor ao conceito de Pedagogia por sua ligação com a Filosofia. Sua intenção é transformar a Ciência da Educação em uma ciência positiva, baseada em fatos, que conforme Boarini (2018, p.188) permita descrever a realidade educacional como um fato social e estudá-la à maneira das ciências naturais, isto é, descrever suas causas físicas e observáveis.

Neste estudo foi validada a diferença entre o científico e o empírico, a epistemologia empirista na educação, em conformidade com Pérez (2008, p.124), o metafísico entendido numa visão total da realidade, que explica o seu sentido último no

universo como princípio de todo ser e valor, deixando a epistemologia construtivista a ser explicada com suas ideias pedagógicas de reflexão e seus valores de eficiência e liberdade individual.

Assim, o científico se distingue do metafísico (histórico, não racional, não científico) e pretende-se eliminar este do campo da ciência. Em outras palavras, a historicidade ou a manifestação histórica é deixada de lado em defesa de uma ciência racional. Essa tradição positivista para Boarini (2018, p. 188) está perpassando todas as áreas do conhecimento e, aos poucos, os resultados de outras disciplinas são aplicados à educação, é assim que o plural de Ciências da Educação começa a ser utilizado.

Dentre as áreas ou saberes que compõem as Ciências da Educação, temos segundo Boarini (2018, p.188) a Política Educacional, Orientação Educacional, Filosofia da Educação, Educação Comparada, História da Educação, Teoria da Educação, Biologia da Educação, Organização Escolar, Economia da Educação.

Assim, por razões de localização no contexto global da ciência da educação, em primeiro lugar, a influência das políticas de formação de professores é uma variável independente da competência exclusiva da área de Política Educacional Geral e, em segundo lugar, como a essência da pesquisa e em função ao pressuposto teórico de Kemmis (1993, p.5) que na educação tem havido uma valorização renovada da importância do problema da relação entre teoria e prática educacional, consideramos que o objeto da ciência crítica da educação é uma prática educativa, entendida não como um simples fazer, mas como uma construção subjetiva, social, histórica e política.

Portanto, os significados e interpretações extraídos dos sujeitos envolvidos, professores, alunos, administrativos e pessoal de serviço são parte essencial da complexidade da teoria educacional, onde o processo de ensino-aprendizagem é o gerador de outros processos, para assim gerar e avaliar serviços educacionais, onde os sistemas de avaliação e as práticas avaliativas têm a função de otimizar os resultados intangíveis do processo (Figura Nº 1)

Dado que o núcleo do objeto de pesquisa centra-se na relação entre a formação docente e as práticas avaliativas de aprendizagem, distinguimos que a sua natureza consiste em rever e definir as bases epistemológicas da pedagogia considerada como

uma ciência crítica aplicada à educação, determinando o seu objeto e sentido com base em um referencial teórico da educação, especificando seus conceitos em um contexto de prática educativa.

A referida práxis implicará a aplicação e demonstração do objetivo central da investigação, quando se afirmar respectivamente que é devido, “Determinar o grau de influência das políticas de formação de professores, processos avaliativos, e os instrumentos de avaliação, no desenvolvimento das práticas avaliativas de aprendizagem no Ensino Superior” e demonstrar que “as políticas de formação de professores, os processos de avaliação e os instrumentos de avaliação influenciam significativamente no desenvolvimento de diversas práticas avaliativas de aprendizagem no Ensino Superior”.

Considera-se necessário rever as afirmações de Boarini (2018, p.193), interpretando-as como que o fundamento epistemológico da Ciência Crítica da Educação pode ser caracterizado a partir de seus pressupostos: a) a teoria não é resultado da pesquisa científica, mas que orienta todo o seu processo; b) o núcleo da ciência não é a justificativa racional aplicável aos seus produtos finais, mas sim as características racionais dos processos de descoberta científica; c) a racionalidade científica não consiste em cumprir regras metodológicas rígidas, mas em alcançar aceitabilidade racional sobre que teorias aceitar e quais rejeitar; d) A teoria, como prática social, justifica-se na esfera pública, no setor da educação e nas universidades, pelo debate e pelas concordâncias e divergências dos agentes que intervêm nos processos educativos, sendo assim legitimada a partir do consenso racional, com uma abordagem racionalista, esta deve ser a regra e não as decisões políticas como critério para as decisões ótimas.

Tendo focado a pesquisa como prática educacional objeto da Ciência Crítica da Educação, vamos agora inseri-la no contexto das Epistemologias contemporâneas que distinguem o tipo de fundamento epistemológico empirista do tipo construtivista ou contextualista.

Citam-se algumas abordagens que se distinguem e segundo Boarini (2018, p.194) temos: diversidade epistemológica ou epistemologia multicultural ou multiculturalismo (Hesse-Biber, 2014; Siegel, 2012); pesquisa qualitativa, triangulação e

co-presença de paradigmas de pesquisa educacional (Newman et al., 2013; Vasilachis de Gialdino, 2011; Yeasmin & Ferdousour Rahman, 2012); contextualismo ou construtivismo epistemológico (Martín, 2007)

A existência de semelhanças entre essas abordagens e a necessidade de validade de seus conhecimentos deve-se ao entendimento na escolha do paradigma de pesquisa da extensa gama, cada um com suas características e definições ontológicas próprias como: observação da realidade social, educacional, formação de professores, e tecnologia; ciência em sua compreensão e uso; os tipos e desenhos de pesquisa. Em todos os casos, não é possível convergir para a homogeneidade de critérios que facilitem a intercomunicação e a possibilidade de complementar para a otimização dos resultados.

1.1.2 Ciência da Educação como produto e processo

Boarini (2018, p.185) em seu tratado “A ciência da educação numa perspectiva epistemológica”, ele esclarece a necessidade de uma análise dos fundamentos epistemológicos em que se fundamentou o campo educacional desde sua origem até hoje, a fim de compreender em profundidade a situação atual da pesquisa educacional.

Consideramos também que o campo das Ciências da Educação surge como um espaço de reflexão sobre o que é especificamente educacional qual é o processo de ensino-aprendizagem e o sistema de avaliação, temas que possuem abundante especificidade teórica, mas com limitações no acompanhamento de processos mensuráveis no tempo de duração do processo de transformação dos agentes intervenientes seja qual for o problema a ser resolvido.

Além de apresentar certas inconsistências no desenvolvimento prático dos processos, Boarini (2018, p.186) sustenta que há uma falta de acordos em torno do objeto em si e dos limites disciplinares, pouco impacto prático da pesquisa educacional ou questionamento sobre sua especificidade teórica e prática.

Portanto, diante de situações adversas no sentido prático da pesquisa em educação em geral e sobre o objeto em questão, além das questões relativas ao

detalhamento de seus pressupostos, segundo Boardini (2018, p. 186) considera-se conveniente fazer uma análise que permita compreender os critérios epistemológicos que sustentam as Ciências da Educação, não para dar solução aos problemas expressos, mas para compreender a situação atual do campo.

Ou seja, a partir do desenvolvimento de toda a pesquisa educacional e, principalmente, sobre "políticas de formação de professores em relação às práticas avaliativas de aprendizagem", deve-se esperar não apenas uma descrição dos aspectos particulares do que está em estudo, mas também fornecer conhecimentos conforme Herrera (2015, p. 3) a partir do que preside seu funcionamento: seu surgimento, seu desenvolvimento, seu desaparecimento ou sua substituição por outro, espera-se que um produto científico exponha leis gerais que compreendam o comportamento dos objetos da experiência.

Deve-se esclarecer que, em todos os casos, a relação do conhecimento científico será o resultado de um processo de pesquisa racional, utilizando um ou mais métodos, o que permitirá a emissão de postulados a serem demonstrados seja pela experimentação ou pelo raciocínio do sujeito, que será expressa, ao final, por termos e fórmulas próprias de cada área do conhecimento.

Cada ciência ou grupo possui métodos próprios que se adaptam à natureza de seu objeto investigado, portanto as regras metodológicas visam compreender os conteúdos descritivos e teóricos sobre determinado objeto e se destinam a indagar sobre as proposições que resolvem um problema educacional em uma forma racional. Conforme Guibourd e Ghigliani (1993, p.155) essas regras instrumentais são explícitas e se baseiam em razões que levam o sujeito cognoscente a usar uns e não outros. Por isso, entende-se que buscam um "conhecimento proposicional".

É necessário lembrar que a metodologia é o conjunto de procedimentos e técnicas que regulam a pesquisa científica utilizada para atingir os objetivos da ciência. A metodologia faz parte do processo de pesquisa que permite sistematizar os métodos e definir as técnicas de pesquisa. A epistemologia do pesquisador segundo Ramírez (2016, p.34) direciona sua escolha metodológica à forma como ele investigará o problema com bases racionalistas, empiristas, sistêmicas, pragmáticas, construtivistas,

com um sentido crítico, cético ou dogmático, com uma abordagem positivista ou dialética, hermenêutica, etc.

No desenvolvimento deste trabalho, se assumiu o pensamento de Russell que segundo Popper (2001, p.11) está certo quando se atribui à epistemologia consequências práticas para a ciência, ética e política. Ele aponta que o relativismo epistemológico, ou seja, a ideia de que não há verdade objetiva e o pragmatismo epistemológico, ou seja, a ideia de que verdade e utilidade é a mesma coisa e estão intimamente ligados a ideias autoritárias e totalitárias.

Em seguida, se considerou a utilidade da epistemologia ao assumir que a ciência em seu segundo sentido é um processo de produção de novos conhecimentos onde se propus modelos de formação inicial de professores e políticas de formação, e por analogia segundo o filósofo Hans Reichenbach que organizou a Sociedade Filosófica de Berlim, que juntamente com o Círculo de Viena constituíram a base do movimento do positivismo lógico para valorizar sua essência cognitiva, já que segundo Barriga (2002, p. 32) a epistemologia tenta construir os processos de pensamento de tal forma que eles deveriam ser produzidos e ordenados num sistema consistente.

Partiu-se da operacionalização do conhecimento do sistema educacional nacional que carece de instrumentos práticos para medir o desempenho na formação de professores e a necessidade de formulação de políticas cuja incidência objetiva no processo de transformação onde oferece resultados que tendem a corrigir e melhorar os níveis ou padrões médios de desempenho acadêmico.

No desenvolvimento de trabalhos de investigação fica claro que a descoberta de ideias em forma de perguntas é função dos conhecimentos prévios que o investigador possui. Mas com isso, apenas uma parte terá sido avançada, pois uma vez descoberto o problema, deve ser formulado com precisão e depois submetido a testes e validá-las para trabalhar nos termos da descoberta e no contexto de justificação.

Segundo Reichenbach na filosofia da ciência, normalmente é feita uma distinção entre o contexto da descoberta e o contexto da justificação das teorias científicas. Para Atienza (2015, p.31) por um lado, existe a atividade consciente em descobrir ou enunciar uma teoria (...) a única coisa que cabe aqui é mostrar como o conhecimento científico é gerado e desenvolvido. Mas, por outro lado, há o

procedimento que consiste em justificar ou validar a teoria, ou seja, confrontá-la com os fatos para mostrar sua validade.

Então, estamos em posição de assumir, pela utilidade da epistemologia aplicada à investigação, que o estudo do contexto da descoberta tem importância pedagógica na área da didática, que visa fornecer as bases científico-metodológicas das estratégias de ensino, em particular das ciências sociais, concebidas orientar a aprendizagem e a construção do conhecimento.

Desta forma, este tipo de estudo visa tornar as competências conscientes no trabalho científico e, a partir dela, conceber programas pedagógicos, bem como conceber metodologias de práticas avaliativas dinâmicas, dedicadas ao desenvolvimento formativo do aluno e grupos de investigação.

Considera-se que os problemas filosóficos que ora discutimos são basicamente os mesmos que foram apresentados de forma incipiente ou embrionária aos pensadores da antiguidade, de modo que a reflexão filosófica de acordo com Fasso (1996, p.19) teve seu início no mundo grego, na colônia da linhagem jônica da Ásia menor no século VI a.C., e se manifesta como uma indagação dirigida à busca do arkhé, ou seja, o princípio, a essência do mundo, o que é verdadeiro, absolutamente real, permanente, imutável.

Portanto, é necessário lembrar que a História da filosofia é, então, um meio de estudo e investigação que segundo Del Vecchio (1991, p. 1) oferece um acúmulo de observações, de raciocínios, de distinções que um único indivíduo não poderia fazer que fosse essencialmente um ser social imerso em grupos ou sociedades, cada um na busca de melhorar seu status e relacionamento, e onde as universidades têm um papel relevante na recepção, formação e aplicação do conhecimento científico; razões que motivam o desenvolvimento deste trabalho.

Partindo da compreensão da epistemologia como teoria do conhecimento, e revendo o processo histórico, se vê que o grande movimento de libertação iniciado no Renascimento segundo Popper (2001, p. 11) foi inteiramente inspirado por um otimismo epistemológico ímpar, por uma concepção otimista do poder do homem para discernir a verdade e adquirir conhecimento; é que iremos desenvolver e analisar a validade científica do seu conteúdo filosófico e a importância da sua inclusão no

desenvolvimento das fases do desenho da investigação educacional onde convergem o professor, o ensino e a avaliação do aluno.

No entanto, o desenvolvimento deste tema, motivo de reflexão filosófica dada as suas particularidades, na sua fundamentação e análise não será possível, sem antes não efetuar uma revisão conceptual básica da ciência como elemento central da civilização contemporânea. Para Barriga (2002, p.8) a ciência é um produto que se expressa em um corpo organizado de leis como também é um processo de produção de novos conhecimentos.

Da mesma forma, é conveniente ter presente a diferença em seus dois sentidos. Primeiro, a ciência como produto é “uma linguagem bem feita”, na medida em que o conhecimento é expresso e objetivado por meio da linguagem conforme o filosofo francês Bonnot de Condillac (1715-1780) e segundo como sustenta Barriga (2002, p.4) ciência como processo refere-se a um conjunto de atividades desenvolvidas por cientistas ao momento de gerar novos conhecimentos, experimentando, analisando, observando, registrando, formulando, contrastando, etc.

Sob essas considerações, Popper (2001, p. 11) afirma que o grande movimento de libertação que se iniciou com o Renascimento, foi inspirado em sua totalidade por um otimismo epistemológico inigualável, para uma concepção otimista do poder do homem para discernir a verdade e adquirir conhecimento.

Lembrando que desde a sua origem as Universidades foram criadas como instituições de ensino superior compreendendo várias faculdades e também centros de investigação e que devemos compreender a importância do estudo da epistemologia e como objetivo geral determinar e compreender os fundamentos filosóficos e epistemológicos que norteiam as ações educativas em sala de aula.

Com todos os instrumentos filosóficos básicos, o aluno de ensino superior terá maior capacidade de discernimento. Na sua vivência prática como docente e em questões relacionadas à aprendizagem como às práticas avaliativas tendo como resultado final a promoção de seus alunos em níveis acadêmicos mais elevados.

Para tanto, se contou com o conceito de pesquisa científica que se refere à ciência como um processo, por isso, em uma primeira aproximação a pesquisa científica pode ser definida como o processo de produção de novos conhecimentos

científicos, dando lugar ao estabelecimento da escolha em termos de utilidade e custos de oportunidade.

Comparativamente, se nos mantivéssemos na perspectiva da ciência como produto, segundo a doutrina dos epistemólogos neopositivistas, a ciência se reduziria a uma linguagem bem feita e se corre o risco de formar de acordo com BARRIGA (2002, p. 6) uma ideia dogmática dela pensando como algo acabado, imutável e não como um conhecimento que é constantemente reformulado como produto de pesquisa. Por outro lado, se revisamos e tomamos a ciência como um processo de produção de novos conhecimentos, então, conceitos sociais, psicológicos, históricos, sociológicos, antropológicos etc. são adicionados à análise epistemológica.

Para tanto, deve-se tomar como base, a Didática do Ensino Superior cujo propósito é capacitar em técnicas que permitam conduzir de forma eficiente à interação didática orientada ao objetivo geral que será fornecer as bases científico-tecnológicas das estratégias de ensino superior nas diferentes disciplinas destinadas a orientar a aprendizagem e a construção progressiva do conhecimento dos alunos.

Isso significa que as ciências naturais estudam fenômenos com características semelhantes na repetição e na forma, com um caráter uniforme que permita a geração de abstrações, generalizações e leis universais físicas ou biológicas que facilitem sua medição.

Pela explicação de RAMÍREZ (2016, p. 26) nas ciências naturais prevalece a observação direta dos fenômenos e estes ocorridos podem ser vivenciados pelos sentidos; por outro lado, nas ciências sociais, que pela sua historicidade são acontecimentos singulares que não se repetem, mas é possível formular generalizações. Ao estudar o ser humano é necessário observar e trabalhar um maior número de variáveis seja ao nível individual ou grupal, porque a natureza dos fenômenos sociais para RAMÍREZ (2016, p. 26) impede a observação direta e repetida uma vez que os seres humanos são difíceis de serem manipulados e encapsulados para o cumprimento rígido de certos comportamentos, apesar de que desde o plano normativo se tentou controlá-los.

O interesse é determinar e compreender os fundamentos filosóficos e epistemológicos em uma era de modernidade, então não se trata de ficar com o

conhecimento já estabelecido, mas como sustenta Popper (2001, p 9) é procurar contraexemplos, tentar refutá-los para ver sua coragem e resistência. Dessa forma, podem-se encontrar problemas e propor outra forma de ver o mundo, a partir da teoria do conhecimento e de suas correntes de pensamento.

As particularidades e contrastes entre pessimismo e otimismo epistemológico são fundamentalmente para Popper (2001, p. 12) os mesmos que entre tradicionalismo e racionalismo epistemológico. Na revisão de conceitos, o tradicionalismo é entendido como a crença pela qual nos deparamos com a escolha entre duas opções, seja a aceitação da autoridade da tradição ou do caos, enquanto o racionalismo segundo Popper (2001, p.12-13) sempre defendeu o direito de razão e ciência empírica para criticar e rejeitar toda tradição e toda autoridade, considerando-as baseadas em mera irracionalidade, preconceito.

Para responder a questões pedagógicas práticas como as que motivam o desenvolvimento desta pesquisa, com uma visão otimista, em primeiro lugar uma teoria útil de aprendizagem e práticas avaliativas com base na formação e competência dos professores e na sua utilização eficiente e eficaz de um paradigma educacional inovador, com variáveis e parâmetros. Em segundo lugar, tendo em conta e recorrendo ao raciocínio lógico-educacional na relação professor-aluno e no processo de real representação do contexto físico, demográfico, social e econômico adaptável ao sistema educacional e ao sistema de ensino-aprendizagem.

No entanto, revendo o processo histórico, vemos que para Popper (2001, p. 11) o grande movimento de libertação que se iniciou com o Renascimento foi inteiramente inspirado por um otimismo epistemológico inigualável, por uma concepção otimista do poder do homem para discernir a verdade e adquirir conhecimento.

Nessa aquisição segundo Kuhn, o conhecimento científico ao longo de seu desenvolvimento histórico configura-se, no que ele denomina de paradigma, como um corpo fechado de conhecimentos e procedimentos metodológicos próprios de uma disciplina específica que a comunidade científica reconhece como válido em um dado momento, assim os paradigmas definem a classe de problemas que para Kuhn (2017, p. 15) determinam os procedimentos metodológicos considerados corretos para encontrar novos conhecimentos dentro do campo do paradigma.

Assim, no centro do pensamento otimista da viabilidade do conhecimento, situa-se a doutrina de que a verdade se manifesta. Talvez a verdade possa ser coberta com um véu, mas pode ser revelada. E se não se revelar, pode ser revelado por nós. Remover o véu pode não ser fácil, mas uma vez que segundo Popper (2001, p.12) a verdade nua e crua se revela diante de nossos olhos, assim teremos o poder de vê-la, distingui-la da falsidade e saber o que é a verdade.

Como resultado da análise situacional da problemática das políticas de formação de professores, sua existência, sua aplicação e suas divergências quanto à sua origem e dependência de outras realidades educacionais, se motivou a formular um Modelo Sistêmico de formação de Professores, resultante da aplicação da função à análise educacional. Desta forma, uma vez em execução, estará sujeito a restrições e medidas de controle para aperfeiçoar os resultados.

1.1.3 Empirismo e racionalismo como suporte para explicar a aprendizagem e o objeto a ser investigado

No início do século XX, a psicologia era uma ciência jovem. As duas escolas importantes de pensamento eram o estruturalismo e o funcionalismo, mas ambos tinham seus problemas. Conforme Schunk (2012, p. 71-72) o estruturalismo usou o método da introspecção, o que o manteve afastado de desenvolvimentos importantes na ciência e não incorporou o trabalho de Darwin sobre adaptação e evolução. O funcionalismo tinha um foco muito geral, já que seus apoiadores apoiavam muitas áreas de pesquisa.

Destacamos em termos médios, a síntese estrita do quadro teórico para a administração das operações dos serviços educacionais com a aplicação e a teoria dos processos também conhecida como abordagem administrativa da alta direção, seja a Reitoria ou o Conselho Universitário. Conforme Adam e Evert (1991, p. 15) estas funções são: 1) O planejamento que oriente às futuras tomadas de decisão, 2) A organização que envolve todas as atividades que originam uma estruturação de tarefas

e níveis de responsabilidade, 3) O controle que consiste em atividades que permitam assegurar que o desempenho geral da organização ocorra de acordo com o planejado.

Como se está formulando modelos, então será necessário usar teorias comportamentais. Com a corrente da abordagem comportamental se observou o comportamento dos sujeitos intervenientes no processo de transformação dos insumos dentro do processo produtivo e se observou as mudanças utilizando o Modelo Sistêmico de Formação Inicial de Professores e o Modelo de Políticas de Formação de Professores, já que a corrente em administração educacional segundo Adam e Evert (1991, p. 16) deve lidar com a teoria da decisão, a teoria dos sistemas e a construção de modelos e processos de tomada de decisão. (Figura Nº 1)

O estruturalismo é baseado na proposta de Edward Titchener e “representa uma combinação do associacionismo com o método experimental”. Os estruturalistas acreditavam que a consciência humana é uma área legítima de investigação científica, razão pela qual eles estudaram a estrutura dos processos mentais. Eles postularam que segundo Schunk (2012, p. 8) a mente é feita de associações de ideias e que, para estudar os aspectos complexos da mente, é necessário separar essas associações em ideias individuais.

Os funcionalistas estavam interessados na maneira como os processos mentais operam, o que eles realizam e como variam de acordo com as condições ambientais. Além disso, segundo Schunk (2012, p.10) eles observavam como a mente e o corpo interagem, em vez de terem uma existência separada.

Émile Durkheim, em sua obra: As regras do método sociológico escrita em 1895 destaca a categoria dos fatos sociais, como aqueles fenômenos especificamente sociais que constituem unidades de estudo que não podem ser abordadas por técnicas que não sejam especificamente sociológicas. Ao mesmo tempo, redefine o conceito de sociologia como a ciência que visa estudar os vários eventos sociais que ocorrem em uma sociedade. Em sua definição de fatos sociais, ele define a intervenção de comportamentos como formas de agir, pensar e sentir como fatores externos ao indivíduo, e que possuem um poder de coerção em virtude do qual lhe são impostos.

Os funcionalistas incorporaram as ideias de James em sua doutrina. John Dewey (1896) segundo Schunk (2012, p. 10) argumentou que não é possível separar os

processos psicológicos em partes distintas e que a consciência deve ser vista holisticamente. "Estímulo" e "resposta" descrevem os papéis que os objetos ou eventos desempenham, mas esses papéis não podem ser separados da realidade geral.

Os funcionalistas foram influenciados pelos escritos de Darwin sobre a evolução e estudaram a utilidade dos processos mentais para a adaptação dos organismos ao seu ambiente e sua sobrevivência. Os fatores funcionais eram segundo Schunk (2012, p.10) estruturas corporais, a consciência e os processos cognitivos, tais como pensar, sentir e julgar.

Na utilização desses conceitos, em uma pesquisa em ciências da educação, existem várias categorias educacionais, bem como sujeitos intervenientes, em situações de aprendizagem ou de observação, que precisam ser analisados e modificados se os casos assim o exigem.

Portanto, os princípios sociológicos desta teoria permitiram à metodologia obter informações sobre o comportamento social da comunidade em geral e, portanto, remeter às origens e causas da necessidade da educação, como um fato necessário para a evolução da ciência e da humanidade na procura de satisfazer as suas necessidades e alcançar o seu bem-estar, bem como professores e alunos em particular na sua intervenção para a formulação do Planejamento Estratégico, do Projeto Educacional Institucional e do Planejamento do processo Ensino-Aprendizagem com diferentes abordagens.

O desenvolvimento deste item inclui as considerações básicas dos princípios do empirismo e do racionalismo, tais como sustenta Schunk (2012, p.5) que duas posições sobre a origem do conhecimento e sua relação com o meio ambiente, ambas estão presentes nas teorias atuais de aprendizagem, num contexto de paradigmas positivista e pós-positivista, com abordagem qualitativo-quantitativa, no quadro da ligação entre o tipo de investigação básica, que permite tanto a utilização de modelos de associação de variáveis e o modelo causal, e o aplicado, devido ao interesse em determinar as consequências das práticas avaliativas, como fase posterior ao ensino- aprendizagem.

Do ponto de vista filosófico, a aprendizagem poderia ser analisada sob o título de epistemologia, que se refere ao estudo da origem, natureza, limites e métodos do conhecimento. "Como adquirimos conhecimento? Como podemos aprender algo novo?"

Qual é a fonte de conhecimento?”. Questões que serão vistas progressivamente com o desenvolvimento de modelos, teorias e conceitos, sempre em aplicação ao objeto de pesquisa.

Uma vez que o conceito e as características da epistemologia como uma teoria do conhecimento tenham sido compreendidos, e para determinar a validade do conhecimento científico, se revisou as diferenças no pensamento filosófico entre o empirismo clássico representado por Francis Bacon, George Berkeley, David Hume, John Stuart Mill e John Locke, e o racionalismo o intelectualismo clássico de René Descartes, Leibniz e Baruch Espinoza.

A respeito do problema entre empirismo e racionalismo, Popper (2001, p.10) afirma que este último, pertence à teoria do conhecimento, considerada como o campo da filosofia pura mais abstrata, distante e totalmente inaplicável. Descartando posições como a de Hume que não atribuiu consequências práticas, nem a de Kant que expressou que o problema “o que posso saber”? é um dos três mais importantes que o homem pode considerar.

A polêmica entre os dois, empirismo e racionalismo, não reside na questão da origem ou fonte do conhecimento, mas a questão fundamental da divergência é que o empirismo infere da experiência - e não da própria mente - o caráter universal de ser conhecimento necessário. Desse modo, empiristas como Hume e Thomas Hobbes, claramente influenciados pelo racionalismo, chegaram à conclusão de que a experiência não é capaz de fornecer ao conhecimento um valor de universalidade e necessidade. Diante dessa divergência, entre a observação e a razão para serem consideradas fontes de conhecimento, surge a intervenção da epistemologia.

Para Popper (2001, p.10) existe um problema fundamental no pensamento filosófico que dá origem a uma reclamação onde a escola britânica “argumentou que a fonte de todo o conhecimento é a observação”, enquanto a escola continental afirmou que é a “intuição intelectual de ideias claras e diferentes”.

Apesar do transcurso do tempo, os problemas ainda não foram superados porque o empirismo como doutrina dominante na Inglaterra também foi aceito tanto nos Estados Unidos quanto na Europa como sendo para Popper (2001, p.10) a verdadeira

teoria do conhecimento científico. O intelectualismo cartesiano, infelizmente, muitas vezes foi deformado para dar origem a uma forma ou outra de irracionalismo moderno.

Então, pela possibilidade de conhecer, é necessário estabelecer uma relação gnoseológica, onde o conhecimento é uma relação que se estabelece e de acordo com Herrera (2015, p.2) entre um sujeito e um objeto, a partir da qual o primeiro extrai do segundo certos elementos racionais que permitem sua identificação e explicação.

Se essas relações são superficiais ou pragmáticas e não implicam maior relevância, se está tratando de conhecimentos primários, então quando o conhecimento for maior e ultrapassar a simples exterioridade derivada da experiência, se estará diante de um relativo aprofundamento cognitivo que permitirá qualificar o produto como conhecimento técnico, prático, ou como conhecimento científico quando é possível atingir as causas, princípios ou finalidade do objeto, o que permitirá finalmente estabelecer postulados ou leis em relação à sua essência ou funcionamento.

Aqui está uma das características válidas da aplicação da epistemologia na Matriz Curricular do Ensino Superior, pois o aluno, conhecendo e confrontando ambas as esferas, sentido e razão, fará demonstrações e desenvolverá temas teóricos e práticos com localização em um ou em ambas as doutrinas da teoria do conhecimento e na escolha de uma corrente filosófica, epistemológica de base e uma subcorrente epistemológica, situando a teoria ou sistema pedagógico de acordo com o Paradigma ou modelo educacional em vigor no nível universitário. Os alunos de acordo com Schunk (2012, p. 5) formam ideias sobre o mundo e aprendem (descobrem) essas ideias refletindo sobre elas. A razão é a faculdade mental mais elevada, pois por meio dela as pessoas aprendem ideias abstratas.

Para Schunk (2012, p.6) o empirismo apoia a ideia de que a única fonte de conhecimento é a experiência. Esta posição é derivada de Aristóteles (384-322 a.C), discípulo e sucessor de Platão. Aristóteles não fez uma diferença clara entre mente e matéria; o mundo externo é a base das impressões sensoriais dos seres humanos, e essas impressões, por sua vez, são interpretadas como válidas (consistentes, imutáveis) pela mente.

Uma das correntes filosóficas que vêm do empirismo é o positivismo, que declara as ciências concretas ou empíricas como a única fonte de conhecimento verdadeiro e nega o valor cognitivo das investigações filosóficas.

O surgimento do positivismo foi uma reação à ineficácia da filosofia especulativa para resolver os problemas filosóficos que os levaram a ser fruto do avanço e progresso da ciência. O positivismo rejeitou a especulação teórica como meio de obtenção de conhecimento, declarando a falsidade ou a falta de sentido, os problemas, conceitos e outras proposições da filosofia anterior relacionadas ao ser, às essências, às causas, pois devido ao seu elevado nível de natureza abstrata não poderia ser resolvido ou verificado apenas pela experiência.

No entanto, em um sentido utilitário, o positivismo se descreveu como uma filosofia radicalmente inovada, não uma filosofia metafísica articulada à imagem e semelhança das ciências empíricas, e que seria a metodologia destes.

Desse modo, um dos princípios básicos dessa metodologia era o fenomenalismo, corrente idealista subjetiva fundada por Edmund Husserl, cujo conceito central da fenomenologia a "intencionalidade" da consciência (sua orientação para o objeto) se destina segundo Rosental (1975, p. 226) a sustentar o princípio idealista subjetivo de que "não há objeto sem sujeito"

A fenomenologia, como ramo da filosofia, está relacionada à epistemologia, ontologia, lógica e ética, e possuem princípios, regras próprias, uma ordem pré-estabelecida orientada a descrever e investigar as características dos objetos ou fenômenos tal como são observadas em sua dimensão natural e de forma consciente, ou seja, totalmente desvinculado de preconceitos, pressupostos e teorias em relação à sua natureza e origem.

Sobre as características desse entendimento particular de que em sua essência o sujeito deve intervir como entidade consciente; se revisou os requisitos básicos do método fenomenológico e para Rosental (1975, p. 226): 1) a redução fenomenológica deve abster-se de fazer julgamentos de qualquer espécie que digam respeito à realidade objetiva e que ultrapassem os limites da pura experiência e 2) a redução transcendental, ou seja, ver o sujeito do conhecimento não como um ser real, empírico, social e psicofisiológico, mas como uma consciência pura, transcendental.

A fenomenologia postula repensar os princípios do empirismo com um novo significado, dizendo que o conhecimento não é o resultado ou produto apenas de experimentação ou resultados sensoriais. O conhecimento é o resultado da participação do sujeito no objeto de estudo e, desta forma, é um participante do processo de compreensão do fenômeno, oferecendo a base para a formulação dos enunciados das teorias do conhecimento.

Em suma, o empirismo afirma que a única fonte de conhecimento é a experiência. Desde Aristóteles, os empiristas afirmaram que o mundo externo é a base das impressões das pessoas.

Dada a divergência entre os dois termos filosóficos, o empirismo com sua corrente filosófica do positivismo e a fenomenologia com a prioridade na participação do sujeito, e utilizando a abordagem qualitativa se descobriu e analisou o comportamento das variáveis de pesquisa com suas teorias, agentes intervenientes, tanto do ponto de vista da experiência quanto dos professores em sua relação com o conhecimento de várias teorias.

Embora as posições filosóficas e as teorias de aprendizagem não coincidam exatamente entre si, as teorias do condicionamento são geralmente empiristas, enquanto as teorias cognitivas são mais racionalistas.

Frequentemente a sobreposição é evidente; por exemplo, a maioria das teorias concorda em que grande parte do aprendizado ocorre por meio de associação. As teorias cognitivas enfatizam a associação entre cognições e crenças, enquanto que para Schunk (2012, p. 7) as teorias de condicionamento enfatizam a associação dos estímulos com as respostas e as consequências obtidas.

Por Racionalismo, entendemos a doutrina da teoria do conhecimento, que se opõe ao empirismo pela qual Rosental (1975, p. 503) sustenta que a universalidade e a necessidade não podem ser inferidas da experiência ou de generalizações da mesma, só pode ser extraído do próprio entendimento; de conceitos que são inatos (a teoria das ideias inatas de Descartes) ou de conceitos que existem apenas na forma de habilidades, predisposições do entendimento. A experiência exerce certa ação estimulante para o surgimento de tais conceitos.

A limitação do racionalismo está em negar a origem empírica da universalidade e da necessidade. Porém, além desta limitação, entre outras, se destacou que o racionalismo tem manifestações multilaterais nas diferentes áreas do conhecimento, denotando fé na razão, na evidência clara do exame racional e na força da demonstração, referindo-se então à ideia de que o conhecimento é derivado da razão, sem a participação dos sentidos.

Em sua obra *Crítica da Razão Pura* (1781), Kant abordou a questão do dualismo: mente-matéria e apontou que o mundo externo está desordenado, mas o percebemos como ordenado porque a mente impõe ordem. A mente captura o mundo externo por meio dos sentidos e o altera de acordo com leis subjetivas inatas. Não é possível conhecer o mundo como ele é, mas apenas como ele é percebido. As percepções das pessoas dão ordem ao mundo. Kant reafirmou o papel da razão como fonte de conhecimento, mas afirmou que ela opera no domínio da experiência. Não há conhecimento absoluto sem influência do mundo externo. Em vez disso, o conhecimento segundo Schunk (2012, p. 5-6) é empírico no sentido de que a informação é tirada do mundo e interpretada pela mente.

No nosso caso, a formação acadêmica deve incluir no Currículo, Plano de estudos ou Matriz Curricular, conceitos, teorias e modelos que permitam uma formação humanística e científica do aluno, tendo como base o fato de que o racionalismo é a doutrina que estabelece o conhecimento surgido graças à mente. Embora haja um mundo externo a partir do qual as pessoas adquirem informações sensoriais, as ideias se originam do funcionamento da mente. Descartes e Kant acreditavam que a “razão age a partir das informações adquiridas no mundo”; Platão pensava que o conhecimento “pode ser absoluto e que é adquirido por meio da razão pura” (SCHUNK, 2012, p. 5-6) (Anexo Nº 2).

1.2 PARADIGMAS POSITIVISTAS E PÓS-POSITIVISTAS E ABORDAGENS COMO GUIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS PRÁTICAS

Positivismo, pós-positivismo, teoria crítica e construtivismo são os paradigmas que sustentam a pesquisa científica. É importante para um pesquisador saber em qual deles se posiciona para ter clareza na concepção da realidade de seu fenômeno de estudo, a relação que deve manter com o fenômeno de interesse e a metodologia que deve seguir para responder às questões propostas.

Para Carruitero (2014, p. 27) historicamente, o termo paradigma foi usado tanto por Platão, no sentido de modelo, quanto por Aristóteles, no sentido de exemplo. O paradigma é o quadro teórico ou conjunto de teorias cujo propósito é interpretar os conceitos, esquemas ou modelos de comportamento.

Por sua vez Cabezas (2010, p. 545) entende que o termo paradigma deriva da língua grega e pode ser entendido como um exemplo que serve de norma. Por sua vez, Ramírez (2016, p. 397) afirma que um paradigma é um conjunto de teorias, conhecimentos, visões, explicações, modelos compartilhados pelos membros de uma comunidade científica. O paradigma como modelo supõe uma totalidade que abarca uma concepção científico-metodológica.

Assim, para Guba e Lincoln (2002, p.120) paradigmas são sistemas de crenças baseados em pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Um paradigma pode ser considerado como uma série de crenças que tem a ver com os princípios últimos ou primeiros.

O filósofo Kuhn (2017, p. 36) afirma que paradigmas científicos são exemplos aceitos da prática científica atual, exemplos que combinam lei, teoria, aplicação e instrumentação e fornecem modelos a partir dos quais as tradições coerentes particulares de pesquisa científica se manifestam.

Assim como observava Kuhn (2017, p.319) o conhecimento científico se articula a partir de paradigmas que acabam sendo critérios para cuja aplicação é possível apontar se uma afirmação é verdadeira ou errada.

Nesse sentido, e de acordo com Sánchez e Reyes (2016, p. 83-87) o paradigma oferece: 1) uma base de afirmações teóricas e conceituais; 2) certo acordo quanto aos

problemas urgentes a serem resolvidos; 3) algumas técnicas de experimentação específica e 4) alguns pressupostos metafísicos que enquadram e direcionam a investigação e sobre os quais não há dúvida, mesmo que não sejam verificáveis.

Nessa projeção, então sem paradigma o desenvolvimento das ciências não teria meios de orientação e critérios de escolha racional sobre problemas, métodos e técnicas. Então o paradigma estará atuando como guia para a ciência.

Sauto (2005, p. 40) diz que o paradigma é a orientação geral de uma disciplina, que define a forma de se orientar e olhar para o que a própria disciplina definiu como seu conteúdo temático substantivo. Nas ciências sociais diversos paradigmas coexistem, competindo pela forma de compreender suas disciplinas e problemas.

Esses paradigmas possuem características ontológicas, epistemológicas e metodológicas distintas que dão conta do desenvolvimento da pesquisa. O paradigma positivista e pós-positivista estão ligados às metodologias quantitativas, enquanto o interpretivismo está relacionado à metodologia qualitativa.

Em seu tratado de Pesquisa Educacional Barriga (2002, p.18) afirma que, segundo Kuhn, o conhecimento científico ao longo de seu desenvolvimento histórico se configura no que ele denomina de paradigmas.

Embora Kuhn tenha variado algumas vezes o entendimento sobre o paradigma, assim se pode afirmar que o paradigma é um corpo fechado de conhecimentos e procedimentos metodológicos típicos de uma determinada disciplina, que a comunidade científica reconhece como válidos em um dado momento. Paradigmas definem a classe de problemas e estabelecem os procedimentos metodológicos considerados "corretos" para encontrar novos conhecimentos.

Barriga (2002, p.609), sustenta que Habermas apontou três paradigmas no desenvolvimento do conhecimento: O paradigma positivista, que enfatiza o desenvolvimento empírico-causal do conhecimento (interesse técnico), o paradigma interpretativo, que enfatiza num saber que desenvolve significados e na sua aplicação prática (interesse prático), e no paradigma crítico, que assume a reflexão relativizante e construtiva como eixo do desenvolvimento do conhecimento (interesse emancipatório).

Assim, o desenvolvimento da pesquisa contém um interesse prático, de compreensão, usando a linguagem como meio de uma ciência hermenêutica ou interpretativa.

1.2.1 Paradigma da modernidade e pós-modernidade

Na antecipação de um horizonte que trará consigo inúmeras transformações de toda a espécie se deve lembrar a explicação científica, referente ao paradigma, de Ramírez (2016, p.120) quando afirma que o paradigma está em “um nível superior e mais geral do que a teoria”. É um sistema de conceitos teórico-epistemológico-metodológicos que o pesquisador assume como sistema de crenças para investigar a realidade. Esses princípios não são questionados pelo investigador, são considerados os pressupostos básicos que permitem construir o problema ou observar o fenômeno a ser investigado, a definição dos objetivos da pesquisa e a seleção da estratégia metodológica.

É preciso também lembrar que a noção de paradigma está associada ao trabalho, publicado em 1962, por Thomas Kuhn, *A estrutura das revoluções Científicas*. Na opinião de Kuhn, as teorias científicas se desenvolvem dentro de “paradigmas”, que constituem os quadros de debate e solução das questões básicas suscitadas pelo conhecimento. Segundo Pérez (2008, p. 304-305) fora do paradigma, não pode haver pesquisa científica autêntica.

Desde as últimas décadas do século XIX, o mundo passou por uma série de transformações, principalmente que implicaram uma revolução científica tecnológica além de outras.

Esse fenômeno de mudança também se manifestou na teoria dos direitos humanos e no constitucionalismo. Para captar a nova situação, é evidente para Perez (2006, p.303-304) estabelecer um equilíbrio da situação atual, ou seja, o *status quaestionis* teórico e prático do constitucionalismo e das liberdades, que diante de uma perspectiva de evolução cultural tende-se a alcançar uma ordem social cultural

prioritária de educação como único agente real de transformação qualitativa e cognitiva do ser humano em busca de seu bem-estar espiritual e material.

Então, de acordo com a recomendação científica, tratar-se-ia de desenhar um mapa que oriente os problemas e tendências, investigando também o que aconteceu no passado, que junto com o presente teria o propósito de captar o sentido das transformações que estão ocorrendo e que se valorizam como caminho de evolução ou transformação de vários conceitos e disciplinas. Tudo isso em uma fase que apenas impede que o futuro e as expectativas de inovações aconteçam.

Neste contexto, devemos observar as dinâmicas futuras, o planejamento estratégico, tanto no nível do setor educacional nacional, quanto das instituições de ensino universitário em termos de posição de estratégias acadêmicas de acordo com as tendências da ciência, inovação de teorias pedagógicas, paradigmas educacionais e outras abordagens modernas que incluem tecnologia de sistemas de informação para o ensino e aprendizagem.

Para Sacristán e Gomes (2008, p. 304) esta abordagem parece a mais adequada para dar conta de um novo tempo que hoje é percebido como um sinal distintivo. Foi, por sua vez, revisada e criticada por aqueles que acreditam que a ciência e a cultura estão em um estado de "revolução permanente".

No entanto, é característico do conhecimento científico que nele coexistam elementos ou fatores de continuidade ou descontinuidade. Ou seja, estão sujeitos a mudanças radicais que podem terminar em transformações revolucionárias, mas certas categorias e princípios sempre permanecerão. Para Pérez (2008, p.305) esses pressupostos parecem de consideração obrigatória para suscitar o debate sobre a "suposta mudança de paradigma da modernidade e sua substituição pelo da pós-modernidade".

1.2.2 Paradigma positivista, quantitativo ou empirismo-analítico

Revisou-se as principais características dos paradigmas positivistas apenas como referência de suas características que de uma forma ou de outra direcionam e

orientam a abordagem do problema e o desenvolvimento de uma investigação apenas para referenciar.

Em relação ao paradigma positivista, os pontos-chave e as características que inclui Barriga (2002, p. 141) mostram que a influência do positivismo na sua aplicação implica a admissão dos seguintes postulados: 1) Os objetivos, conceitos e métodos das ciências naturais são aplicáveis às investigações científico-sociais; 2) As normas lógicas que orientam o modelo de explicação nas ciências naturais podem ser utilizadas nas ciências sociais; 3) Toda ciência propõe o mesmo tipo de objetivos: explicação, previsão e controle.

Isso implica a continuidade de um processo metodológico, pressupondo o funcionamento das variáveis do modelo a ser utilizado, a partir que a ciência da educação estabelece tipos de objetivos como o estabelecimento de diretrizes ou um quadro normativo de predição e políticas educacionais, depois explicações sobre os fatos concretos e, finalmente, adoção de medidas de avaliação e controle.

Na aplicação ao sistema educacional, seguindo os princípios do positivismo, se diz que a criação de normas e a aplicação são por seus conceitos totalmente opostos. A criação do marco jurídico educacional, ou seja, o conjunto de normas baseadas no Regulamento do Estado Brasileiro conforme a Constituição do Brasil de 1988, a partir das Resoluções do Conselho Nacional de Educação, constituem atividades centrais políticas ou morais, isso é extrajurídica, ou seja, a criação de normas constitui segundo Carruitero (2014, p. 104) uma atividade centralmente política, ou seja, extrajurídica. A aplicação de padrões é uma atividade fundamentalmente técnica e estritamente legal.

O objeto de este estudo será compreendido de forma abrangente no pensamento conjunto das ditas correntes filosóficas como oriundas da formação das escolas modernas, das quais também se observou e deduziu suas principais concepções sobre a pesquisa social, considerando que para Ramirez (2016, p.285) é necessário que o pesquisador especifique o tipo de conceito de homem que vai guiar ao longo da investigação. Isso implica optar por uma perspectiva antropológica.

Fez-se referência às concepções de filosofia de Platão e Aristóteles. Para Platão, a filosofia é a busca do ser e ao mesmo tempo a realização da verdadeira vida do homem nessa busca. Mas para Aristóteles, o conhecimento não é mais a própria vida

do homem que busca o bem, mas uma ciência objetiva que se divide e se articula em inúmeras ciências particulares, cada uma das quais adquire sua autonomia.

Deve-se refletir sobre o princípio da não contradição de Aristóteles, o que é accidental não pode ser objeto da ciência, porque não tem estabilidade ou uniformidade, e a ciência é apenas do que é sempre ou quase sempre de uma forma. Deseja-se determinar o único sentido fundamental do ser, é necessário reconhecer um princípio que garanta a estabilidade e a necessidade do próprio ser. Interpretou-se esse princípio, tomado em seu âmbito lógico-ontológico que leva diretamente à determinação da substância na medida em que é o objeto da metafísica.

A substância vem primeira, diz Aristóteles, por definição, para o conhecimento e para o tempo. É a única, entre todas as categorias, que pode subsistir separadamente. É o primeiro por definição, uma vez que a definição da substância está necessariamente implícita na definição de qualquer coisa. É primeiro pelo conhecimento, porque acreditamos que sabemos uma coisa, por exemplo, o homem ou o fogo, quando sabemos o que é, mais do que quando sabemos qual, quanto e onde; e mesmo nós só conhecemos cada determinação destas quando sabemos quais são elas mesmas.

Para Guba e Lincoln, a questão ontológica refere-se a qual é a forma e a natureza da realidade e, portanto, “o que podemos saber sobre ela, somente as questões pelas quais podemos nos relacionar com fatos e ações que têm uma existência real são admissíveis”. Desta forma, para Zelarayán (2013, p.16) o conhecimento sobre a realidade objetiva é “refletido e manifestado, em várias formas de pensamento, tais como julgamentos, raciocínios, teorias, conceitos e categorias”, todos eles vistos e aplicados no desenvolvimento da pesquisa, porque segundo Carruitero (2014, p. 31) corresponde ao ser humano no contexto social e trata da questão relacionada com “o quê” e diz respeito à natureza da realidade social e sua forma.

Portanto, a determinação do tipo de homem que iremos visualizar durante o desenvolvimento da pesquisa será o resultado da análise da antropologia filosófica, que implica o homem como objeto de estudo de forma geral e holística, de suas dimensões biológicas, sociais e culturais onde este último tem maior relevância em tempos de aprimoramento acadêmico como sinônimo de conforto ou bem-estar social, devido à

natureza evolutiva do ser humano em uma sociedade distante da concepção originária da formação do clã familiar por instintos de cooperação e sobrevivência. Aqui reside a importância e as medidas justificativas da pesquisa ao considerar o professor da formação inicial um ser humano que integra todas as suas dimensões.

Por Alexy (2017, p. 1118), se sabe que de acordo com Von Wright, os conceitos práticos são divididos em três grupos: conceitos deontológicos, axiológicos e antropológicos. Os conceitos deontológicos são os de mandato, proibição, permissão e direito a algo, comuns a todos estes conceitos é que podem referir-se a um conceito deontológico fundamental, o conceito de mandato ou de dever ser.

E o que se pretendeu com os resultados da pesquisa foram propor a otimização dos processos do sistema educacional onde o professor como ser humano ao reunir toda a variedade de conceitos axiológicos tende a melhorar seu bem-estar.

1.2.3 Paradigma Interpretativo e Paradigma Explicativo

Do ponto de vista epistemológico segundo Ramírez (2016, p.398) existem dois grandes paradigmas, o paradigma explicativo e o paradigma interpretativo.

Para Carruitero (2014, p.41) a perspectiva teórica do paradigma do interpretativismo tem como ponto fundamental o fato de focar no ator social e tentar compreender seu ponto de vista, como membros da comunidade universitária nas suas funções de docentes, na sua responsabilidade como estudante, na sua complementação como pessoal administrativo e, de acordo com a ordem hierárquica administrativa da alta direção para as disposições acadêmico-administrativas e a tomada de decisões.

As teorias interpretativas procuram a compreensão e não a descrição. O alicerce do referido entendimento reside no fato de que o que utilizamos para compreender a cultura representada por cada indivíduo e seu comportamento dentro do sistema educacional. Tem-se como trabalho de campo, as teorias interpretativas baseadas na participação e suas propostas serão necessárias por razões de compreensão do

funcionamento do sistema com o processo de transformação para gerar e avaliar os serviços educacionais.

Em relação ao paradigma explicativo, Ramírez (2016, p. 398) argumenta que a) O paradigma explicativo é baseado no empirismo e no realismo, especialmente no realismo científico e crítico; b) O conhecimento empírico não ocorre no abstrato, mas sim está relacionado de uma forma ou de outra a alguma observação direta dos agentes que intervêm no processo de ensino-aprendizagem e no sistema de avaliação e também necessária nas propostas de modelos de formação de professores e de políticas educacionais.

1.2.4 Abordagem Qualitativa

Na pesquisa pode-se distinguir como abordagem metodológica, a abordagem qualitativa. O paradigma interpretativo conforme Walsham (2006) tem como premissa que “nosso conhecimento da realidade é uma construção social de atores humanos”, sendo assim, pesquisas orientadas sob o paradigma interpretativo serão estudados e investigados às pessoas nos seus contextos sociais.

No entanto, deve-se especificar que para melhor compreensão e demonstração dos resultados, será utilizada a abordagem qualitativa, a mesma que se baseia no paradigma interpretativo. A verdade é uma só, assim como a realidade é a única, enquanto na abordagem qualitativa a realidade é subjetiva, ela se baseia na apreciação e na interpretação do pesquisador.

Hernández; Fernández e Baptista (2014, p.7) definem que os estudos qualitativos podem desenvolver questões durante ou após a coleta e análise dos dados.

A pesquisa qualitativa foi necessária quando desenvolvemos a conformação estrutural do sistema educacional, seja geral ou institucional, fornecendo ferramentas para o planejamento educacional, o planejamento curricular, o esquema do paradigma educacional e sua articulação produtiva setorial, a concepção e formulação de projetos educacionais, políticas educacionais e aspectos relacionados à modelagem de estratégias educacionais que tratam do planejamento e operacionalização dos

processos básicos de ensino-aprendizagem com abordagens de avaliação formativa ou somativa, além de outras aplicações que compõem o estudo sistêmico da organização educacional.

A pesquisa então, no seu desenvolvimento, conta com a abordagem qualitativa, de orientação sociocultural, que enfatiza fatores internos e externos nos ambientes da organização educacional onde ocorre a pesquisa qualitativa e com o auxílio de um conjunto de técnicas que têm por objetivo descrever, traduzir, explicar, interpretar os fenômenos que ocorrem no decorrer da vida acadêmica do aluno, o que dá total liberdade para desenvolver ideias e construir teorias.

Esta abordagem não requer o uso estrito de métodos e técnicas estatísticas. No entanto, se precisou de anotações de campo, diários, relatórios baseados na observação e na interpretação que serão vistos como fonte para a posterior formulação e propostas de modelos educacionais, como se propõe no Capítulo III.

1.3 CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA ERA MODERNA

Por razões de utilidade para a pesquisa, devemos refletir sobre o princípio da contradição de Aristóteles, de acordo com Castillo (2015, p.29) o que é acidental não pode ser objeto da ciência, porque não tem estabilidade ou uniformidade; e a ciência trata apenas do que sempre é, ou quase sempre de uma forma.

De acordo com Abbagnano (1994, p. 5) cada ciência ou disciplina humana não pode ser, mas pesquisa e, como tal, filosofia. Mas, além disso, é filosofia em sentido próprio e eminente e que a investigação tem consciência de si mesma aquela que coloca o próprio problema de investigar e, assim, esclarece seu valor no que diz respeito à existência humana, que de suas origens e sua evolução enfrentaram diversos problemas, onde as experiências de cada ser humano estão na origem de um conjunto de saberes, conhecimentos e experiências distintas.

Posteriormente, as sociedades permitiram ao homem atuar com outras visões, novos interesses, diferentes motivações, comportamentos ou ações com objeções e também ideias abundantes e heterogêneas para resolver situações-problema, o que

gerou um desacordo com o conhecimento estabelecido que levou à investigação de novos saberes e pensamentos filosóficos. É necessário reconhecer um princípio que oferece garantias de estabilidade e as necessidades do ser em si, ou seja, em seu âmbito ontológico-lógico que conduz diretamente à determinação do ser enquanto objeto da metafísica.

Para Castillo (2015, p. 29) a substância está necessariamente implícita na definição de qualquer coisa. É primeiro pelo conhecimento, porque se acredita que sabemos uma coisa.

Quanto à definição de ciência, segundo Piscoya (1999, p. 46) existem componentes que poderiam se chamar de cognitivos, por exemplo, conhecimento acumulado; mas há também um componente que não é cognitivo, homens que fazem e produzem ciência. Por sua vez Barriga (2002, p.4) explica que a palavra ciência tem dois significados diferentes. Em um primeiro sentido, a ciência é um produto que se expressa em um corpo organizado de leis. Em um segundo sentido, a ciência é um processo de produção de novos conhecimentos. Em relação ao primeiro sentido, ciência como produto, numa linguagem bem feita, na medida em que o conhecimento é finalmente expresso e objetivado por meio da linguagem, enquanto ciência como processo refere-se a um conjunto de atividades desenvolvidas por cientistas no momento de gerar novos conhecimentos, ou seja, desenvolver atividades como experimentar, analisar, registrar, contrastar, formular, observar, etc.

A ciência como um processo, significa para Bunge (2000, p. 27) que a ciência não é simplesmente um corpo de conhecimentos, mas é uma atividade de pesquisa, uma atividade que também ocorre em uma sociedade ocorre no curso de graduação, etc. Ou seja, existe um aspecto conceptual onde existe um aspecto empírico, social e histórico.

É necessário relembrar a caracterização do conceito de ciência por Kant. Segundo Castillo (2015, p. 29) Kant define como aquela doutrina que forma um sistema, isto é, todo um conjunto de conhecimentos ordenados de acordo com os princípios. Conforme deveria ser o processo de aprendizagem, as práticas avaliativas e as políticas de formação de professores consideradas estruturas formais do sistema nacional de educação em nível universitário.

Sob os nossos critérios interpretativos e no horizonte de uma política de formação docente eficaz, e a execução de práticas avaliativas da aprendizagem de nível universitário, como objeto de investigação, far-se-á numa perspectiva epistemológica prioritária e necessariamente com a aplicação de conceitos fenomenológicos com requisitos básicos de "redução transcendental" que significa para Rosental (1975, p.226) observar o próprio sujeito do conhecimento não como um ser real, empírico, social e psicofisiológico, mas como uma consciência "pura" transcendental. Isso significa para San Martin (2002, p. 207) que com a redução transcendental voltamos ao verdadeiro ser objetivo, com o qual podemos dizer que voltamos a estar na realidade.

Com a relação das ideias do liberalismo e do pensamento do otimismo epistemológico, o homem pode saber e, portanto, pode ser livre, esta é a fórmula que explica o vínculo ou relação entre os dois, assumindo também que o nascimento da ciência moderna e da ciência Tecnologia moderna inspirou-se naquele otimismo epistemológico cujos principais porta-vozes foram Francis Bacon e René Descartes, que afirmaram que todo homem carrega dentro de si as fontes de conhecimento. Conforme Popper (2001, p. 12) seja em sua faculdade de percepção sensorial, que pode usar para a observação da natureza, seja em sua faculdade de intuição intelectual, que ele pode usar para distinguir a verdade da falsidade, recusando-se a aceitar qualquer ideia que não seja clara e distintamente percebida pelo intelecto.

Considerando essas definições e observando o critério de Bunge, se pode apontar que a formação do capital humano especializado vem das Universidades como organismos imersos em uma sociedade onde, no desenvolvimento de suas atividades, as profissões formam uma comunidade científica de pesquisadores sem a qual não há ciência viva e que cada um segue várias correntes filosóficas, com o claro entendimento de que a filosofia deve sempre se ajustar à ciência que progressivamente abrange todos os ramos da filosofia. Aqui os cientistas propõem teses filosóficas como os pressupostos ontológicos da era moderna em que a ontologia, termo pertencente ao filósofo alemão Conrado Gloclénio, é entendida como uma parte especial da metafísica, ou seja, a teoria sobre a estrutura supersensível e imaterial de tudo o que existe. Nesse

sentido, para Rosental (1975, p. 449) a ontologia é equivalente à metafísica como um sistema de determinações especulativas universais do ser.

Desde os anos sessenta até os dias atuais o mundo e seus habitantes viveram uma série de transformações de carácter social, económico, científico, tecnológico, geográfico, ambiental, saúde pública, agrícola e alimentar e em maior grau um dinamismo acelerado da educação como fator chave dos acontecimentos ocorridos e ainda em contínua metamorfose ou evolução sem restrições de qualquer espécie que facilitem uma adaptação permanente do ser humano às inovações produto da aplicação de paradigmas, modelos e teorias em uma nova sociedade do conhecimento. Nesse contexto, o sociólogo Peter Drucker (1959) segundo Begoña (2012, p. 17) previu o surgimento de uma nova camada social de trabalhadores do conhecimento e a tendência a uma sociedade voltada para a produção e gestão do conhecimento.

A terceira onda, o sistema de criação de riqueza, iniciada na década de 1850, caracterizou-se segundo Tofler e Tofler (2011, p. 243) principalmente pelo fato de substituir os fatores de produção industrial (terra, mão de obra e capital) pelo conhecimento, como principal gerador de riqueza. Esta moderna acumulação de riqueza foi então função da aplicação de métodos de processamento, por exemplo, no setor industrial, que com um nível mais elevado, por parte do pessoal de planta, do conhecimento técnico científico, obteve rendimentos cada vez maiores com valores agregados tanto na produção intermediária quanto na produção final, utilizando os mesmos fatores produtivos em termos percentuais.

Consequentemente, isso é sustentado em termos económicos pela explicação de Parkin (1995, p.54-66) quando diz que a produção é a transformação “da terra, trabalho e capital em bens e serviços e a produtividade é definida como a quantidade de produção obtida por cada unidade de fatores usada para produzi-lo”. Ou seja, a produtividade é entendida de acordo com Koontz, Weihrich e Cannice (2009, p.11) como a relação de resultados (produtos) de entradas em um período com a devida consideração pela qualidade.

Enquanto a terra, a mão de obra, as matérias-primas e o capital eram os principais fatores de produção na antiga economia da segunda onda, o conhecimento - definido aqui em termos gerais como dados, informações, imagens, símbolos, cultura,

ideologia e valores - é segundo Tofler e Tofler (1995, p. 25) o recurso crucial da terceira onda.

Um rendimento é obtido a partir desta relação porque a produtividade implica eficácia e eficiência no desempenho individual e organizacional. Conforme Koontz, Weihrich e Cannice (2009, p.12) a eficácia é a realização dos objetivos e a eficiência é obter os fins com a mesma quantidade de recursos. Esses dois critérios têm um paralelo com dois aspectos do planejamento: definir as metas "corretas" e, em seguida, escolher os meios "corretos" para atingir essas metas.

Um tipo especial de capital é chamado de capital humano. Para Parkin (1995, p. 54) capital humano é o conjunto acumulado de habilidades e conhecimentos dos seres humanos que vêm de seu treinamento e educação.

Nesta dinâmica industrial, é permitido conforme Tofler e Tofler (2011, p. 24) que inovações na geração de riqueza revolucionem a vida em geral, transformam-se valores, crenças, estruturas familiares, instituições políticas, arte, literatura, música, educação, cultura e economia. Esta revolução é fundada em três bases: tempo, espaço e conhecimento.

Para Begoña (2012, p. 17) o conhecimento sempre ocupou um lugar central no desenvolvimento econômico e no bem-estar social. No entanto, a noção de «sociedade do conhecimento» tenta apontar uma ruptura e descontinuidade em relação aos períodos anteriores.

Vendo essa necessidade e pela geração de novas terminologias, se lembra de que para Garcia (2012, p. 9) a informação, a comunicação, a educação e o conhecimento são essenciais para a iniciativa, o progresso e o bem-estar das sociedades. Ao mesmo tempo, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) que potencializam esses quatro conceitos têm imensa repercussão em praticamente todas as dimensões de nossas vidas. Se vive em uma economia do conhecimento, em uma sociedade do conhecimento. Para Hargraves (2004, p. 9) as economias do conhecimento são estimuladas e impulsionadas pela criatividade e inventividade. As escolas da sociedade do conhecimento têm que criar essas qualidades, caso contrário, seu povo e suas nações serão deixados para trás.

Diante de tais motivos, o governo e as organizações educacionais públicas e privadas devem formular estratégias competitivas, com objetivos e políticas fundamentais de operação, que devem ser explicitamente desenvolvidas através de um processo de planejamento, seja no âmbito político, económico, social e em especial a intervenção no contexto educacional que exige na atualidade e ainda mais exigirá nas próximas décadas a estrita formação do capital humano porque se consideram os desafios que a sociedade atual coloca à educação. Desde a perspectiva da construção do conhecimento e de uma sociedade democrática, se propõe que o desenvolvimento de competências profissionais possibilite que as pessoas no contexto da sociedade do conhecimento e do risco segundo Mella (2003, p. 107) sejam capazes de se posicionar e se integrar nele.

Explicar que os impactos da globalização do conhecimento e do avanço tecnológico, afeta no planejamento educacional de curto e longo prazo, conhecendo os conceitos e premissas do planejamento educacional, identificando as abordagens do planejamento macro educacional e, assim, desenvolvendo também o planejamento estratégico como técnica do micro planejamento educacional de longo prazo. Desenvolver o plano de trabalho como uma técnica de micro-planejamento educacional de curto prazo.

1.4 REVISÃO E ANÁLISE DE TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA APRENDIZAGEM

Friedrich Nietzsche escreveu que um homem não tem ouvidos para aquilo que a experiência não lhe deu acesso. Para Trout e Rivkin (1996, p. 14) aprender coisas novas se estiver relacionadas com algo que já conhecemos. Trata-se de aprendizagem comparada, ou seja, a formação de vínculos entre uma informação e outra.

Entre os teóricos da aprendizagem, Trout e Rivkin (1996, p.15) sustenta que a apercepção é "processo de compreensão pelo qual qualidades recém-observadas são relacionadas a experiências passadas".

Todas essas ideias e conceitos referem-se às experiências nas áreas de aprendizagem, pesquisa e operações; no pensamento filosófico de Popper (2001, p.77)

o operacionalismo e instrumentalismo devem ser substituídos, por "teorismo", se se pode chamar assim; ou seja, pelo reconhecimento de que sempre se opera dentro de uma estrutura completa de teorias, e que não se aspira simplesmente obter correlações, mas também explicações. De certa forma referindo-se às ciências da educação, e com base no que foi expresso por Schunk (2012, p.10) a teoria e pesquisa fazem parte do estudo da aprendizagem.

Portanto, a razão do desenvolvimento desta seção é compreender e analisar as principais funções das teorias científicas sobre a aprendizagem em sua relação com o processo metodológico da pesquisa, assumindo que para Trout e Rivkin (1996, p.17) aprender é o caminho em que animais e humanos adquirem novas informações. A memória é a forma como se mantêm as informações ao longo do tempo, período em que estarão em vigor os dispositivos legais, técnicas processuais e execução dos modelos, abordagens, planos estratégicos e operacionais de educação.

1.4.1 Teorias psicológicas comportamentais de aprendizagem

Estabelecer a diferença conceptual e teórica entre escolas de pensamento educacional e de aprendizagem é de vital importância para posteriormente definir o modelo educacional e o planejamento estratégico do serviço educacional na oferta e na demanda, lembrando que para Parkin (1995, p.57) a fronteira de possibilidades de produção é o limite entre o alcançável e o inatingível. Mas ir de um ponto a outro da fronteira implica um custo de oportunidade definido como a melhor alternativa descartada.

A escolha entre uma teoria e outra ficará em função, além das decisões políticas, de levar em conta a relação custo-benefício para a sociedade em geral e o professor em particular, em um espaço e tempo em total evolução e adaptação a novas abordagens e modelos, com a convicção socioeconômica que segundo Parkin (1995, p.59) o custo de oportunidade crescente e a concavidade à origem da fronteira de possibilidades de produção advêm do fato de que recursos escassos não têm a mesma utilidade em todas as atividades.

Por exemplo, o fator capital humano no setor educação, o professor de nível superior, devidamente formado e treinado, com os princípios de uma determinada teoria, produz um bom desempenho, enquanto outra parte dos professores apresenta baixo desempenho, por não ter demonstrado a sua utilidade no desenvolvimento da mesma atividade com a conseqüente restrição tanto no desenvolvimento do comportamento, conduta ou ação humana, condicionada por determinadas atividades que se enquadram nos planos operacionais. Portanto, se vê os efeitos das teorias comportamentais no processo de aprendizagem.

Em contraste com a ênfase que as teorias biológicas e psicanalíticas colocam em fatores inatos, Schunk (2012, p. 453) sustenta que as teorias comportamentais, embora reconheçam as capacidades do desenvolvimento, sugerem que o desenvolvimento possa ser explicado com os mesmos princípios que explicam outros comportamentos. As principais mudanças no desenvolvimento ocorrem como resultado do condicionamento. Nas teorias comportamentais segundo Schunk (2012, p. 453) o principal mecanismo de aprendizagem é a moldagem de novos comportamentos por meio do reforço diferencial de aproximações sucessivas do comportamento alvo. As teorias comportamentais não especificam períodos críticos no desenvolvimento.

Nesse sentido, a aprendizagem, em termos de capacidade de assimilação pelo ser humano, permanece ao longo do ciclo vital com a presença de variações de emoções e comportamentos decorrentes da interação com o meio, dando origem à geração de estímulos e a conseqüente ação de reforços ou punições. Nesse sentido, a aprendizagem, em termos de capacidade de assimilação pelo ser humano, permanece ao longo do ciclo vital com a presença de variações de emoções e comportamentos decorrentes da interação com o meio, dando origem à geração de estímulos e a conseqüente ação de reforços ou punições.

A teoria do condicionamento, de acordo com Schunk (2012, p. 348-349), explica a motivação humana de forma incompleta porque eles omitem os elementos cognitivos e as respostas causadas por estímulos na presença de estímulos (condicionamento operante).

Essas teorias também chamadas de teorias comportamentais ou behavioristas explicam a aprendizagem em termos de eventos ambientais, porém, apesar de suas

diferenças doutrinárias ou conceituais entre elas, consideram a aprendizagem como um processo de formação de relações ou associações entre estímulos e respostas.

Para o behaviorismo, o conhecimento é percebido pelo itinerário ou pelo comportamento, como uma demonstração externa de processos mentais internos, sendo esse paradigma valioso porque a eficácia é medida pelos resultados, ou seja, pelo comportamento ou conduta final.

A característica central do condicionamento clássico como um termo que descreve a teoria de Pavlov é que segundo Schunk (2012, p. 491) um estímulo neutro é condicionado para provocar uma resposta por meio de emparelhamento repetido com um estímulo não condicionado.

Como resultado de experimentos permanentes, Pavlov demonstrou a forma de condicionamento de estímulos para que as respostas sejam produzidas emparelhando-os com outros estímulos. Desta forma, no modelo de condicionamento clássico, as propriedades motivadoras de um estímulo não condicionado são transmitidas ao estímulo condicionado por meio de emparelhamentos repetidos. O condicionamento ocorre quando o estímulo condicionado provoca uma resposta condicionada na ausência do estímulo não condicionado. Para Schunk (2012, p.348) esta é uma visão passiva da motivação porque afirma que, uma vez que o condicionamento ocorre, a resposta condicionada é provocada quando ocorre o estímulo condicionado.

Dentro do modelo de análise das correntes contemporâneas da educação, temos a teoria behaviorista e comportamental de Skinner, como uma filosofia da ciência do comportamento que em seu processo e para sua análise parte de sua localização no paradigma epistemológico básico do atomismo, que segue a corrente epistemológica básica do empirismo, com uma posição sócio-política individualista, com aplicação nas sociedades democráticas liberais e neoliberais. Ou seja, essas teorias, desde seu fundamento epistemológico, são empiristas porque, segundo Aristóteles, o conhecimento estava na experiência sensorial, com a intervenção de várias sensações ou percepções que dão origem à geração de novos conhecimentos a partir da formação de associações criadas pelos sentidos e experiências.

A sua inserção na subcorrente epistemológica do empirismo ou positivismo e a aplicação de uma pedagogia behaviorista, com um pensamento pedagógico de base,

implica controlar e alcançar um ser humano dotado de valores, liberdade e eficiência. Portanto, ao adotar uma postura empirista, ele considera que o desenvolvimento da linguagem é função de estímulos externos e que o aprendizado ocorre por meio do condicionamento.

Interpretando a Skinner, o condicionamento operante parte da hipótese de que as características do ambiente que ele inclui estímulos, situações e eventos, funcionam como indicadores ou sinais que devem ser respondidos. Para isso, em caso de incertezas, utiliza-se o reforço que serve para fortalecer as respostas e aumenta a probabilidade de que ocorram no futuro quando os estímulos estiverem presentes. Neste caso, não é mais necessário levar em consideração os estados mentais ou fisiológicos que estão lá dentro para explicar a validade da ação ou comportamento.

O modelo básico de condicionamento operante é um evento onde três termos convergem: um estímulo discriminativo chamado antecedente, uma resposta assumida como ação ou comportamento e um estímulo reforçador como resultado que será a consequência. Para Schunk (2012, p.115) o modelo básico de aprendizagem operante é expresso pela contingência de três termos: $ED \rightarrow R \rightarrow E$ R, (ED: Estímulo Discriminativo, R: Resposta e ER: Estímulo reforçador). Uma resposta é emitida na presença de um estímulo discriminativo e é seguida por um estímulo reforçador. A probabilidade de que R apareça no futuro na presença deste ED aumenta.

1.4.2 Teorias Cognitivas e Construtivismo

Na evolução das teorias de aprendizagem, o pensamento comportamental, que prevaleceu do início dos anos 1950 ao início dos anos 1960, de acordo com Schunk (2012, p. 118) foi contestado em muitos aspectos. Sua influência diminuiu a ponto de que as principais perspectivas teóricas hoje serem cognitivas.

Em função dos objetivos da pesquisa a aplicação dos conceitos e princípios de aprendizagem deve ser estabelecida em relação à formação de professores e às práticas avaliativas contidas na teoria definida e escolhida como modelo aos alunos do Ensino Superior. Só por isso a análise deve centrar-se nas teorias e na práxis dos

processos de aprendizagem, que, embora densos na sua magnitude e conceitos doutrinários, conduzirão à seleção e escolha dos aspectos teóricos necessários tanto para o objeto de pesquisa e uso em eventos acadêmicos.

As teorias cognitivas ou cognoscitivas distinguem-se por sua forma de prever o que acontece durante a aprendizagem, no processo de aprendizagem e nos aspectos da aprendizagem. Assim, algumas teorias são mais orientadas para uma aprendizagem básica e outras para uma aprendizagem aplicada; para Schunk (2012, p.3) alguns destacam o papel do desenvolvimento outros estão fortemente ligados à instrução e outros enfatizam a motivação.

Para Schunk (2012, p.342) os processos de aprendizagem cognitivos e construtivistas se aplicam às formas básicas de aprendizagem, mas são mais importantes na aprendizagem complexa.

Ao contrário de outras teorias analisadas, em termos estritos, o construtivismo para Schunk (2012, p. 230) não é uma teoria, mas uma epistemologia ou explicação filosófica sobre a natureza da aprendizagem.

Recordando conceitos, se diz que uma teoria da aprendizagem é uma exposição científica útil e legítima. As teorias capacitam à formulação e sua verificação posterior. O construtivismo, como teoria científica, não propõe que existam princípios de aprendizagem que devam ser descobertos e testados, mas que as pessoas, neste caso os alunos, seja qual for o nível que ocupem, irão criar uma aprendizagem particular que é a sua própria aprendizagem.

Em vez de tomar o conhecimento como verdadeiro, os construtivistas o definem como uma hipótese de trabalho. O conhecimento não é imposto do lado de fora das pessoas, mas é formado dentro delas. As construções de uma pessoa são verdadeiras, mas não necessariamente para os outros. Isso ocorre segundo Cobb e Bowers (1999) porque as pessoas produzem conhecimento a partir de suas crenças e experiências em situações que diferem de uma pessoa para outra, de um professor para outro, de um aluno para outro.

Assim, todo conhecimento para Schunk (2012, p. 230-231) é subjetivo e pessoal, produto de nossas cognições. A aprendizagem está situada em contextos e, portanto, requer o desenho e formulação, como resultado de pesquisas onde após testes com

demonstrações de evolução cognitiva da influência da formação de professores nas práticas avaliativas, os modelos são estabelecidos cujas fontes são verdadeiras e adequadas aos elementos do sistema educacional.

1.4.2.1 Teoria Genético-Evolutiva de Jean Piaget

A partir do trabalho de Piaget no início dos anos 1960, as teorias cognitivas ganharam importância no campo do desenvolvimento humano. As teorias cognitivas segundo Meece (2002) focam em como as crianças constroem sua compreensão de si mesmas e do mundo ao seu redor.

A teoria de Piaget é construtivista e afirma que as crianças passam por uma série de estágios qualitativamente diferentes: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. Para Schunk (2012, p. 24) o principal mecanismo de desenvolvimento é o equilíbrio, que ajuda a resolver conflitos cognitivos alterando a natureza da realidade para se adequar às estruturas existentes (assimilação) ou modificando as estruturas para incorporar a realidade (acomodação).

A teoria de Piaget, segundo Byrnes (1996) é construtivista porque assume que as crianças estabelecem seus próprios conceitos sobre o mundo para dar-lhe sentido. Esses conceitos não são inatos, mas são adquiridos pelas crianças por meio de suas experiências normais.

O desenvolvimento cognitivo segundo Piaget depende de quatro fatores: maturidade biológica, experiência com o meio físico, experiência com o meio social e equilíbrio. Os três primeiros são autoexplicativos, mas seus efeitos dependem do quarto. Para Duncan (1995) equilíbrio é o impulso biológico para produzir um estado ótimo de equilíbrio (ou adaptação) entre as estruturas cognitivas e o ambiente. E para Schunk (2012, p. 236) o equilíbrio é o fator central e a força motivadora por trás do desenvolvimento cognitivo; ele coordena as ações dos outros três fatores e permite a congruência entre as estruturas mentais internas e a realidade ambiental externa.

As teorias cognitivas são construtivistas e propõem que a compreensão não é automática. Para Schunk (2012, p. 454) as teorias cognitivas são interativas porque

explicam o desenvolvimento em termos das interações entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais. As teorias cognitivas mais proeminentes são as teorias de Piaget, Bruner e Vygotsky, bem como a do processamento de informação e cognitivo-social.

A abordagem cognitivista seguiu o behaviorismo. Apresenta várias propostas teóricas das quais a mais relevante é a visão construtivista de Piaget ([1926] 1969; 1970) que concebe a cognição como algo existente na mente como uma representação interna de uma realidade externa. A aprendizagem no construtivismo tem uma dimensão individual, visto que, uma vez que o conhecimento permanece na própria mente, a aprendizagem é vista como um processo de construção individual interna desse conhecimento e a subordinação da linguagem ao pensamento. O pensamento é a estruturação das relações entre o homem e o meio ambiente. Antes que o idioma seja instalado, a criança faz imitações atrasadas.

Para Piaget, não é possível tentar explicar o pensamento com o auxílio da linguagem, uma vez que as estruturas mentais estão localizadas em ações sensório-motoras mais profundas do que os comportamentos linguísticos. A fonte do conhecimento, segundo Piaget, é a ação e o organismo atua assim que se relaciona com o meio que o acolhe. Todas as ações iniciais são incontroláveis e são coordenadas na forma de esquemas. O esquema é uma sequência definida de ações físicas e mentais e constitui a unidade cognitiva básica. Por meio da coordenação, os esquemas, desenvolvidos em um tempo definido, passam a formar estruturas que, à medida que o organismo se desenvolve, tornam-se estruturas instintivas, estruturas sensório-motoras e estruturas operacionais do pensamento.

Essa teoria de base inata pressupõe que o desenvolvimento biológico é um fator determinante que antecede o aprendizado e nessa visão, o foco do ensino muda. Segundo Nué (2013, p.40), Piaget invariavelmente defendeu a tese da primazia do cognitivo e da subordinação da linguagem ao pensamento. O pensamento é a estruturação das relações entre o homem e o meio ambiente.

Especificamente, Piaget não desenvolveu uma teoria sobre a linguagem, mas assume uma posição mentalista como a de Chomsky e ao mesmo tempo construtivista. Para a aquisição da linguagem, ele utiliza sua teoria genética e formal do conhecimento

pela qual a aprendizagem da criança consiste em tentar compreender a estrutura conceitual do mundo físico e social, facilitando assim a aprendizagem.

1.4.2.2 Aprendizagem significativa de David Ausubel

A essência da teoria de Ausubel reside, por um lado, em que a aprendizagem de um tópico específico por um aluno é função de sua estrutura cognitiva formada por conceitos, proposições e ideias anteriores à aquisição de novos conhecimentos e, por outro lado, o professor deve deduzir o *quantum* das informações acadêmicas, experiências e conhecimentos adquiridos antes pelo aluno, a fim de sistematizar o conteúdo do plano de ensino, bem como o trabalho do professor.

A aprendizagem é significativa quando o novo material segundo Schunk (2012, p. 218) mostra uma relação sistemática com conceitos de modelos de processamento de informação relevantes, ou seja, quando o novo material se expande, modifica ou elabora informações na memória.

O nível ou categoria na avaliação da aprendizagem, para ser significativo, dependerá de variáveis discretas e contínuas, tais como: idade, experiências anteriores, nível socioeconômico e escolaridade anterior dos alunos.

Uma variável determinante no processo de aprendizagem significativo é a experiência anterior do aluno em alguma disciplina do currículo. Sobre este assunto, Schunk (2012, p.218) sustenta que Ausubel recomendou o ensino dedutivo: primeiro são ensinadas as ideias gerais e depois os pontos específicos. Isso exige que os professores ajudem os alunos a separar as ideias em elementos menores relacionados e assim relacionar com as novas ideias com conteúdos semelhantes na memória.

1.4.2.3 Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Lev Vygotsky

A teoria de Vygotsky segundo Tudge e Scrimsher (2003) é uma teoria construtivista; no entanto, este atribui maior importância ao ambiente social como um

facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem. A seguir, se analisou os antecedentes desta teoria, juntamente com seus principais pressupostos e princípios.

A teoria de Vygotsky afirma que a aprendizagem é um processo mediado socialmente. As crianças aprendem muitos conceitos interagindo socialmente com outras pessoas. A estruturação de ambientes de aprendizagem para estimular as interações facilita a aprendizagem. A autorregulação para Schunk (2012, p. 274) inclui a coordenação de processos mentais, como memória, planejamento, síntese e avaliação. Vygotsky acreditava que a linguagem e a zona de desenvolvimento proximal são fundamentais.

A teoria sociocultural de Vygotsky enfatiza o ambiente social como um facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem. O ambiente social influencia a cognição por meio de suas ferramentas: objetos culturais, linguagem, símbolos e instituições sociais. A mudança cognitiva resulta do uso dessas ferramentas nas interações sociais e da internalização e transformação dessas interações.

Um conceito-chave é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que representa a quantidade de aprendizagem que um aluno pode adquirir, dadas as condições adequadas de ensino. É difícil avaliar as contribuições da teoria de Vygotsky para a aprendizagem porque a maior parte da pesquisa é recente e muitas aplicações educacionais da teoria não fazem parte dela. Alguns aplicativos que refletem as ideias de Vygotsky para Schunk (2012, p. 274) são a estrutura para a instrução, ensino recíproco, colaboração entre pares e grupos de aprendizagem.

Esta teoria conhecida como abordagem sócio-interacionista, surgiu dos trabalhos de Vygotsky, (1934/2011), que teorizou a Psicologia com pressupostos que partem do princípio monístico do homem quanto corpo e mente como ser biológico e social e como participante de um processo histórico-dialético. Essa abordagem privilegia o ser humano como ser eminentemente social e o desenvolvimento humano tão diverso, de acordo com o meio ambiente e a participação nas relações sociais e assim Vygotsky aponta para o desenvolvimento humano baseado na linguagem na interação social e cultural na práxis. Vasquez e Acevedo (2011, p. 24) considera a práxis como atividade humana real, atividade autenticamente material, isto é, na produção de conhecimentos teóricos, daí a relação indissociável entre teoria e prática.

A teoria vygotskyana vincula o ser humano ao seu tempo onde se questionam os vários períodos que o marcaram 'vir a ser' do ser humano. É cultural porque o homem se humaniza pelo trabalho, pois a cultura refere-se a tudo o que o homem cria, produz, inventa individual e/ou coletivamente na instituição a que pertence, e assim para Vygotsky (2011, p. 21) o ser humano se comunica em todos esses momentos por meio de um instrumento ou ferramenta de mediação que é a linguagem.

No Brasil, a teoria de Vygotsky está incorporada nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais- LDB, no que se refere ao

TÍTULO I – Da Educação Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.(BRASIL, 1996, p. 10)

Em quanto a suas aplicações, as ideias de Vygotsky se prestam a muitas aplicações educacionais. O campo da autorregulação foi fortemente influenciado pela teoria. A autorregulação requer processos metacognitivos, como planejamento, verificação e avaliação. Para Schunk (2012, p. 245) existem muitas maneiras de ajudar os alunos a adquirir mediadores cognitivos (como sinais e símbolos) por meio do ambiente social.

Os aspectos histórico-culturais da teoria de Vygotsky esclarecem a questão de que aprendizagem e desenvolvimento não podem ser separados do contexto em que ocorrem. A maneira como os alunos interagem com seus mundos transforma seu pensamento. O significado dos conceitos muda quando vinculados ao mundo.

Conseqüentemente, “escola” não é apenas uma palavra ou uma estrutura física, mas também uma instituição que visa promover a aprendizagem e a cidadania. Existem também fatores individuais ou herdados que influenciam o desenvolvimento. Vygotsky se interessou nas crianças com deficiências físicas e mentais porque acreditava que suas características herdadas produziam trajetórias de aprendizagem diferentes às crianças que não tinham.

Vygotsky acreditava que o ambiente social era fundamental para a aprendizagem e que as interações sociais transformavam as experiências relacionadas a essa

aprendizagem. A atividade social para Schunk (2012, p. 242) é um fenômeno que ajuda a explicar as mudanças na consciência e estabelece uma teoria psicológica que unifica o comportamento e a mente.

Sobre a linguagem na perspectiva sócio-histórica, é articulada pela característica do ser humano e o principal instrumento de interação no contexto social. No sistema simbólico criado pelo ser humano, considera-se o signo, a unidade do sistema linguístico, a palavra, elemento dual, isto é, um elemento com duas faces: sentido e significado. Sinais e palavras constituem-se para o ser humano desde os primeiros anos, um meio de contato social em seu meio com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se a base de uma atividade nova e superior das crianças.

Segundo Vygotsky, as relações entre pensamento e linguagem do ponto de vista das raízes genéticas da Psicologia sustentam que estas passam por diversas mudanças ao longo da vida do ser humano, portanto o lado biológico e psicológico na interação sociocultural, apesar de não terem origens diferentes e se desenvolverem de forma diferente, em um determinado momento devido à inserção da criança em um grupo cultural, pensamento e linguagem se articulam e dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais aperfeiçoado e caracteristicamente humano.

Nas palavras de Vygotsky (2011, p.38), a linguagem é conceituada como:

a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para crianças, primeiro acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Desta forma, a linguagem e as funções comunicativas são aperfeiçoadas durante as práticas sociais, em convivência com outras que possuem funções cognitivas da fala mais desenvolvidas, em interações sociais que permitem o desenvolvimento da comunicação, mais que isso aconteça em determinados momentos na aquisição, que estão relacionados a processos biológicos, culturais, emocionais, psicológicos, etc. No mesmo sentido, o desenvolvimento da linguagem se dá pela necessidade de comunicação principalmente na atividade, na escola e no trabalho. Também imerso em

determinadas situações, o ser humano segundo Vygotsky é motivado a se comunicar, permitindo-se conduzir as suas atividades, unido aos seus membros, por laços afetivos e motivacionais. É o caso de indivíduos cujos signos linguísticos são diferentes e culturas diferentes, mais do que por interação, eles aprendem a conhecer os signos linguísticos e as formas de comunicação. Assim, ele considera que a participação da linguagem em uma função psicológica provoca transformações fundamentais. O desenvolvimento de funções psicológicas superiores é visto por Vygotsky como um processo que busca transformações qualitativas fundamentais associadas a mudanças nos signos. Desse modo, a forma de mediação cada vez mais complexa permite ao ser humano realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos.

De acordo com a citação a seguir, “o significado é uma construção social; uma palavra adquire seu significado individualmente”. Quem usa a linguagem com alguém o faz a partir de um local determinado social e historicamente. Assim, pode-se dizer que a natureza da linguagem é de origem social na interação cultural dentro de um determinado grupo, visto que aprender é uma forma de se situar em determinado momento do mundo social.

As mediações caracterizam-se segundo (Vygotsky, 2011, p.25) pela sua representação triangular, estabelecendo de forma explícita a incorporação de signos e instrumentos na ação humana. O ser humano se desenvolve em um grupo unido por laços sociais, pela interação em atividades (no trabalho) entre os membros do grupo. Essas relações são ainda mais importantes, uma vez que as funções psicológicas superiores do ser humano também são expandidas nessas interações.

No processo de aprendizagem para o desenvolvimento humano, outro dos construtos se refere à zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O centro principal está na análise da relação psicossocial, uma vez que a aprendizagem e seu desenvolvimento são processos que se materializam em ações, ou situações dialéticas, de raciocínio e de suas leis e diálogos, conversando consigo mesmo, e mediados pela linguagem como principal instrumento cultural, nas relações sociais, nas atividades sociais (trabalho) nas áreas próximas do desenvolvimento (ZDP) é interpretada por estudiosos contemporâneos, seguindo os estudos de Vygotsky, como uma categoria psico-cognitiva, ao mesmo tempo em que espaço psicossocial.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real de desenvolvimento, que geralmente é determinado através da resolução de problemas independentes, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou através de ajuda de colegas mais capazes. Pois bem, na “atividade e no trabalho é que o homem se torna humano; o trabalho é um instrumento de mediação e, portanto, de desenvolvimento humano”. Nas palavras do autor, “a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as rodeiam” (Vygotsky, 2011 p. 97).

Para (Magalhães, 2011), o conceito de ZDP traz novos desafios e maior atenção ao processo educativo para a prática do professor, assim ele propõe a ZDP, como o lugar de colaboração em que surgem contradições. São negociadas e ao mesmo tempo se transformam a aprendizagem como construção de conhecimentos compartilhados por meio da interação e levando à construção de conhecimentos conjuntos entre “aluno-professor” no processo ensino-aprendizagem. Relacionando a ZDP com a questão da educação, Magalhães (2011, p.61) mantém entendê-la como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, na qual a colaboração e a criticidade são essenciais para a possibilidade de criação de novas formas de desenvolvimento. A ZDP vista como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento como unidades de construções sociais, coletivas e colaborativas e não como processos individuais. Segundo o pensamento vygotskyano, a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento, daí a importância em primeira instância do núcleo familiar, onde a família é um todo, nas palavras de Vygotsky “as crianças são influenciadas por aqueles que as cercam”, com quem interagem. A escola na relação marcante professor-aluno está profundamente envolvida como uma segunda instância, um cenário de socialização, de interação dos participantes do grupo social e da comunidade escolar.

1.4.2.4 Aprendizagem por Descoberta de Jerome Bruner

A aprendizagem por descoberta envolve todo um processo que para Bruner (1961) consiste na obtenção do conhecimento do aluno por si mesmo.

A descoberta é um tipo de raciocínio indutivo, à medida que os alunos passam do estudo de exemplos específicos para a formulação de regras, conceitos e princípios gerais. Também é conhecida para Kirschner (2017) como aprendizagem baseada em problemas, por investigação, aprendizagem experiencial e aprendizagem construtivista.

Embora a descoberta seja um método de ensino com orientação mínima, ela envolve alguma direção; os professores organizam atividades nas quais os alunos pesquisam, manipulam, exploram e investigam. Para Schunk (2012, p.266) os alunos aprendem novos conhecimentos relevantes ao tópico e habilidades gerais de resolução de problemas, como formulação de regras e coleta de informações.

Jerome Bruner formulou as teorias do desenvolvimento, destacando a influência do meio social; propôs uma teoria do crescimento cognitivo "na qual, em vez de relacionar as mudanças de desenvolvimento às estruturas cognitivas como Piaget fez, ele destacou as várias maneiras pelas quais as crianças representam o conhecimento" (Schunk, 2012, p.457)

Este conceito é importante porque representa uma explicação funcional do desenvolvimento do aluno e tem implicações importantes para o ensino e aprendizagem, processos de avaliação e para a formulação de Modelos de processos internos de formação de professores e políticas educacionais institucionais dentro de um quadro geral de sistema educacional.

No que diz respeito à representação do conhecimento, Bruner (1964) sustenta que o desenvolvimento do funcionamento intelectual humano, desde a infância até a perfeição que pode atingir, é determinado por uma série de avanços tecnológicos no uso da mente. Esses avanços tecnológicos dependem de uma facilidade crescente no uso da linguagem e da exposição à instrução sistemática.

Um tópico adicional relacionado ao desenvolvimento da pesquisa é aquele formulado por Vygotsky sobre planejamento, verificação e avaliação. De maneira semelhante, se extraiu da teoria de Bruner o conceito de Currículo Espiral. Aqui inclui

as várias formas de representação do conhecimento para que os professores tenham a possibilidade de introduzir mudanças no ensino, às mesmas que vão se adaptar aos níveis de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Bruner enfatizou o ensino como um meio de estimular o desenvolvimento cognitivo. Dizer que um determinado conceito não pode ser ensinado porque os alunos não o compreenderão pode ser interpretado como falta de preparação para aprendê-lo, mas o que realmente significa é que a maneira como o professor planeja ensiná-lo não é a correta. “É necessário adaptar a instrução às capacidades cognitivas das crianças” Bruner (1960).

1.4.3 Teorias das aprendizagens Ecléticas ou Mistas

As particularidades das teorias ecléticas concordam em especificar sua origem e caráter combinatório do ecletismo, termo do grego eklego (escolha), que significa a “mistura que não obedece a determinados princípios, de pontos de vista, concepções, premissas filosóficas, teóricas, avaliações políticas, etc.”

1.4.3.1 Teoria de aprendizagem observacional e social-imitativa de Albert Bandura

Bandura desenvolveu uma teoria detalhada de aprendizagem observacional, que foi ampliada para abranger a aquisição e o desempenho de várias habilidades, estratégias e comportamentos. Para Schunk (2012, p. 118) os princípios sociais cognitivos têm sido aplicados à aprendizagem de habilidades cognitivas, motoras, sociais e de autorregulação.

Para Schunk (2012, p.125) Bandura (1986) distingue três funções fundamentais de modelagem que são a facilitação de resposta, inibição e desinibição e aprendizagem observacional.

Na teoria social cognitiva, a aprendizagem conforme Schunk (2012, p.121) é principalmente uma atividade de processamento de informações são transformadas em representações simbólicas que orientam a ação.

A teoria da aprendizagem social é baseada em um modelo de aprendizagem denominado reciprocidade triádica do funcionamento humano, que afirma que a aprendizagem ocorre pela determinação de três elementos que são os fatores pessoais, meio ambiente e comportamento. Esses três elementos segundo Garrido (2015) interagem constantemente, o que facilita o aprendizado.

Uma das principais questões sobre o behaviorismo surgiu dos estudos sobre aprendizagem observacional realizados por Albert Bandura e seus colaboradores. Uma descoberta central desta pesquisa foi que as pessoas podiam aprender novas ações simplesmente observando aos outros. Os observadores não tiveram que realizar a ação no momento da aprendizagem, nem foi o reforço necessário para que a aprendizagem ocorresse. Essas descobertas para Schunk (2012, p. 118) questionaram os pressupostos fundamentais das teorias de condicionamento.

Segundo Bandura, os psicólogos comportamentais subestimaram a dimensão social do indivíduo. O contexto em que nos encontramos condiciona-nos em maior ou menor grau pelo simples fato de estarmos nele inseridos. Ou seja, com essa teoria da aprendizagem social, para Garrido (2015) Bandura defende que o comportamento humano é principalmente aprendido, não inato e que grande parte da aprendizagem é associativa e não simbólica.

Nessa teoria da aprendizagem social e especificamente na aprendizagem por observação ou modelagem, Bandura estabeleceu etapas como Atenção, Retenção e Reprodução. É neste ponto conforme Garrido (2015) é onde se produz o comportamento e motivação; na verdade a ação de repetir não acontecerá a menos que estejamos motivados a imitá-lo.

De acordo com Schunk (2012, p. 119-120), Bandura analisou o comportamento humano dentro do esquema de uma reciprocidade triádica ou interações recíprocas entre comportamentos, variáveis ambientais e fatores pessoais, como cognições.

A aprendizagem ocorre ativamente, ou seja, fazendo real, ou indiretamente, observando o desempenho de modelos, seja ao vivo, simbólica ou eletronicamente.

Aprender fazendo envolve aprender com as consequências das próprias ações. Os comportamentos que têm consequências bem-sucedidas são preservados; enquanto aqueles que levam ao fracasso são modificados ou descartados. As teorias de condicionamento também afirmam que as pessoas aprendem por meio do desempenho, mas a teoria social cognitiva oferece uma explicação diferente.

Bandura argumenta que as pessoas não apenas respondem aos estímulos ambientais de forma automatizada, mas também refletem e respondem de forma significativa. Seguindo esta teoria, para Garrido (2015) se tem que levar em consideração capacidades básicas do homem. A Capacidade de simbolizar, que é a maneira de ensaiar simbolicamente as situações e evitar erros; A previsibilidade, estabelece metas e avalia possíveis ações e consequências; A capacidade vicária que através da observação as possíveis ações e consequências de uma ação podem ser verificadas; A capacidade de autorregulação onde o indivíduo pode controlar seu próprio comportamento manipulando o ambiente e a capacidade de autorreflexão onde é analisado suas próprias experiências e contrastando-as com os resultados obtidos.

1.4.3.2 Teoria de Processamento de Informação de Robert Gagné

A teoria de Robert Gagné é considerada intermediária entre Behaviorismo e Cognitivismo. Alguns estudos também defendem a intenção de unir conceitos da teoria de Piaget com a teoria da aprendizagem social de Bandura e, por sua vez, qualificá-la como uma teoria do processamento da informação, pois, na perspectiva do processo de aprendizagem, seu comportamento é semelhante ao funcionamento de um computador na era da cibernética.

A teoria elaborada por Gagné preocupa-se em estabelecer e avaliar, por um lado, as condições de aprendizagem, ou seja, as circunstâncias que prevalecem quando ocorre a aprendizagem. Existem dois estágios críticos, para Schunk (2012, p. 219) o primeiro é especificar o tipo de resultados de aprendizagem e a segunda é determinar os eventos de aprendizagem, ou os fatores que distinguem o ensino.

Quanto ao processo de aprendizagem, ele o sistematiza em nove fases de aprendizagem que os agrupa em três categorias, cada uma com o desenvolvimento de ações ou atividades. A primeira categoria de preparação para a aprendizagem inclui as fases a) atenção, b) expectativas, c) recuperação. Na segunda categoria de aquisição e desempenho inclui as fases d) percepção seletiva, e) codificação semântica, f) recuperação e resposta g) reforço. Na terceira categoria a transferência de aprendizagem onde estão as fases de h) chave de recuperação e i) generalização.

Para Gagné, as principais fases do aprendizado são aquisição e desempenho, como também identificou cinco tipos de resultados de aprendizagem e que segundo Schunk (2012, p. 220) são as habilidades intelectuais, informação verbal, estratégias cognitivas, habilidades motoras e atitudes. As condições dos cinco tipos de resultados de aprendizagem são diferentes. As condições internas são habilidades e requisitos necessários para o processamento cognitivo; as condições externas são estímulos ambientais que apoiam o processo cognitivo do aluno.

SEÇÃO II. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 NATUREZA E FINALIDADE DAS POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS APLICADAS AO SETOR DE EDUCAÇÃO, NÍVEL SUPERIOR

Diante de uma situação hipotética educacional que se origina e se conforma fundamentalmente na definição de um Planejamento com suas políticas e objetivos gerais a partir dos quais se elaboram Planos, Programas e Projetos Educacionais e, dentro deles, o Planejamento educacional, que também inclui o Planejamento Curricular com sua etapa central da Programação Curricular, é que se desenvolveu neste Capítulo.

Tendo em vista que a questão central da pesquisa é estabelecer a influência das políticas de formação de professores no processo de aprendizagem com a concepção, aplicação e avaliação de estratégias metodológicas inovadoras e práticas avaliativas, então é necessário determinar além de outras considerações administrativas e de gestão educacional com suas abordagens e processos, a distinção entre a política educacional e as políticas de formação de professores, bem como o planejamento estratégico conjunto incluindo as principais políticas operacionais e sua correlação com os objetivos estratégicos com o planejamento operacional, políticas operacionais ou funcionais relacionadas com a formulação e cumprimento da missão Institucional.

Todo este conjunto de elementos implica necessariamente que segundo Thompson e Strickland (2004, p.18) o desenvolvimento de uma visão e missão estratégica, o estabelecimento de objetivos e a decisão sobre uma estratégia, constituem um plano estratégico para enfrentar condições competitivas.

Tecnicamente o projeto de planejamento estratégico desenvolvido segundo o Círculo de Estratégia Competitiva de Michael Porter (USA 1947), é basicamente uma gestão de análise sistemática e permanente das medidas de política geral e política educacional que converge no desenvolvimento de conceitos críticos ou fatores atribuídos a determinadas áreas da gestão administrativa educacional.

2.1.1 Políticas e estratégias na sua aplicação, no nível universitário

Se o que se pretende é atingir os objetivos da pesquisa e realizar a demonstração da hipótese sobre a influência das políticas de formação de professores, processos avaliativos e instrumentos de avaliação, com práticas de aprendizagem avaliativas; então se devem considerar os conceitos e terminologia da Administração e Gestão Educacional e do planejamento estratégico; políticas e estratégias, em sua aplicação à Ciência da educação na vertente administrativa; o processo de formação de professores e o processo de aprendizagem considerando suas possibilidades de produção como serviços educacionais.

Em relação ao objeto de pesquisa, e à possibilidade de formulação de projetos educacionais, precisamos saber conforme Stoner e Freeman (1994, p. 206) que o conceito de estratégia pode ser definido a partir de duas perspectivas a) perspectiva do que uma organização pretende fazer e b) perspectiva do que uma organização faz.

Fazendo uso das estratégias, políticas e objetivos que auxiliarão aos agentes que compõem as unidades orgânicas da educação para a criação e/ou reformulação da estrutura geral e especificações técnicas administrativas e de gestão de projetos, programas e planos e, assim, orientar na tomada de decisões executivas e operacionais. Conforme Koontz, Weihrich e Cannice (2009, p. 169) devido ao princípio da estrutura estratégica e política é quanto mais claramente as estratégias e políticas forem entendidas e implementadas na prática, mais consistente e eficaz será a estrutura dos planos da organização educacional.

Se o objetivo central da pesquisa é determinar o nível de influência das políticas de formação de professores, processos de avaliação e instrumentos de avaliação, no desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem no Ensino Superior, então podem admitir que o objetivo proposto fosse alcançado através de diferentes alternativas. Então se diz que esses caminhos são as políticas a serem seguidas para a realização de dito objetivo. Nesse sentido, para Concha (1998, p. 54) a política é o curso, ela marca um caminho a seguir para atingir o objetivo, portanto, a política sintetiza o que fazer.

Se pretendermos que a política como caminho ou direção oriente efetivamente a ação, ela deve estar alicerçada em um conhecimento verdadeiro e com o objetivo da atual realidade educacional universitária, por isso mostraremos o problema em suas causas, tanto estruturais quanto conjuntural.

Em resposta a essas causas se deve ter um conjunto de objetivos claramente e nitidamente formulados, com um sentido lógico evolutivo que permita efetuar análises e medições para futuras tomadas de decisão por parte do nível hierárquico de acordo com a estrutura orgânica da Universidade, lembrando que políticas são declarações ou ideias gerais que orientam o pensamento dos gestores na tomada de decisões. Conforme Koontz, Weihrich e Cannice (2009, p.169) eles geralmente não exigem ação, mas sim sua intenção é orientar os gestores em seu compromisso com as decisões que tomam em última instância a essência da política é a discricção.

Após a formulação do projeto e na etapa subsequente de verificação da eficácia das políticas e estratégias, foram colocados em prática através da concepção e conformidade de documentos normativos como Resoluções, Regimentos, Portarias, Circulares, Manuais e Planos de Ação que essencialmente são Políticas Operacionais ou funcionais ou também chamadas de táticas que com sua intervenção ou aplicação, as estratégias são executadas.

Embora, a referida preparação e desenvolvimento de atividades não sejam da competência exclusiva dos professores formadores, exceto na prática com as ementas por disciplinas, planos de ensino e plano de aula ou diário, é recomendado que o processo de aprendizagem do aluno (futuro professor) se identifiquem os principais instrumentos de gestão educacional como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano Estratégico da Universidade, Estatuto da Universidade, Regimento Geral, entre outros. Também é importante considerar sua importância na formação inicial de professores dentro das disciplinas de Práticas e Estágios. Para Saviani (2008) a importância da formação dos professores fica notória a "necessidade de boas políticas públicas aonde venha tratar de forma ampla a questão pontuada".

Toda esta congregação ou conjunto de documentos da gestão institucional educacional, ou seja, dada a diversidade de situações e alternativas factuais ou reais

que ocorrem no decorrer do processo de aprendizagem, seu conhecimento e internalização mental pelo aluno devem ser antecipados na sua formação como futuro professor, lembrando que para Larenz (2012, p.133) o neo-Kantianismo considera a “realidade” como o produto de um processo de transformação, cujas condições básicas estão localizadas na estrutura do pensamento. Com o desenvolvimento do objeto de pesquisa se começa com a aplicação dos métodos de análise e síntese desde a qual partimos no processo de transformação até a obtenção final e sua aplicação geral.

Em termos gerais, segundo Concha (1998, p. 54) as políticas são diretrizes normativas ou referências autorizadas decididas e aprovadas nos níveis de gestão de um grupo institucionalizado gerando um pensamento e ação genérica com base em propósitos pré-estabelecidos. Os mesmos deverão ser alcançados de acordo com o que está estabelecido nos Projetos, Planos e Programas Educacionais e seguindo as normas educacionais de acordo com o nível de ensino, neste caso o Ensino superior. Porém, é preciso saber o atual quadro regulamentar vigente e com a aplicação de um método de interpretação das normas, quer pelo pessoal das unidades administrativas, quer pela assessoria jurídica. Para a interpretação normativa, devem ser utilizados os métodos que segundo Rubio (2012, p. 26) são procedimentos metodológicos com base nos quais podemos obter conclusões positivas sobre o que significa a norma jurídica.

De preferência para questões educacionais, é válido assumir o método sistemático para efeito de comparação com outras normas, pois conforme Rubio (2012, p. 242) o procedimento de interpretação consiste em esclarecer "o que quer dizer" à norma atribuindo-lhe os princípios, os conceitos que estão claros em outras normas e que não estão claramente expressos nelas.

Da mesma forma, devido à complexidade das normas educacionais, é necessário estabelecer relações jurídicas com as demais normas do sistema, lembrando que toda norma é expressão de uma vontade que espera ser cumprida por outros. As normas para Larenz (2012, p. 63) são dadas com a intenção indubitável de serem compreendidas e observadas por aqueles a quem se dirigem, precisamente como foram realmente pensadas e desejadas pelos órgãos que as instituem.

Neste sentido, de compreensão ou entendimento normativo, se utilizou o método literal, o método *ratio Legis* e o método sociológico, pelos quais a interpretação da

norma deve ser segundo Rubio (2012, p.250) realizada levando em conta as variáveis sociais dos mais diversos tipos, do grupo social em que ocorrerá a aplicação da norma. Assim, a determinação do setor de ensino superior em sua conformação está condicionada à organização na oferta do serviço educacional e sua demanda por grupos sociais de estratos populacionais que frequentam universidades nacionais e/ou privadas.

2.1.2 Formulação da Estratégia Competitiva. Abordagem tradicional e atual

A formulação do Planejamento Estratégico como ferramenta de gestão e direção da Organização educacional é vista em dois sentidos. O primeiro relacionado com a expansão e crescimento institucional interno e o segundo devido à sua intervenção como agente de investigação científica e transmissão do conhecimento científico necessário ao desenvolvimento e crescimento da sociedade.

Para Hill e Jones (1996, p. 8) assume-se como referência básica o modelo do processo de gestão estratégica, nas seguintes etapas: 1) Definição da missão e metas, 2) Análise da ambiente externo à organização, oportunidades e ameaças, 3) Análise do ambiente operacional interno e identificação dos pontos fortes e fracos, 4) seleção de estratégias com base na força da instituição e 5) Implementação da estratégia.

Adicionalmente, como complemento para fins de análise se assumiu o processo de gestão estratégica com aplicação à educação universitária em dois aspectos que são a criação de estratégia e como aplicá-la na prática. Segundo o modelo resumido de Thompson e Strickland (2003, p.6) consiste em cinco etapas 1)Desenvolver uma visão estratégica, 2) Determinar os objetivos, 3) Criar uma estratégia, 4) Colocar em prática e executar e 5) Avaliar o desempenho e iniciar os ajustes corretivos.

Para formular a visão estratégica e desenhar a declaração da missão, suas diferenças conceituais devem ser entendidas conforme Thompson e Strickland (2004, p.7) como uma visão estratégica que descreva uma ação futura de uma organização "para onde vamos" e "quem somos e o que fazemos".

É visão da Universidade, aspirar e tornar-se eficiente na atuação estratégica em uma organização educacional de referência, de reconhecimento nacional e internacional, oferecendo uma ótima formação acadêmica teórica e prática apoiada em modernos laboratórios experimentais e com sistemas de informação inovadores que facilitem a investigação científica e melhoria das ações de ensino-aprendizagem e práticas avaliativas entre alunos e professores.

No entanto, devido a limitações no desenvolvimento da pesquisa se abordou apenas o estudo e aplicação da formulação de estratégias incluídas no Modelo de Hill e Jones (1996) com a análise do ambiente interno e externo e a seleção de estratégias, sem observar a implementação de estratégias que envolverão numa fase posterior ou paralela pelos órgãos do Governo ou reformulação da estrutura organizacional e a adequação dos sistemas de controle.

Por razões de demonstração do planejamento estratégico é necessário o desenvolvimento em circunstâncias dinâmicas e de mudança permanente no contexto social, político, econômico. A organização educacional se desenvolverá e devem-se usar as definições sobre estratégia. Para Stoner e Freeman (1994, p. 206) a compreensão da estratégia pode ser dada a partir de duas perspectivas, a primeira da perspectiva do que uma organização pretende fazer e a segunda do que a organização finalmente faz.

Na primeira perspectiva, que deverá assumir a administração educacional conforme Stoner e Freeman (1994 p. 206) é o programa geral para dizer e alcançar os objetivos da organização e colocar em prática sua missão. Na segunda perspectiva, a estratégia é o padrão das respostas da organização ao seu ambiente ao longo do tempo.

Para esta formulação aplicou-se a terminologia própria do planejamento estratégico sob dois pontos de vista. Em primeiro lugar, em relação à postura do que uma organização educacional universitária pretende fazer, em outras palavras para Stoner e Freeman (1994, p. 206) a estratégia é o programa geral para definir e cumprir os objetivos da organização e implementar a sua missão e em segundo lugar a perspectiva do que uma organização faz, segundo Stoner e Freeman (1994, p. 206) é o padrão das respostas da organização ao seu ambiente ao longo do tempo.

Confrontando em primeira instância o pressuposto de Thompson e Strickland (2004, p.11) de que a criação de uma estratégia põe em jogo o aspecto administrativo crítico de como alcançar os resultados propostos, tendo em vista a situação das perspectivas da organização, os objetivos são os “fins” e a estratégia são os “meios” para atingi-los. Com o planejamento de uma abordagem se vê que do ponto de vista da análise combinatória de fatores, deve-se sempre manter no horizonte e por razões de análise ao formular a estratégia competitiva que esta segundo Potter (1996, p. 17) é uma combinação dos fins (metas) pelos quais se esforçam a organização e os meios (políticos) com os quais se pretende chegar.

Para esclarecer ambas as posições, refletimos sobre a afirmação de Huertas e Casas (2004, p. 91) que o fim é uma expressão de caráter filosófica que descreve um ou mais resultados a serem obtidos e que propõe um direcionamento geral para um sistema educacional. É caracterizado pela sua condição indefinida em termos de tempo e medida.

Para fins de demonstração dos fatores que compõem o funcionamento do Círculo de Estratégia Competitiva de Porter, se estabeleceu que os objetivos da pesquisa fossem eles geral e específicos, centrados no âmbito educacional como resultado do problema de pesquisa.

Nesse caso, para Huertas e Casas (2004, p. 91) o objetivo é uma formulação operacional que descreve um único resultado a ser obtido dentro de um processo educacional e está sujeito há um tempo predeterminado. É mensurável e observável.

Na Figura N°2 os objetivos e políticas operacionais para a organização educacional com uma abordagem tradicional são considerados no núcleo ou centro o objetivo estratégico da Instituição. Segundo Porter (2005, p. 17) para aperfeiçoar os processos de desenvolvimento estrutural institucional e ratificar a formação inicial de professores e as práticas avaliativas, lembrando que "O Círculo da Estratégia Competitiva é um meio de articular os aspectos-chave da estratégia competitiva" (PORTER, 2005, p. 17).

Agora se pode diferenciar sobre as interpretações da estratégia para algumas opiniões de especialistas que fixam sua atenção ao mesmo tempo nos pontos extremos, ou seja, o propósito, missão, metas, objetivos, e nos pontos intermediários

para alcançá-los, seja pelas políticas e os planos; com respeito a outros que enfocam os meios para atingir os fins no processo estratégico com maior prioridade do que os próprios fins.

Como opinião científica, temos a Koontz, Weihrich e Cannice (2009, p. 169) que para eles a estratégia refere-se à determinação do propósito e os objetivos básicos em longo prazo de uma organização e à adoção de linhas de ação, bem como a alocação dos recursos necessários para atingir esses propósitos.

Com essa afirmação, em primeira instância, na determinação dos objetivos, no núcleo do círculo temos o primeiro componente do processo de gestão estratégica, que é a definição da Missão e das Metas principais da organização educacional. Aqui se considerou a exposição de como se competirá no mercado de serviços educacionais de nível superior.

As declarações de missão que a maioria das organizações inclui em seus relatórios anuais ou que postam em sites quase sempre destacam conforme Thompson e Strickland (2004, p.7) os processos e serviços, os tipos de clientes que atende e as capacidades tecnológicas que possui, mas não comunicam nada para onde a organização está indo e sua esfera de ações futuras e seus planos por vir.

Esta é a missão, satisfazer as necessidades acadêmicas de alunos, de grupos populacionais do Estado de Roraima, localizados na região norte do Brasil, por meio de uma formação teórico-prática, utilizando modernos métodos de ensino-aprendizagem e sistemas de informação, com uma sólida organização e direcionamento de uma Instituição Educativa.

Em segundo lugar, nos segmentos do círculo são consideradas segundo Porter (2005, p.17) as políticas chave operacionais com as quais a Universidade busca atingir seus objetivos. Se as operações da Instituição forem de natureza de serviços educacionais, então a gestão deverá especificar e articular tais políticas chave operacionais representadas conforme a Figura N° 2

A) a) Projetos educacionais e sociais, b) Pesquisa e desenvolvimento, c) Estudos de viabilidade e d) Modelo de planejamento educacional

B) a) Pressupostos e contabilidade e b) Auditoria

C) a) Processos de ensino-aprendizagem e b) práticas avaliativas

- D)** Logística e abastecimento
- E)** a) Políticas educacionais e b) desenvolvimento profissional
- F)** a) Práticas pré-profissionais, b) Modelos de formação de professores e c) Modelo de Planejamento Educacional: Execução, Determinação de necessidades, programação, implementação e tomada de decisão
- G)** a) Oferta de serviços educacionais e b) Intercâmbio com o exterior
- H)** a) Planejamento curricular: Desenho, programação, execução e avaliação curricular da investigação curricular e b) Metodologia,
- I)** a) Infraestrutura e b) Laboratórios
- J)** a) Pessoal docente por categorias e b) Pessoal administrativo e de serviços.

Uma vez que as políticas tenham sido especificadas, o conceito de estratégia para Porter (2005, p.17-18) será utilizado para direcionar o comportamento geral da Instituição como uma roda os raios (políticos) que devem irradiar do centro e refletir objetivos e devem estar ligados uns aos outros ou a roda não girará.

Então já observamos o conteúdo e funcionamento do Plano Estratégico (VISÃO, MISSÃO, OBJETIVOS, DECISÕES) o mesmo deve sofrer modificações porque as ideias, ações e motivações da Organização educacional não são absolutas. Recomenda-se sua reformulação, mas não anualmente, mas sim a estratégia para Thompson e Strickland (2004, p.18) é algo que deve ser modificado sempre que for favorável e, certamente, quando o desenvolvimento dos acontecimentos o ditar.

As universidades, como qualquer outra organização, seja de produção ou de serviços, têm uma missão a cumprir, ou seja, um conjunto de objetivos estratégicos que orientam seu desenvolvimento no tempo e indicam o sentido de direção e realização. Conforme Bonnefoy, et al (2004) é responsabilidade de seus gestores tomarem as decisões adequadas para gerar e administrar os recursos necessários para atingir os objetivos da universidade.

Focar no desenvolvimento de uma MISSÃO e VISÃO estratégicas, estabelecer e formular objetivos e tomar decisões sobre uma estratégia são atividades fundamentais para determinar a gestão e orientar a direção. Deve ser mapeado o destino da organização para o futuro imediato, seus objetivos de desempenho de curto e longo

prazo, bem como as medidas competitivas e as abordagens internas de ação que serão utilizadas para atingir os objetivos. Juntos constituem um plano estratégico para enfrentar conforme Thompson e Strickland (2004, p.18) as condições de competitividade planejadas dos principais protagonistas, bem como os desafios e questões que se colocam como um obstáculo para o sucesso da empresa.

Referente aos objetivos estratégicos e tecnológicos se estabeleceu satisfazer as necessidades educacionais dos alunos através de uma formação teórico-prática otimizada, proporcionando uma Política e Programação Curricular diversificada e de qualidade, com tarefas próprias, melhorando a eficiência do processo de aprendizagem e motivando o trabalho em equipe com a intervenção dos agentes da comunidade educativa, alunos, professores, gestores e administrativos e conseguir uma utilização racional e eficiente do orçamento para a Universidade.

Na aplicação desta terminologia variada, mas, no fundo, conteúdo semelhante, e tendo em vista estabelecer relações entre as variáveis dependentes e independentes do objeto de pesquisa, bem como entre a política e o poder da organização, deve-se pressupor que, ao formular e estabelecer as políticas e metas, os administradores da gestão estratégica educacional lutam para maximizar o bem-estar da instituição. Essa imagem de tomada de decisão estratégica é conhecida para Hill e Jones (1996, p.417) como perspectiva racional. Isso sugere que os gestores alcançam as metas seguindo um plano calculado e racional.

Por um lado, pela origem, dada a diversidade de significados, objetivos, fins, metas ou missão da organização, se tomou a seguinte afirmação que de acordo com Concha (1998, p. 54) os objetivos são os resultados ou realizações a serem alcançados, e as políticas são os cursos da ação ao serviço do primeiro e as estratégias são as ações que se determinam dentro dessas políticas para atingir aqueles objetivos.

Para Concha (1998, p. 55) os objetivos, políticas e estratégias não são enteléquias que atuam isoladamente, mas processos que interagem entre si e que permitem a solução dos seus próprios problemas como é o caso do sector da educação em termos de formação inicial de professores como oferta de serviço educativo universitário.

Assim, existe, para a formação inicial de professores, a necessidade na revisão, análise, pleno conhecimento dos conceitos de política e estratégia e, posteriormente, sua identificação (reconhecimento) dos mesmos como elementos-chave no planejamento estratégico, planos e projetos educacionais já que as estratégias e as políticas estão intimamente relacionadas. Conforme Koontz, Weihrich e Cannice (2009, p. 168) ambos dão direção, estrutura dos planos e a base dos planos operacionais.

Para a assunção de valores dos elementos que compõem as estratégias educacionais e as consequentes Práticas Avaliativas, razão dada para a tese, se tomou como sinônimo estrito de Projeto Educacional de Políticas de Aprendizagem. Da mesma forma, com uma abordagem tradicional para a formulação de estratégias tomamos de Hill e Jones (1996, p. 5) o modelo que integra os principais objetivos, políticas e cadeia de ações de uma organização dentro de um todo coerente.

Com pleno conhecimento, que devido à natureza da atividade dos serviços educacionais de nível superior e ao avanço das Ciências da Educação, professores e instituições de ensino devem estar motivados a inovar sistemas educacionais e ao mesmo tempo observar e antecipar objetivos e ações sobre a dinâmica evolutiva do processo de ensino-aprendizagem em contextos ortodoxos em relação à situação atual e a presença de fatores exógenos com incidência negativa imprevista, como a pandemia de Covid-19. Esta pandemia transformou as estruturas das economias mundiais, requerendo medidas de previsão e modificando modelos de comportamento nos diferentes setores produtivos e serviços públicos e privados, onde instituições de ensino primário e secundário, universidades, bancos, etc., sabendo que para Conexão ESAN (2020, p.1) causou graves impactos na economia mundial. A difícil tarefa de conter a expansão obrigou os governos a ativar protocolos de emergência que vão do fechamento de empresas à limitação da produção, medida que sem dúvida afeta os mercados.

Perante esta situação crítica generalizada com um panorama sombrio no sector da educação e especialmente na gestão universitária, é necessário, em primeiro lugar, idealizar e especificar no mais curto prazo medidas estratégicas na gestão, bem como no processo de ensino-aprendizagem, com a aplicação de técnicas e procedimentos semelhantes aos utilizados na tecnologia de produção, que implique a alteração ou

modificação dos fatores ou elementos que intervêm na produção de bens e serviços. Essa seria uma tecnologia produtiva, mas para o nosso caso deveria ser aplicada uma Tecnologia Educacional própria e, em segundo lugar, utilizar e aplicar a abordagem atual de gestão estratégica, que é o resultado das abordagens antigas. Políticas e procedimentos são apenas um aspecto de execução da estratégia:

a) Por um lado, a abordagem de formulação de políticas, segundo Stoner e Freeman (1994, p. 207) baseada no conceito de execução das regras quotidianas que estabelecem a delimitação do que uma área funcional pode ou não fazer.

b) Por outro lado, a nova abordagem atual considera que as estratégias são frequentemente respostas emergentes a circunstâncias imprevistas. Nesse sentido, Henry Mintzberg definiu estratégia “como um modelo em um fluxo de decisões ou ações; o modelo se torna um produto de qualquer estratégia tentada (planejada), realmente executada, e de qualquer estratégia emergente (não planejada)” (HILL e JONES, 1996, p. 7)

Por exemplo, em relação à abordagem atual, diante da possibilidade de colocar um novo problema em circunstâncias imprevistas, qual será a estratégia a seguir em casos de surtos de pandemia em relação ao desenvolvimento normal do processo ensino-aprendizagem universitário?

Esta questão complementar ao problema principal de pesquisa; Qual é o nível de influência das políticas de formação de professores, processos avaliativos e instrumentos de avaliação, no desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem no Ensino superior? de acordo com a interpretação do argumento de Henry Mintzberg (Canadá 1939), é que a formulação de estratégias emergentes, ou seja, não planejadas, deve ter sucesso e pode ser mais adequada do que as estratégias planejadas e tentadas para o curto prazo e em vigor no momento da contingência.

Por esse motivo, o que se propõe como objetivo geral é de mesurar o nível de influência das políticas de formação de professores, processos de avaliação e instrumentos de avaliação, no desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem no Ensino Superior.

A estratégia pretendida no projeto é realizar ações planejadas para determinar o nível de influência das políticas de formação de professores. No entanto, no caso de um fator exógeno, o coronavírus imprevisto, esta poderia ser uma estratégia não realizada ou poderia ser redefinida em uma estratégia deliberada para mais tarde se tornar uma estratégia emergente, decorrente de uma ação não planejada em resposta a circunstâncias imprevistas.

Além disso, a abordagem da estratégia inicial, ou fórmula de Alfred Chandler (EUA, 1918-2007), engloba quatro ideias-chave conforme Stoner e Freeman (1994, p.207-208). Em primeiro lugar, ações a serem tomadas para atingir os objetivos. Em segundo lugar, o processo de busca de ideias-chave. Em terceiro lugar saber como a estratégia foi formulada. Em quarto lugar, a relação entre uma empresa e seu ambiente. Assim, a criação de uma estratégia permite a competição do aspecto administrativo crítico de como alcançar os resultados propostos, tendo em vista a situação e as perspectivas da Instituição para o curto, médio ou longo prazo.

Para Thompson e Strickland (2004, p.11) as estratégias de uma organização são geralmente uma mistura de 1) ações deliberadas e intencionais, 2) reações que são necessárias a desenvolvimentos imprevistos, bem como a novas condições de mercado e pressões competitivas, e 3) o aprendizado coletivo adquirido na organização ao longo do tempo.

No desenvolvimento da formulação, do planejamento estratégico, seguindo os princípios de Chandler, se considerou a evolução no tempo da organização educacional, e ao mesmo tempo se analisou o crescimento e desenvolvimento. Da mesma forma, se assumiu a abordagem da gestão estratégica e segundo Stoner e Freeman (1994, p. 208) é baseada no princípio de que o desenho geral de uma organização só pode ser descrito se o cumprimento dos objetivos agregar às políticas e à estratégia como um dos fatores-chave no processo de gestão estratégica.

Além disso, tomaremos para o efeito os aspectos chave da gestão estratégica de Charles Hofer e Dan Schendel (estudos entre 1974-1990) citado por Stoner e Freeman (1994, p. 208) onde o primeiro é o estabelecimento de metas e o segundo é a atividade de formulação da estratégia, um modelo que cria uma estratégia a partir das metas, da execução da estratégia e de uma mudança na análise da administração.

Os fatores-chave são os processos “políticos” e as reações individuais dentro da organização, que podem forçar uma revisão da estratégia. A atividade final do controle estratégico conforme Stoner e Freeman (1994, p. 208) fornece aos gestores um feedback sobre seu progresso.

A análise clássica que foi realizada se baseou na abordagem de Alfred Chandler em sua obra *Estratégia e Estrutura* (1962), que destacou os aspectos importantes em relação à mudança organizacional e desta na relação entre estratégia e estrutura. Conforme Crozier (2002) a estratégia é o estabelecimento de objetivos e metas de longo prazo acompanhado pela adoção de diferentes cursos alternativos de ação.

O resultado na formulação ótima de políticas educacionais deve ter como origem a concepção clara de que a definição de uma estratégia competitiva segundo Porter (2005, p. 16) consiste em desenvolver uma fórmula ampla de como a empresa vai competir, quais devem ser seus objetivos e quais serão as políticas necessárias para atingir esses objetivos. E que por sua vez Stoner e Freeman (1994, p. 230) afirmam que o alcance e o ritmo de execução de uma estratégia dependem em grande medida das metas da estratégia corporativa e do tipo de problemas que a própria estratégia deve resolver.

Dependendo do fato de que as estratégias educacionais devem evoluir, então, a educação, ao longo dos anos, precisa adaptar sua estratégia às condições mutáveis do setor e da competição às novas preferências e demandas dos alunos por iniciativas de organizações educacionais nacionais ou privadas, a fim de preservar e atingir um maior percentual de cobertura de mercado, enfrentar o surgimento de novas oportunidades e ameaças, o avanço da inovação tecnológica e fazer previsões contra outros eventos relevantes positivos ou negativos que afetem a prestação do serviço educacional. Em conformidade com Thompson e Strickland (2004, p.16) às vezes, mudanças muito importantes na estratégia são necessárias quando surge um novo concorrente que força a estratégia a ser radicalmente mudada, quando um concorrente realiza uma ideia revolucionária, quando ocorrem transformações tecnológicas ou quando uma crise e grandes ajustes da estratégia são necessários.

Para uma proposta de planejamento de estratégia institucional que inclui variáveis extraídas do processo de gestão educacional necessária para o desempenho

eficiente do trabalho do professor e o crescimento institucional, se seguiu a análise clássica de Chandler que segundo Stoner e Freeman (1994, p.230) examina a relação entre estratégia e estrutura, que a estratégia é institucionalizada, ou seja, está incorporada a um sistema de valores, normas e funções, a estratégia deve ser operacional, isto é, deve ser traduzida em políticas, procedimentos e regras específicas.

O necessário planejamento estratégico nas organizações, dada à combinação de estratégia e estrutura, facilitará o alcance das metas estratégicas, que a partir da década de setenta passou a ter maior relevância no setor industrial com os princípios de Michael Porter (EUA 1947) com seu Modelo de Competitividade de 1979.

Porém, nas últimas duas décadas com os estudos de Alvin Tofler (EUA 1928) com suas obras: "Choque do Futuro (1970)" e "A terceira onda (1980)", Henry Mintzberg (Canadá 1939) com seu Modelo de configuração estrutural, Peter Drucker (Áustria 1909-Califórnia 2005) com sua obra "Sociedade pós-capitalista", William Edwards Deming (1900-1993) em seu livro publicado em 1982 "Saia da Crise" os 14 princípios da Qualidade Total, e outros futurólogos afirmam que o mundo está passando por um processo profundo de rápidas mudanças em todos os setores da sociedade em desenvolvimento ou em progresso. O principal fator desta dinâmica é a evolução da ciência e do conhecimento em geral e da cibernética em particular.

Portanto, com base nas evidências empíricas, afirmamos que o setor de ensino superior, por sua importância, tem que se adaptar ao avanço tecnológico com vistas ao desenvolvimento da pesquisa científica. Mas este é apenas um fator, entre outros, que envolve o desenvolvimento de uma análise ambiental, uma vez que sua finalidade conforme Stoner e Freeman (1994, p. 202) consistem em descobrir as formas pelas quais as mudanças nos ambientes econômico, tecnológico, sociocultural e político-jurídico de uma organização a afetarão indiretamente e as formas pelas quais será influenciado por concorrentes, clientes, agências governamentais e outros fatores. Argumentando que Porter (1982) também segue quando afirma que "a essência da formulação de uma estratégia competitiva consiste em relacionar uma empresa ao seu ambiente".

Tentou-se definir como os objetivos estratégicos e financeiros podem ajudar aos alunos proporcionando um planejamento curricular e uma programação curricular

diversificada e de qualidade, melhorando a eficiência do processo de aprendizagem e motivando o trabalho em equipe com intervenção da comunidade educacional e assim alcançar um uso racional e eficiente do orçamento anual.

A Figura N° 3 mostra que no nível mais amplo, a formulação da estratégia competitiva envolve quatro blocos ou fatores-chave que determinam os limites da organização que podem ser alcançados com sucesso. Assumiram-se as abordagens de Hill & Jones e Porter, com interpretação e aplicação às atividades relacionadas com a Organização Educacional. Complementamos a inter-relação com a introdução de um quinto fator ou elemento, de acordo com nossos critérios de pesquisa porque a dinâmica interfatorial terá uma razão de ser enquanto a estratégia implicar em elevar e atingir objetivos, todos eles direcionados às questões fundamentais da investigação: a) Formação inicial de professores e b) Práticas avaliativas.

Num contexto nacional que deve se adaptar permanentemente aos movimentos totalmente dinâmicos das estruturas e sistemas modernos de administração e gestão educacional, há necessidade de revisão, análise, conhecimento dos conceitos de política e estratégia e, posteriormente, sua identificação (reconhecimento) deles como elementos-chave no planejamento estratégico, planos e projetos educacionais, uma vez que segundo Koontz, Weihrich e Cannice (2009, p.168) as estratégias e políticas estão intimamente relacionadas.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS QUE SUSTENTAM A ESTRATÉGIA COMPETITIVA DA UNIVERSIDADE

Por um lado a ideia de que na concepção e processamento de informações sobre políticas educacionais consideradas como um sistema de abstração ou pensamento de fixação de objetivos e metas; e por outro como um sistema de ação e aplicação ou execução racional, a primeira dimensão deve prevalecer. Porém, na vivência da prática educativa, a dimensão ação é percebida em maior grau, ou seja, a utilização de planos, programas, projetos, políticas e medidas de controle a critério e melhor entendimento dos professores.

A ausência de referências sistemáticas claras em um arcabouço teórico tão variado e amplo sobre as políticas educacionais leva a perceber a questão da política educacional sob diferentes perspectivas, ou seja, como um conjunto desarticulado de meios ou políticas operacionais utilizadas para submeter à demanda por serviços educacionais nos diversos níveis e especialmente no Sistema Universitário.

Esta situação permite demonstrar os fundamentos ideológicos e teóricos dos novos Paradigmas da Gestão Educacional, bem como seus diversos processos de gestão de recursos humanos, gestão de recursos acadêmicos, gestão de recursos materiais, gestão de recursos financeiros e mostrar como a orientação para as Políticas Educacionais deve ser condição determinante para sua formulação e execução.

Diante de uma situação particular e dada a complexidade na prestação da oferta educativa onde a essência dirigida aos alunos da formação inicial de professores, é o desenvolvimento eficiente do processo de ensino-aprendizagem com abordagens, modelos e teorias modernas; deve-se acrescentar na proposta educacional como complemento necessário, a capacidade de uma gestão educacional eficaz que implique, em primeiro lugar, o conhecimento dos princípios e etapas do Processo Administrativo: Planejamento Educacional, Organização Educacional, Gestão e Controle Educacional.

Da mesma forma na formulação de um Projeto Educacional, deve-se considerar, além das informações de identidade da organização educacional, um diagnóstico, uma proposta pedagógica, uma proposta de gestão e também Projetos de Inovação de acordo com a evolução da ciência da educação e das inovações tecnológicas.

Com todas essas considerações metodológicas e sua sistematização que requer uma estrita gestão estratégica, como processo de ação organizacional, estará em condições de 1) Desenvolver uma visão estratégica para saber como está indo a organização, a fim de fornecer uma direção de longo prazo, 2) Determinar objetivos, ou seja, converter a visão estratégica em resultados específicos, 3) Criar uma estratégia para alcançar os resultados desejados, 4) Colocar em prática e executar a estratégia escolhida de forma eficiente e eficaz e 5) Avaliar o desempenho e iniciar ajustes corretivos na visão, gestão de longo prazo, os objetivos, estratégia ou implementação

em vista da experiência real, às novas condições, de novas ideias e novas oportunidades.

É conveniente em todos os momentos especificar a distinção entre Planejamento Estratégico Educacional como gênero, cuja função é basicamente uma gestão de análise sistemática e permanente das necessidades educacionais da população estudantil para a qual será direcionado o desenvolvimento de Planos e Programas de Estudos. Com o Planejamento Operacional que corresponde à dimensão, ação ou execução apenas da política operacional educacional, ou seja, como um apêndice essencial da Organização educacional, sem a qual o melhor Plano Estratégico não terá êxito.

A importância da operacionalidade, ademais, fundamenta-se nos Programas de Estudos cujo objetivo é dar a conhecer a grupos de alunos, selecionado por meio o processo de admissão, fazendo-os valorizar as suas qualidades marcantes com o posicionamento acadêmico institucional recuperado, com um Desenho Curricular inovador, pela oferta de Cursos com formação inicial de docência especializada, sob o pressuposto de que para Huertas e Casas (2004, p. 47) a programação curricular constitui uma fase técnica do processo de planejamento curricular que permite que as formulações gerais levantadas no nível político se traduzam em propostas viáveis ou operacionais.

Para fins de cumprimento dos objetivos deve-se fazer a distinção entre Planejamento Estratégico ou Planejamento Estratégico Administrado por planos e decisões estratégicas ótimas; com suas etapas de diagnóstico situacional e estratégico, coleta de informações, organização, análise e abstração e desenho do Plano Estratégico; com uma Estratégia Competitiva que constitui o Plano de Organização Educacional com perspectivas de curto e longo prazo de forma a criar e estimular uma vantagem competitiva.

O objetivo desta revisão é estabelecer o lugar dos resultados da inter-relação do ser humano em geral e do professor inicial em particular com o avanço da Ciência da Educação, dentro da pirâmide da hierarquia de necessidades de Abraham Maslow (EUA, 1908-1970) no que diz respeito à teoria da motivação, que para esta investigação se adaptou ao processo de ensino-aprendizagem, formação inicial de professores e

práticas avaliativas tanto na fase de formação profissional como na vida laboral do professor. Portanto, todo desenho e formulação de políticas educacionais serão previamente definidos para a elaboração do Projeto Educacional Institucional.

De acordo com a teoria das necessidades de Maslow, as motivações humanas devem ser percebidas ou distinguidas como uma hierarquia de cinco categorias que vão das necessidades fisiológicas básicas, na base da pirâmide, seguidas pelas necessidades de segurança e proteção e pertencimento, as necessidades de estima e no topo da pirâmide as necessidades de realização pessoal que podem ser satisfeitas, não antes de todas as outras necessidades anteriores terem sido satisfeitas. Conforme Stoner e Freeman (1994, p. 478) Maslow enfatiza que as diferenças individuais são maiores neste nível. Para alguns produzir um trabalho de alta qualidade pode ser um meio de alcançar a autorrealização, enquanto para outros, desenvolver ideias criativas e úteis.

Num quadro de inovação permanente em tecnologia e desenvolvimento das sociedades, se devem recordar a procura de tentar resolver o problema da escassez no sentido de que para Parkin (1995, p. 9-10) os desejos excedam sempre os recursos disponíveis para satisfazê-los.

Aqui está um dos grandes problemas para a ciência econômica ao nível da microeconomia, cujas variáveis vão influenciar o sistema como um todo. Neste processo de tomada de decisão racional de escolha, dada a suposição de alternativas possíveis, se deve avaliar ou testar os benefícios e custos e procurar o melhor dentro dos limites que se considerou adequados até atingirmos a otimização da escolha, ou seja, a maximização dos benefícios a nível pessoal e também a nível de grupo social.

Nesse sentido, para Parkin (2008, p. 10) os economistas usam o termo custo de oportunidade para enfatizar que escolher confrontado com a escassez. O custo de oportunidade de qualquer ação é a melhor alternativa descartada de acordo com a evolução da sociedade desde o estado primitivo até a era cibernética; de padrões de comportamento e qualidades resultantes de um processo de aprendizagem que para Robbins (2009, p.43) é qualquer mudança relativamente permanente no comportamento que ocorre como resultado da experiência.

Nessa mutação de habilidades e comportamentos individuais e grupais, em sua necessária inter-relação, ela gera e exige um comportamento organizacional que é um campo de estudo onde Robbins (2009, p. 8) sustenta que é investigado o impacto que indivíduos, grupos e estruturas têm sobre o comportamento dentro das organizações, a fim de aplicar esse conhecimento para melhorar a eficiência de tais organizações.

Deve ser especificado que por habilidade, Robbins (2009, p. 40) sustenta que um indivíduo possui para realizar as várias tarefas de seu trabalho. É uma avaliação atualizada do que se pode fazer, basicamente, as habilidades gerais de um indivíduo são compostas por dois grupos de fatores que são as habilidades intelectuais e físicas.

As sete dimensões mais citadas como elementos das habilidades intelectuais conforme Robbins (2009, p.41) são aptidão numérica, compreensão verbal, velocidade de percepção, raciocínio indutivo, raciocínio dedutivo, visualização espacial e memória.

No sentido das funções, essas competências obedecem com processar a informação já seja na formação do indivíduo como aluno de graduação do ensino inicial destinado a um setor laboral com requisitos de formação claros e exigentes e competitividade, como também as aptidões físicas vão assumindo em maior medida, no desempenho no trabalho, mas em posições menos qualificadas que exigem maior vigor, habilidades manuais e, em geral, fatores de força, os mesmos que não serão ampliados na pesquisa, exceto no caso da formação de professores em educação física.

Assim como a atividade econômica é o que as pessoas fazem para enfrentar a escassez, problema básico da ciência econômica, da mesma forma, o avanço das ciências da educação, na era da pós-tecnológica mecânica e de projeção cibernética, requer um Sistema Educacional e Instituições de ensino, cujas organizações e a gestão são elementos intervenientes de um sistema de ensino superior, com a aplicação de uma tecnologia educacional definida para Huertas e Casas (2004, p.12) como o conjunto de técnicas que permitem melhor planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Partiu-se, então, da premissa de que as instituições de ensino devem ter uma gestão eficiente, principalmente com base em uma estrutura orgânica que favoreça a inter-relação e integração de todos os processos relacionados ao alcance da otimização

de resultados de aprendizagem, e em segundo lugar, à concepção e abordagens das políticas educacionais de acordo com os elementos que definem a aprendizagem. Para Robbins (2009, p. 44) a aprendizagem implica uma mudança, boa ou má do ponto de vista organizacional, segundo, a mudança deve ser permanente, terceiro, a aprendizagem ocorre quando há uma mudança nas ações e quarto, na aprendizagem é necessário algum tipo de experiência.

As considerações para a concepção de um Projeto Educacional Institucional devem ter como origem, em primeiro lugar, que por projeto se entenda uma ideia, um plano consistente em um conjunto de atividades relacionadas entre si na perspectiva de atingir um objetivo planejado e satisfazer qualquer demanda necessária para satisfazer necessidades, alcançar o bem-estar, ou resolver qualquer questão particular ou geral, e em segundo lugar ter o claro conhecimento de que o Projeto Educacional Nacional é a associação de políticas educacionais que geram o escopo e as restrições de um planejamento estratégico sobre quais decisões serão tomadas para o desenvolvimento conjunto da educação nacional.

A conformação estrutural do Projeto Educacional Institucional, em primeira instância, salvo o disposto no setor de Investigação e Planejamento, deverá conter:

- I) Determinação da Direção Institucional: com o desenvolvimento de uma Visão Estratégica e declaração de missão, a determinação de objetivos e a criação de uma estratégia. Em outras palavras, a dimensão teleológica educacional da Universidade deve ser contextualizada com seus princípios, os propósitos que implícita ou explicitamente intervêm em todos os problemas educacionais e os objetivos,
- II) Avaliação de Fatores Internos e Externos: Análise da Universidade e avaliação de seus fatores internos (recursos) e capacidade competitiva educacional e de gestão administrativa: 1) Formação inicial de professores 2) Análise e pensamento crítico 3) Intervenção em modelo de sociedade 4) Relações com fatores ambientais externos.
- III) Processo de planejamento curricular de acordo com Huertas e Casas (2004, p. 49):
 - 1) Com seus componentes ou etapas a) Formulação de abordagens básicas, b) Investigação curricular, c) Programação curricular, d) Implementação curricular, e) Execução, f) Avaliação curricular e 2) Especificação de: a) Paradigma epistemológico, b) Correntes epistemológica, c) Teorias ou sistemas pedagógicos universitários com

suas ideias pedagógicas básicas e seus valores, e d) Desenho dos planos de estudos. IV) Relações acadêmicas e administrativas internas e externas: 1) Atividade docente com planos e processos de tecnologia educativa (planejamento, condução e avaliação do processo ensino-aprendizagem), 2) Pesquisa e desenvolvimento, 3) Programas de extensão e projeção social, 4) Ações de apoio e bem-estar universitário; 5) Difusão, comunicação e exposição de currículos.

V) Programa de desenvolvimento Docente (Inclusão de um programa especial de desenvolvimento inicial de ensino) que inclua as inter-relações de todas as variáveis nos estágios II a IV e a conformidade com os regulamentos educacionais universitários nacionais, Lei da Universidade e seus Regulamentos.

VI) Estratégias Competitivas de cooperação e participação universitária como restrições a: 1) avaliações, 2) regulamentos, 3) reformulações acadêmicas e 4) melhoria contínua e o uso aplicativo das ferramentas de desenho organizacional da reengenharia dos processos acadêmicos-administrativo, em particular tendo em vista: a) políticas de formação inicial de professores e b) sua influência na implementação de práticas avaliativas de aprendizagem.

Com esses antecedentes, é possível identificar e propor políticas de formação de professores para a posterior formulação do Projeto Educacional Institucional, que pode ser definido por Castro e Castro (2013, p.46) como um instrumento de planejamento e gestão que requer o comprometimento de todos os membros de uma comunidade educacional, o que permite sistematizar e viabilizar a missão, que requer uma programação de estratégias para melhorar a gestão de seus recursos e a qualidade de seus processos, com base na melhoria do aprendizado.

Aqui se citou aspectos que servem de referência às variáveis que intervêm na conformação de um Projeto Educativo, ou seja, no processo de concepção e formulação do Projeto Educativo que de acordo com Castro e Castro (2013, p. 46) a formulação e implementação do projeto, assumem-se os pressupostos da Gestão Estratégica, define-se o objetivo, e a partir disso se planeja ações para o futuro.

Da mesma forma, recomenda-se que a organização aborde segundo Castro e Castro (2013, p. 46) a prática do Planejamento Estratégico, que é um modelo que tem como eixo a distinção entre proatividade e reatividade.

Aqui se propus o Planejamento Estratégico Institucional ou o Planejamento Estratégico assumindo como ponto de partida, ao nível do marco geral, a modificação na organização e administração para enfrentar efetivamente a solução de problemas como do Planejamento Curricular em uma Visão estratégica de longo prazo e outros contemplados em:

A) A formulação de objetivos:

- 1) Determinar o Desenvolvimento Institucional, observando: a) Os recursos humanos que compõem o patrimônio universitário, com ênfase em professores e alunos, b) Aplicação da filosofia de melhoria contínua ou reengenharia da qualidade educacional, com inovações no aprimoramento do ensino e busca da excelência acadêmica de acordo com o progresso científico e tecnológico que reflète sua localização no ranking mundial e nacional de qualificação acadêmico-científica,
- 2) Atingir a eficiência na alocação e distribuição do orçamento: a) Distribuição do orçamento anual entre unidades orgânicas de pesquisa e desenvolvimento, laboratórios e práticas pré-profissionais, b) Redistribuição do orçamento para estudos de viabilidade econômica e projetos que gerem receitas próprias para a Universidade,
- 3) Atingir estabilidade acadêmico-administrativa: a) Uso eficiente e racional dos recursos humanos e logísticos, b) Rotatividade e satisfação no trabalho,
- 4) Aprimorar o planejamento, a condução e as práticas avaliativas do processo ensino-aprendizagem utilizando a Tecnologia Educacional como abordagem de Sistemas e aplicar a reengenharia dos processos acadêmico-administrativos para posteriormente reorganizar as partes ou etapas do processo, principalmente acadêmico.

B) Definição de Políticas relacionadas aos objetivos:

- 1) Melhoria e refinamento de atitudes e competências na sua perspectiva individual e grupal dos recursos humanos do aluno, docente e administrativo em relação à inovação das ciências da educação e tecnologia,
- 2) Integração da organização educacional para fazer frente às demandas tecnológicas e científicas necessárias aos processos de ensino-aprendizagem e à aplicação de paradigmas, abordagens e teorias modernas das ciências da educação,

- 3) Reformulação e determinação de uma organização estrutural e funcional necessária às transformações acadêmicas, administrativas e de serviços,
- 4) Fortalecimento da Instituição e promoção e dinamização da sua atuação acadêmica e das relações de intercâmbio nacionais e internacional.

C) Desenho e implementação de estratégias

- 1) Análise e avaliação dos fatores que configuram a escolha da estratégia da Universidade.
- 2) Transformação da estrutura orgânica,
- 3) Orientar o ensino superior para a formação dos futuros professores, otimizando as suas competências, melhorando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem,
- 4) Formular o Planejamento Curricular, seguindo o processo de a) Formulação das diretrizes fundamentais, b) Pesquisa curricular, c) Programação curricular com determinação dos objetivos curriculares, seleção e organização dos conteúdos, escolha, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas modernas de transmissão de conhecimento d) Adequação curricular, desde a formação pessoal, formulação de normas e sua divulgação, alocação e controle orçamentário, e) Elaboração de programação de ações, f) Avaliação curricular.

Portanto, com esses pressupostos segundo Castro e Castro (2013, p. 46) estima-se que uma gestão estratégica, acompanhada de um planejamento estratégico expresso no Projeto Educacional Institucional, evitaria, por exemplo, o imprevisto e a rotina.

Com estes princípios e com o claro entendimento de que, para o desenho e formulação do Projeto Educacional Institucional; que estabeleça os fundamentos filosóficos da Universidade em relação ao Paradigma Epistemológico e às teorias ou sistemas pedagógicos escolhidos pelo Conselho Universitário ou Reitoria de acordo com as especificações da Lei Universitária; deve se basear no desenho e formulação de políticas e objetivos gerais como fatores essenciais no planejamento educacional.

A partir dessas características, então, nos limitaremos apenas à elaboração das construções lógicas com um pensamento racional baseado em suas quatro etapas e à abordagem das políticas educacionais relacionadas à formação inicial de professores.

Formulamos as políticas educacionais de maior relevância na formação inicial de professores, seguindo o processo de planejamento estratégico e levando em consideração que em relação à formação de professores a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO, 2009) indica às instituições de ensino superior a necessidade de políticas de formação de professores que respondam aos desafios da sociedade da informação. Para Guerrero, Gutiérrez e outros (2017, p.40) as propostas devem ser flexíveis e baseadas na formação ao longo da vida, para melhorar os processos de ensino e aprendizagem rumo à renovação educacional e à mudança social.

Podemos formular a definição de Política Educacional Universitária, com base nos critérios anteriormente vistos, a utilização premeditada de uma quantidade limitada de instrumentos ou meios que devem ser aplicados aos eventos educacionais para condicionar, demarcar e conduzir o funcionamento do sistema educacional voltado para o alcance de objetivos politicamente pré-estabelecidos.

O conteúdo é resumido no comportamento de três elementos básicos: Primeiro, a existência de eventos educacionais significativos, como consequência da conduta ou ação dos agentes envolvidos na educação, e que requerem absolvição com base no paradigma epistemológico escolhido (clássica, tecnológica, crítico-social ou construtivista) e à aplicação de teorias ou sistemas pedagógicos (comportamentais, cognitivos, crítico-sociais ou sociais críticos e personalizados). Segundo, a determinação dos objetivos em resposta aos objetivos e fixação de metas relacionados com as causas que deram origem aos acontecimentos educativos que por observação e vivências ocorrem no ensino universitário e são visíveis e capazes de resolver como na análise anterior das suas consequências. Terceiro, a utilização de instrumentos, meios ou políticas, no quadro de um paradigma ou modelo teórico e que se apliquem aos fatos educativos para a concretização dos objetivos (Figura N°2). Na prática educativa, os três elementos convergem e constituem ao mesmo tempo a condição essencial para a eficácia da política educacional.

O Projeto Educacional Institucional, para Guerrero, Gutiérrez e outros (2017, p. 44) é uma ponte de diálogo e trabalho em equipe, com o órgão administrativo responsável pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com os docentes, como responsáveis pelos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e pelo Projeto Educacional Institucional.

Projeto Educacional Institucional, suas relações com o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Político das Universidades deduziram a importância da formulação do Planejamento Estratégico e da Gestão Estratégica eficiente em relação aos paradigmas de evolução científica e aos critérios ou abordagens de aplicação da inovação educacional, variáveis totalmente dinâmicas que se fundamentarão em um novo ou reformulado desenho organizacional estrutural e funcional e de uma política organizacional coerente e racional da Instituição.

Assim, as relações do Projeto Educacional Institucional com os Projetos Políticos Pedagógicos, são essenciais para que a filosofia institucional oriente à reflexão e à análise nas atividades dos Programas ou dos Cursos “em busca da coerência entre os objetivos e as finalidades educacionais institucionais, com o que se projeta nos currículos e o que se expõe nas práticas educativas em sala de aula” (Guerrero, Gutiérrez e outros, 2017, p.45)

Como um resumo parcial, o desafio é construir o Projeto Educacional, como uma variante pedagógica útil para analisar, refletir e formular uma proposta sujeita a revisão persistente e contínua, com a intervenção dos órgãos universitários eleitos pelo Conselho Universitário, e conforme Guerrero, Gutiérrez, et al. (2017, p.45) contribua para a articulação da Universidade com a sociedade, para o cumprimento de seus propósitos e funções missionárias, com autonomia, capacidade crítica e inovação.

Portanto, a prescrição ou proposta de um Projeto Educacional Institucional, especificamente elaborado terá como objetivo essencial: Formular ou Reformular o Plano de Estudos, para a formação inicial de alunos de graduação, futuros professores, com base em: conteúdos didáticos, metodológicos e práticos de ensino - aprendizagem e práticas avaliativas de acordo com; uma análise prévia do diagnóstico e avaliação das necessidades acadêmicas e administrativas, análise dos pontos fortes e fracos internos e externos, formulação da missão e visão da Universidade e outros fatores específicos

de um Projeto; as diretrizes essenciais são as diretrizes da política incorporadas ao Planejamento e Gestão Estratégica.

A dinâmica dos objetivos estratégicos e das políticas educacionais universitárias deve ser objeto de mensuração qualitativa e quantitativa. "Nesse sentido, a avaliação torna-se um instrumento estratégico para a atualização constante da universidade (Bonney, et al, 2004, p. 65), que será classificado tanto no QS World University Rankings e no Ranking Nacional, diferenciando a qualidade como resultado da inovação permanente de modelos de gestão estratégica, planejamento e programação curricular, processos de ensino-aprendizagem, processos administrativos, interação acadêmica entre alunos, professores e sociedade em geral, que juntos produzirão uma vantagem competitiva de acordo com o desenvolvimento da ciência e a tecnologia.

2.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO FATOR DECISIVO PARA A EVOLUÇÃO E INOVAÇÃO EDUCACIONAL

A matéria em estudo está inserida no Setor da Educação no nível Universitário, e nela se situa a Organização Educativa, que utiliza diversos recursos para a produção de serviços de ensino superior, de acordo com as disposições do Governo que para além de fornecer bens e serviços, e para redistribuir renda e riqueza, conforme Parkin (1995, p.13) eles também fornecem serviços como defesa nacional, saúde pública, transporte e educação.

Para determinar os meios ou políticas de formação inicial de professores, é necessário destacar a importância da visão estratégica em relação à declaração da missão de uma organização que segundo Thompson e Strickland (2004, p. 7) consiste em expressar o que está realizando atualmente, a visão estratégica geralmente tem um valor muito maior em termos de determinação de direção e estratégia de desenvolvimento.

Para fins demonstrativos das Políticas de Formação de Professores, se simulou a representação gráfica dos elementos ou "aspectos" que compõem o Projeto de Políticas Educacionais de Formação Inicial de Professores proposto para o futuro

(Figura N° 4) e em comparação com as atuais Políticas aplicadas na Instituição para os últimos quatro anos.

Na aplicação das políticas de formação de professores surge a necessidade de conhecer os componentes ou tarefas, cada um, com o seu referencial, que definem uma gestão estratégica moderna, termo que remete para o processo administrativo-educacional, que implica:

“1. Desenvolver uma visão estratégica de para onde a organização está caminhando, 2. Determinar objetivos, ou seja, converter a visão estratégica em resultados de desempenho específicos, 3. Criar uma estratégia para alcançar os resultados desejados, 4. Colocar em prática e executar a estratégia escolhida de maneira eficiente e eficaz, 5. Avaliar o desempenho e iniciar ajustes corretivos na visão, direção de longo prazo, objetivos, estratégia ou implementação, tendo em vista a experiência real, condições de mudança, novas ideias e novas oportunidades” (Thompson e Strickland, 2004, p. 6)

Do ponto de vista político, a tomada de decisão sempre ocorre em meio à incerteza, onde os resultados das ações, assumidos pela alta escolaridade hierárquica, são difíceis de prever. Para Hill e Jones (1996, p. 419) de acordo com a perspectiva racional, os gestores sempre concordam sobre os objetivos organizacionais adequados e os meios, ou estratégias, adequados para sua realização.

Uma compreensão clara da conformação da natureza linguística, jurídica e educacional do termo política em suas diferentes concepções e, especialmente, a conexão entre a filosofia e o homem, quando se trata de ensino e aprendizagem, bem como de outras questões educacionais, deve ser tomada como base na investigação, sob a seguinte reflexão que conforme Abbagnano (1994, XI-8) na filosofia a consideração histórica é fundamental, uma filosofia do passado, se foi uma verdadeira filosofia, não é um erro abandonado e morto, mas uma fonte permanente de ensino e de vida.

Além disso, a formação docente deve internalizar, entre seus membros, a evocação e a afirmação histórico-periódica do pensamento filosófico de:

“I) O período cosmológico com as escolas pré-socráticas e a possibilidade do conhecimento humano, II) O período antropológico, com os sofistas e Sócrates, para o problema de encontrar a unidade do homem nele mesmo e em relação aos outros homens, III) O período ontológico, Platão e Aristóteles, com a condição e a possibilidade do valor do homem como tal e a validade do ser, IV) O período ético, que abrange estoicismo, epicurismo, ceticismo e ecletismo, centra-se no comportamento humano” (Abbagnano, 1994, p. 8)

Com base neste roteiro e nas condições filosóficas sobre o ser humano, será observada a formação e o comportamento do indivíduo denominado universitário com formação inicial docente com a busca de conhecimentos pedagógicos inovadores, sua sólida formação acadêmica e desempenho profissional conforme professor na sociedade e com o aprimoramento de sua personalidade como líder na comunidade educacional.

Tais conquistas irão qualificar e assemelhar, o professor, como alguém de plena maturidade do pensamento da filosofia grega, e da progressiva maturidade dos valores éticos e de suas condutas ou ações que demonstrem a nobreza da dedicação ao ensino, lembrando que, para Abbagnano (1994, p. 50) o saber e as virtudes são identificados de acordo com Sócrates. O homem só pode tender, a saber, o que deve fazer ou o que deve ser, e tal conhecimento é a própria virtude. Este é o princípio fundamental da ética socrática.

Assim, o valor das sociedades modernas está relacionado com o nível de formação dos seus habitantes em geral e dos professores em particular, tanto ao nível da adoção de valores morais e éticos como da evolução da capacidade de inovação, assimilação e adaptação aos novos paradigmas, que exigem que suas competências sejam constantemente atualizadas. “Entramos em uma sociedade que exige formação permanente e atividade de aprendizagem dos profissionais” (García, 2007, p. 65).

2.3.1 O problema da formação de professores. Acordos Nacionais, Regionais e Multilaterais

Como uma questão preliminar, e para compreender a necessidade do avanço e assimilação do conhecimento científico em geral e das ciências da educação em particular com a questão da formação inicial de professores em nosso país, lembramos como um caso especial além de outras que dizem respeito a uma exigente e elevada formação acadêmica universitária; que Organizações Multilaterais de Desenvolvimento (OMD) como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em suas relações de crédito para a educação, com os países latino-americanos desde os anos 1980 até os dias atuais. Mostram mudanças no acesso ou entrada nos mercados de capitais internacionais, o

desenvolvimento de mercados de longo prazo para títulos do governo e outras operações macrofinanceiras. Operações financeiras, comércio, administração de serviços, administração de empresas, bem como outras atividades produtivas e de serviços que requeiram elevada especialização e qualificação profissional.

Neste comportamento dinâmico, destaca-se nos períodos alternativos de sua evolução, segundo Perry e Garcia (2017, p. 1) a influência dos desenvolvimentos acadêmicos e dos governos latino-americanos na evolução das abordagens das ODM, das políticas macroeconômicas e de desenvolvimento.

Essas modificações assumidas por essas organizações, em certa medida nas políticas macroeconômicas e de desenvolvimento, devem-se para Perry e Garcia (2017, § 3) às visões da comunidade acadêmica internacional, mas também, às vezes, às ideias e inovações dos próprios formuladores de políticas latino-americanas.

Paralelamente à evolução científica e tecnológica, e diante da nova tendência de globalização mundial, Brasil Membro da Organização Mundial do Comércio (OMC) desde 1º de janeiro de 1995, membro do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) desde 30 de julho de 1948 e também por ter assinado o Tratado de Livre -Comércio (TLC) com diferentes países e estar sujeita às condições e salvaguardas ao cumprimento das cláusulas compromissórias e sujeita aos referidos contratos.

Essas características ou aspectos requerem que o capital humano com capacidade técnica e decisória seja plenamente formado, o que implica ter recebido uma formação educacional de acordo com a evolução do tempo e das demandas acadêmicas próprias das políticas públicas e privadas de gestão financeira, produtiva, comercial e serviços educacionais.

Porém, as políticas econômicas, na sua concepção e vigência, são tão necessárias quanto às políticas educacionais nacionais e com o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de acordo com essa evolução, por isso o modelo educacional é essencial e onde o fator substancial é o professor universitário.

A Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 "As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social" (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em

16 de novembro de 1945 (UNESCO), Paris, 5 a 8 de julho de 2009), em seu Preâmbulo afirma que:

1. A educação superior como um bem público é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes. (...)
3. Instituições de ensino superior, através de suas funções principais (pesquisa, ensino e serviços comunitários) estabelecidas no contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica, devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa. Isso contribuiria para o desenvolvimento sustentável, a paz, o bem estar e a realização dos direitos humanos, incluindo a igualdade entre os sexos.

Da mesma forma, entendemos que recomenda às Instituições de Ensino Superior a prioridade de desenhar políticas de formação de professores como alternativa aos desafios de uma nova sociedade com perspectivas científicas e tecnológicas avançadas que merecem a exigência de novos e melhores processos de ensino-aprendizagem.

Esta declaração coincide com o disposto no Art. 26, § 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma expressamente que:

Todo ser humano tem direito à instrução, A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a Instrução Superior, está baseada no mérito.

Neste percurso ou acesso educacional, dirigimos a nossa atenção para a formação inicial de professores desde o ingresso na Universidade, dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem do ensino superior.

Desde a década de oitenta, e paralelamente ao desenvolvimento das Organizações Multilaterais de Desenvolvimento e diversas organizações, a problemática ou proposta do ensino, tanto na reforma educacional, nas áreas de planejamento curricular, modelos de ensino-aprendizagem, abordagens, teorias, etc., foram objeto de acordos regionais e globais.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferencia de Jomtien-Tailândia, 1990), Declaração de Dakar. Educação para Todos (Dakar-Senegal, 2000) e Declaração de Incheon (Coreia do Sul, 2015), eles destacam a participação dos professores e que estabelece as metas e Objetivos na educação no Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

Em Jomtien (1990) foi afirmado para Gil (2018, p. 32) o destacado papel profissional dos educadores e outros funcionários na oferta de educação básica de qualidade deve ser reconhecido e desenvolvido para aperfeiçoar sua contribuição.

Em Dakar (2000) o desenvolvimento profissional dos professores, os seus salários, as condições de trabalho, bem como a "formação inicial para o ensino básico e a sua progressiva transferência para o ensino superior, (...), a desarticulação entre as formações inicial e contínua, e a ausência de políticas abrangentes para melhorar a situação dos professores" (Gil, 2018, p. 33)

No mesmo período, desde a década de oitenta, estudos e relatórios educacionais regionais para a América Latina indicam que um dos fatores básicos para modificar e superar o problema da qualidade da educação oferecida aos alunos segundo Luque (2011, p. 526) é o professor e seu processo de formação. Isto leva a uma análise da situação dos professores em matéria de formação, tanto os que se preparam para ser professores (formação inicial), como os que se formam quando já estão trabalhando (formação contínua).

Entre os estudos mais significativos está o elaborado por Jacques Jean Delors (França 1925), que muda o percurso histórico educacional com o desenho de políticas curriculares voltadas para o desenho no sistema educacional de um país, e sugere que o desenvolvimento integral de uma pessoa no século XXI é baseado em quatro pilares: 1) aprender a saber, 2) aprender a ser, 3) aprender a fazer e 4) aprender a conviver.

O Relatório Delors propõe os alicerces de uma educação para o século XXI, e escolhe a República da Alemanha como exemplo, onde O sistema de Formação Profissional compreende quatro subsistemas: 1) preparação, 2) formação profissional inicial, 3) formação contínua e 4) readaptação profissional.

Entre as suas características, Delors (2015, p. 19) afirma que a formação profissional inicial transmite sistematicamente todos os conhecimentos e competências técnicas necessárias para uma prática profissional qualificada, bem como a inserção na vida profissional.

O Relatório também inclui como objetivo central a ser seguida pelas lideranças políticas dos países, a melhoria da qualidade da educação escolar. Para isso, apresenta alternativas necessárias para melhorar a qualidade do ensino. Na primeira,

melhorar a formação de professores, propõe seis medidas, das quais tomaremos apenas uma que afirma “O nível de formação inicial de professores deve ser reavaliado e passado para o nível de ensino superior em todos os países, como é o caso em muitos países industrializados” (Delors, 2015, p. 21)

2.3.2 Abordagem e análise das políticas de formação inicial de professores

Seguindo a abordagem de Aramburuzabala; Hernández e Ángel (2013, p. 347),

As políticas de formação de professores que estão sendo implementadas nas universidades são sustentadas por certas teorias, modelos ou tendências (ou por combinações originais entre elas) que merecem ser tematizados, explicitados, questionados e revisados criticamente.

A importância de analisar cada modelo, teorias ou sistemas pedagógicos, comportamentais, cognitivos, crítico-sociais e outros, coerentes em seus princípios com a escolha do paradigma epistemológico e da subcorrente epistemológica, também servirão de referências para que após reflexão sobre a sua validade e importância educacional irão motivar a conservação ou abordagem de outro (s) modelo (s) e como estes significarão uma evolução positivo ou impacto no desenvolvimento da formação do professor e subsequente desempenho (Anexo N° 1)

Porém, toda ação pedagógica futura deve ter como origem o conceito de formação inicial de professores universitários. Aqui devemos defini-lo como:

um processo contínuo, sistemático e organizado de aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, competências e valores para o desempenho da função docente, que abrange tanto a formação inicial como a permanente e que afeta a qualidade do ensino da formação dos alunos e, portanto, na qualidade do Ensino Superior. (Aramburuzabala; Hernández e Ángel, 2013, p. 347)

Devido à natureza pedagógica dos elementos ou fatores que compõem o conceito de formação inicial de professores, é necessário desenhar um quadro geral de identificação e planejamento de políticas na formulação do Projeto Educacional Institucional. O processo de planejamento curricular, entendido conforme Huertas e Casas (2004, p. 48) como um dos campos do planejamento educacional e vem ser o

conjunto de processos de previsão, realização e controle de experiências de aprendizagem desejáveis em uma dada população educacional, os processos que compõem o planejamento curricular e sobre os quais as diretrizes são emitidas para orientar sua formulação, aplicação, avaliação e reformulação.

Porém, para além das previsões e desenho do Planejamento Curricular, com a Programação Curricular, em particular, e das orientações da Política Curricular, é necessário refletir e especificar conforme Guerrero, Gutiérrez e outros (2017, p. 38) que as Políticas de formação e desenvolvimento docente congruentes com as necessidades dos programas acadêmicos, os cursos e com os interesses de pesquisa ou aprofundamento dos professores.

Como modelo de referência da dinâmica futura das políticas de formação inicial de professores universitários a ser aplicado no nosso país; além das disposições da legislação e normas impostas pelo Ministério da Educação- MEC e da Secretaria de Educação Superior (SESU); poderíamos rever os parâmetros aos quais os sistemas de ensino universitário dos países que integram a Comunidade Econômica Europeia devem se adequar a partir da Declaração de Bolonha (Itália 1999), que autoriza o início do Plano ou Processo de Bolonha, que prioriza a unificação dos critérios de formação pedagógica, dos novos modelos de crédito e qualificação, num sistema de reconhecimento das qualificações profissionais e do exercício das profissões.

Nossa abordagem, então, sobre as políticas de formação inicial de professores deve incluir:

- 1) Fazer uma revisão dos modelos teóricos e das propensões ou tendências que estão na base dos programas de formação inicial de professores universitários. A escolha como resultado da análise pedagógica, com um planejamento curricular adaptável às características do espaço geográfico regional,
- 2) Definir o planejamento sistêmico do contexto universitário para atender ou trabalhar na profissionalização da função docente e tender a otimizar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, das ciências da educação num contexto nacional e internacional totalmente dinâmico científico-tecnológico,
- 3) Delimitar ou delinear o rumo ou direção de novas políticas de formação inicial de professores universitários, que envolverão a organização e sistematização dos

processos centrais de a) ensino-aprendizagem b) práticas avaliativas, desenvolvidas de acordo com o planejamento estratégico dos cursos de graduação da Universidade,

4) A aplicação da reengenharia, a alguns dos processos educativos, servirá para comprimir etapas e alcançar a síntese de tarefas e o redesenho de posições no ditado de cátedras, segundo a especialização,

5) Elaborar fluxogramas dos processos básicos e determinar as partes ou todos os processos a serem automatizados com plataformas tecnológicas modernas, com o critério de que para Aramburuzabala; Hernández e Ángel (2013, p. 346) a sistematização é, sem dúvida, um dos desafios mais urgentes enfrentados na Formação de Professores Universitários.

Se o conceito de desenvolvimento profissional docente está inserido na agenda educacional há duas décadas e, portanto, oferece uma visão mais ampla com novas prioridades estratégicas e com as condições competitivas que exigem a remodelação de suas estruturas hierárquicas piramidais tradicionais com mudanças para estruturas descentralizadas mais planas; é possível, também, que essa mudança influencie a formulação de políticas de formação de professores que de acordo com Vezub (2019, p. 7) são articuladas e integradas na aprendizagem docente ao longo de toda a sua trajetória e condizentes com a concepção de formação de professores como um processo de longo prazo, pois permite considerar a formação de professores como um *continuum* que articula e integra a formação inicial e a contínua.

2.3.3 Inovação sistêmica educacional: Conteúdos e projeções da Matriz Curricular e do modelo de organização, funcionamento e gestão educacional

A concepção e formulação da Política Curricular, no âmbito da Programação Curricular, que por sua vez é uma etapa técnica do processo de Planejamento Curricular, motivo de reflexão e projeção, baseia-se no paradigma de Hans Reichenbach (1891-1953), que segundo Rosental (1975, p. 514) foi um dos organizadores da Sociedade de Filosofia Científica de Berlim, que, juntamente com o Círculo de Viena, constituiu a base do movimento do positivismo lógico, e que também

identifica a filosofia da ciência com a epistemologia científica, fazendo uma reconstrução lógica que implica a análise em um contexto de descoberta, exclusivamente da ciência privada, e outro contexto de justificação porque a filosofia da ciência ou epistemologia só está interessada no conhecimento científico com sua estrutura lógica e sua metodologia interna.

Com esta consideração e tendo em conta que o planejamento curricular é constituído por conjunto de processos ou etapas, tais como: a) diagnóstico e previsão, b) viabilidade ou realização, e c) avaliação do cumprimento das restrições e controle. Seu desenho deve estar voltado para o processo pedagógico de ensino-aprendizagem com a finalidade de formar e desenvolver competências entre os alunos, através da intercomunicação e interação permanente onde convergirão habilidades cognitivas e outros fatores de ações ou comportamentos que, quando bem trabalhados, permitirão melhorar o desempenho da aprendizagem coletiva e individual.

Uma vez que as políticas educacionais e a aplicação das estratégias e suas mudanças, serão necessárias as modificações nas práticas pedagógicas e administrativas e nas operações acadêmicas internas da universidade. Portanto, essas estratégias competitivas não poderão ser realizadas ou executadas de forma eficiente, se não utilizarmos um sistema de apoio nas operações acadêmicas de ensino-aprendizagem e práticas avaliativas de aprendizagem.

Este sistema de apoio baseia-se na teoria da sistematização, que para Aarnio (2016, p. 231) fornece um conjunto de conceitos básicos nos quais devem ser colocados todos os problemas relacionados com o conteúdo das normas jurídicas. A teoria da sistematização define os limites da interpretação. A teoria da sistematização organiza as normas jurídicas em certa relação recíproca. De acordo com Thompson e Strickland (2004, p. 401) os sistemas de suporte bem concebidos e tecnologicamente avançados não só facilitam a melhor execução da estratégia, mas também fortalecem as capacidades organizacionais que resultam em uma vantagem competitiva.

Com estas demandas e particularidades, recorreremos então como sistema de apoio à Tecnologia Educacional, como abordagem sistêmica que se define por Huertas e Casas (2004, p. 13) como o conjunto de “procedimentos, mecanismos, normas gerais, por meio da qual se sistematiza o conhecimento científico para a solução de problemas

educacionais”, e também, como abordagem sistêmica, assumiremos duas situações ou momentos:

- 1) Intervenção para facilitar a análise processual do sistema educacional, a fim de recomendar ou direcionar as diretrizes da política educacional e atingir os objetivos, e
- 2) A abordagem sistêmica ao nível do planejamento curricular, conforme Huertas e Casas (2004, p.13) permitirá uma visão abrangente de todos os elementos do sistema educacional e situar o currículo como um desses elementos.

Portanto, o desafio ou injunção que devemos assumir é o de conseguir a inter-relação das funções e objetivos institucionais, com as políticas e estratégias de formação inicial de professores, "através da formulação e implementação de propostas curriculares inovadoras, flexível e integrado, para a formação de cidadãos e a abordagem de sistemas do século XXI. Inter-relação das funções e finalidades missionárias com as diretrizes da política curricular" (Guerrero, Gutiérrez e outros, 2017, p. 38).

Consequentemente, qualquer modernização ou inovação educacional será submetida a um estudo sistêmico, que consiste, segundo Robbins (2009, p. 10) na busca de relações, tentativa de atribuição de causas e efeitos e obtenção de conclusões baseadas em evidências científicas, pelo contrário as soluções pedagógicas de pura intuição ou experiências de ensino que não se relacionam com tempos de rápida mudança na ciência em geral e na educação em particular.

2.3.3.1 Conteúdos e projeções da Matriz Curricular

De todos os processos de Planejamento Curricular, para Huertas e Casas (2004, p. 48) a programação curricular é a etapa mais importante onde o professor projeta e cria situações de aprendizagem que garantem as condições necessárias para o aluno vivenciar experiências que levem ao alcance de objetivos educacionais.

Porém, o processo de formulação e desenvolvimento de currículos relevantes conforme Guerrero, Gutiérrez e outros (2017, p. 39) precisam de mudanças na formação e no desenvolvimento docente, para tornar as abordagens do Projeto

Educacional Institucional uma realidade na formação de profissionais integrais, com pensamento crítico.

Havíamos indicado anteriormente, Planejamento Curricular, como um dos campos ou áreas do planejamento educacional, composto por 6 (seis) processos ou etapas, dos quais apenas desenvolveremos, por motivos de delimitação e necessidade de pesquisa, as etapas ou processos: 1) Formulação de diretrizes ou abordagens básicas e 2) Programação Curricular.

No primeiro processo, Formulação de diretrizes ou abordagens básicas, as tarefas básicas são: a) A Formulação da Política Curricular, e b) A elaboração do perfil educacional.

Na tarefa ou função de Formulação da Política Curricular, as atividades podem ser:

- a) O estudo descritivo e análise da realidade social e organização econômica do país e da região,
- b) A política de desenvolvimento nacional ao nível macroeconômico ou global e ao nível setorial ou microeconômico, revendo os parâmetros fundamentais do modelo econômico vigente,
- c) A política educacional, com cinco (5) pilares:
 - 1) Elevar e aperfeiçoar a formação e qualificação inicial de professores,
 - 2) Estabelecer os fluxos das relações educacionais e integrar a organização institucional aos requisitos do Projeto Educacional da Universidade Nacional,
 - 3) Estabelecer uma estrutura organizacional que facilite a reengenharia dos processos educacionais básicos, a gestão da qualidade total do serviço educacional e outras técnicas de melhoria contínua,
 - 4) Formular e fortalecer um currículo de treinamento abrangente, incluindo as dimensões humanística, científica e tecnológica, e
 - 5) Melhorar a qualidade da formação acadêmica inicial de professores.

Feita esta diferenciação, e sabendo que estamos na era científica, devemos utilizar o método científico como procedimento que implique eficiência ou precisão e objetividade na formação inicial de professores, e assim, propomos, valorizar os seguintes princípios básicos:

- 1) Priorizar a educação fundamental e a formação integral,
- 2) Reorientar a formação de professores com novas áreas de formação e metodologias dinâmicas,
- 3) Aprimorar os planos de estudos ou alterar totalmente o currículo, com especificações das áreas de estudo como: a) formação epistemológica, b) formação geral, c) formação qualitativa, quantitativa e sistêmica, d) práticas pré-profissionais, e) formação psicossocial e antropológica e f) formação artística e desportiva. Para Rubio (2012, p. 85) a educação promove o conhecimento, a aprendizagem e a prática das humanidades, da ciência, da tecnologia, das artes.

Do ponto de vista jurídico, são direitos inerentes à pessoa humana de tal forma que os direitos humanos são os direitos primários das pessoas e dizem respeito a todos os seres humanos indistintamente, como, por exemplo, para Ferrajoli (2008, p. 40) o direito à vida e à integridade da pessoa, liberdade pessoal, liberdade de consciência e expressão de pensamento, direito à saúde e educação.

Voltando às considerações sobre o desenho curricular, a aplicação por áreas estará sujeita às características do currículo de formação inicial de professores tendo em vista o entorno e a interpretação da nossa realidade. Podem ser:

- a) O primeiro elemento estará relacionado com a necessidade de realizar ou executar uma análise e interpretação da nossa realidade geográfica, social e econômica, a fim de, uma vez esclarecidos os seus problemas e determinadas as causas, propor a revisão dos conteúdos educativos e redirecioná-los para o desenvolvimento de um tema relacionado com as características do espaço geográfico com as suas potencialidades e as possibilidades de formação de competências educacionais necessárias para melhorar a produtividade do setor da educação em geral e da Universidade em particular.
- b) O segundo elemento, investiga ou busca dar um significado relevante ao Planejamento Estratégico como ação e sua implementação ou prática por uma Gestão Estratégica, o que implica em ambos os sentidos a evolução da Ciência da Educação e da Inovação Educacional.
- c) O terceiro elemento visa consolidar o funcionamento e a importância da Instituição Universitária, para formar e ter capacidades e competências para criar ou gerar cultura

ou ciência educacional voltada para o fenômeno social, o ser humano como princípio, e com tendências para alcançar o seu bem-estar geral, sendo o homem a meta suprema, sendo assim, o direito à educação está previsto no artigo 26, § 2 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, estabelecendo que: A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais.

No que se refere ao processo de Programação Curricular, observar e promover: a) a formulação e atribuição de variáveis que permitam a ampliação para a assimilação de conhecimentos extraídos da seleção e organização dos conteúdos, b) utilização do método indutivo e dedutivo ou outros como sejam determinadas nas políticas de ensino-aprendizagem, práticas avaliativas e estratégias do sistema educacional c) a seleção de mídias, materiais, infraestrutura adequada e d) cronograma de atividades e seu efetivo cumprimento ao longo do tempo.

Para Perkins (2016, p. 36) o objetivo da educação é preparar os alunos para a vida pessoal, cívica e profissional. Então, o que atrapalha o aprendizado valioso, apesar das boas intenções?

O fundamento ou gênese tem necessariamente a ver com a concepção do Currículo, sua reformulação ou atualização. Conforme Bonnefoy, et al (2004, p. 79) atualmente, universidades nacionais e internacionais estão realizando avaliações da qualidade de seus processos, entre as quais estão: exames criteriosos de suas matrizes curriculares, processos de auto avaliação e avaliação externa por pares, da mesma forma, começam a institucionalizar a necessidade de credenciamento de carreiras, programas de formação inicial ou pós-graduação; bem como examinar rigorosamente a qualidade dos profissionais que deixam suas salas de aula. Portanto, podemos comparar dois momentos e padrões. O primeiro com estrutura tradicional e o segundo como rede expansiva.

Em ambas as situações, antes da fase de execução geral, são classificados como projetos de intervenção curricular com aspectos e características próprias que de acordo com Bonnefoy, et al (2004, p. 63-82) devem ter uma base teórica clara, para que a tarefa pedagógica assente em bases científicas sólidas. Consequentemente, a perspectiva epistemológica deve fornecer os construtos teóricos que apoiarão toda

ação educativa, de forma que permita compreender as razões teóricas que explicam a inovação e a mudança.

Além disso, nas duas estruturas, é necessário analisar e avaliar quais são os paradigmas, modelos e teorias que sustentam tais situações ou posições em relação ao processo de ensino-aprendizagem e quais são as propensões ou tendências; no desenvolvimento: da ciência da educação, da inovação tecnológica, da prática educativa, da ordem socioeconômica, do aluno de docência inicial; das disciplinas ou cursos que os projetos pretendem ou abordam e suas relações com os Planos e Programas desenvolvidos pelas Universidades.

Em geral, todo o processo de diagnóstico, identificação, formulação e execução que apoiam ou sustentam as propostas de projetos de intervenção curricular-pedagógica devem contemplar a análise tanto do ponto de vista teórico-prático como a definição do quadro epistemológico.

A estrutura tradicional da educação da Figura N°2 (disciplinas isoladas ministradas através do professor e do livro didático para alunos que dificilmente trabalham uns com os outros ou buscam a relação entre o que aprendem e o mundo real). “Enquanto a rede expansiva do outro diagrama como deveria ser, direciona tudo isso para a percepção, atos e ética dentro de um mundo complexo e globalizado” (Perkins, 2016, p. 105)

A essência de tudo isso está longe de ser sutil, para Perkins (2016, p. 49) a estrutura hierárquica tradicional da educação é um tanto grosseira como um veículo para capturar os muitos estímulos informativos e comunicativos do mundo contemporâneo e treinar estudantes do presente para prosperar neste mundo. Em contrapartida, uma estrutura de rede flexível aceita oportunidades de forma mais expansiva e criativa.

Na concepção das estruturas do Currículo de Formação Inicial de Professores foram considerados os princípios administrativos de eficiência, eficácia, coerência e consistência, no quadro de abordagens e estratégias de acordo com o Modelo Educativo, incluindo a abordagem sistêmica à nível de planejamento curricular com suas características e vantagens mencionadas anteriormente.

Para Ugarte (2011, p. 26) promover a qualidade da formação inicial de professores não se limita a resolver a tensão entre a oferta e a procura, contra a qual têm sido tomadas medidas insuficientes e parciais; é preciso também atender à qualidade da formação docente, mas uma formação ou configuração de média (4 anos) ou longa (5-8 anos), estritamente relacionada ou vinculada aos planos de reforma sistêmica de formação inicial e desenvolvimento profissional de professores para melhorar a qualidade e a produtividade da perspectiva de dois critérios fundamentais:

1) Utilizar os instrumentos de melhoria contínua como a reengenharia de processos específicos aliados ou inter-relacionados com o conjunto estrutural da organização institucional no seu planeamento estratégico interno, bem como com o enquadramento externo geral do Plano Nacional de Desenvolvimento Educativo.

2) As Matrizes Curriculares para a formação inicial do futuro professor, devem promover a prática pré-profissional, diametralmente oposta à abordagem tradicional, mas diretamente relacionada com os conteúdos teóricos, conceituais e práticos, num contexto socioeconómico realista e particular por regiões, de forma que a formação de competências seja otimizada no sentido de uma sólida formação académica científica e da compreensão da realidade com os valores éticos e morais do professor, e que por sua vez servirá como efeito multiplicador entre os alunos em geral, cujos resultados futuros será a solidariedade, a honestidade, agindo de boa fé e com princípios. As abordagens educacionais resumidas na pergunta "Como faríamos as coisas aqui se começássemos do zero? Em essência, essa é a abordagem para a reengenharia de processos" (Robbins, 2009, p. 16)

2.3.3.2 Inovação no modelo de organização, funcionamento e gestão educativa

Atualmente, muito mais do que no passado, o estudo do comportamento humano e da capacidade de lidar com as pessoas é essencial. Os cursos universitários, incluindo Ciências da Educação, consideram a importância de compreender o comportamento humano para determinar a eficiência e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem na formação de professores, e foram incluídas (ou deveriam ser

incluídos) disciplinas obrigatórias de psicologia e epistemologia com conteúdo cognitivo e desenvolvimento de competências e habilidades de interação e inter-relação pessoal.

De acordo com seus objetivos estratégicos de serviços acadêmicos, a Universidade propõe e cumpre a execução de sua missão e planos de desenvolver atividades na visão onde avaliará a utilização de recursos a) humanos, b) financeiros, c) tecnológicos e d) de gestão; que implicam respectivamente, a rotatividade do corpo docente e administrativo, disponibilidade orçamentária, inovação dos sistemas de informação e utilização de todos os recursos e atividades de forma eficiente e eficaz para que os objetivos sejam alcançados nos prazos e tempos previamente especificados.

Alcançar os objetivos, sendo estes fins e metas, tais como a definição de políticas operacionais ou funcionais vistas como meios ou táticas necessárias à aplicação de estratégias, exigirá um devido comportamento organizacional presente e futuro onde o "impacto que indivíduos, grupos e estruturas têm na conduta dentro das organizações a fim de aplicar este conhecimento para melhorar a eficácia" (Robbins, 2009, p. 28)

Em seguida, as avaliações que são feitas sobre as reformas ou mudanças na organização do serviço educacional serão vislumbradas a partir de dois pontos de vista ou visões que demonstram o desempenho administrativo-educacional do Ensino Superior:

1) Alcançar eficiência na formação integral de professores como insumo e produto de qualidade após o período de estudos, lembrando que "eficiência, ou seja, a capacidade de fazer as coisas corretamente, é um conceito de "entrada-saída" (insumo - produto)" (Stoner e Freeman, 1994, p. 6)

2) Atingir os objetivos e satisfazer as necessidades da sociedade que exige professores devidamente formados e qualificados para transmitir conhecimentos de qualidade, então, devemos definir e escolher prioritariamente objetivos estratégicos com pensamento racional consistente com eficácia como "a capacidade de escolher os objetivos apropriados" (Stoner e Freeman, 1994, p. 6) (Figura N°2)

Na avaliação do comportamento organizacional do Ensino Superior, no tempo, e para atingir os objetivos estratégicos, se realizou progressivamente a análise de fatores fundamentais como as variáveis dependentes e independentes.

Entre as principais variáveis:

- 1) A produtividade refletida no alcance das metas previamente estabelecidas e com altos graus de transformação do insumo (discentes) para um produto de qualidade (professor inicial),
- 2) O absenteísmo dos alunos ao desenvolvimento das cátedras, que afetam o desenvolvimento e cumprimento do currículo e podem reduzir os percentuais no alcance da qualidade acadêmica e nos resultados após a avaliação,
- 3) O rodízio de professores, mas em termos involuntários pode ser positivo devido à mudança de professor com desempenho ruim ou duvidoso,
- 4) A satisfação profissional do professor universitário demonstrada pela observação das atitudes no desenvolvimento da cátedra.

Dentre as variáveis independentes a serem observadas e analisadas pelo Órgão de Gestão Institucional da Universidade temos: 1) Variável quanto à intervenção das pessoas que compõem o patrimônio: Autoridades universitárias, representação estudantil e pessoal administrativo.

Todos baixo as disposições legais e administrativas da Lei Universitária e do Ministério da Educação na sua competência para o nível universitário, 2) Variáveis em relação aos grupos constituídos para as práticas pré-profissionais ou grupos de estudos de investigação e 3) Variáveis envolvidas na organização da Universidade, que seriam os vários sistemas em funcionamento de acordo com a sua estrutura orgânica e funcional.

Portanto, toda a gestão educacional eficaz e a viabilidade de formular um novo modelo de estrutura organizacional de acordo com o alcance de maior produtividade acadêmico-administrativa e de oferecer um alto grau de formação integral do futuro professor inicial diante de um panorama de acirrada competição no mercado de trabalho educacional, deve entender que segundo Stoner e Freeman (1994, p. 6) a falta de eficácia não pode ser compensada com a eficiência, por maior que seja. Druker

acredita que a eficácia é a chave para o sucesso da organização. Portanto, antes de focarmos na eficiência, devemos ter certeza de que isso é o que fazer.

A utilidade na concepção clara destes conceitos, eficácia e eficiência serão palpáveis no desenvolvimento de pesquisas, análise e formulação de planos estratégicos, com objetivos, políticas e estratégias claras, refletindo a estrutura e o processo organizacional, cuja gestão da qualidade, por autoridade do nível hierárquico superior, deve ter conforme Bonnefoy, et al (2004, p. 66) a capacidade de gerar uma relação adequada entre a estrutura, estratégia, sistemas, estilo, capacidades, pessoas e objetivos superiores da organização. Objetivo com sentido de inovação, que para Peter Drucker “não é uma questão de mera sorte; ter resultados requer um trabalho sistemático e racional, bem organizado e orientado para esses resultados” (Koontz, Weihrich e Cannice, 2009, p. 255-256)

2.3.4 Perfil do Egresso

Para determinar as características que compõem o Perfil da formação inicial do futuro professor, se deve partir do pressuposto de que a relevância da tecnologia na educação é considerá-la como um sistema complexo totalmente dinâmico onde intervêm variáveis sociais, econômicas e políticas. Neste contexto o processo de planejamento estratégico servirá para identificar os aspectos decisivos da formulação das estratégias pedagógico-administrativas.

Revisou-se também que as estratégias e políticas estão precisamente relacionadas e fornecerão o suporte estrutural para a formulação do Planejamento Ensino-Aprendizagem Universitário e do Planejamento Curricular como parte do planejamento educacional, além de outras gestões administrativas institucionais.

Para fins de demonstração dos elementos que compõem o Perfil, tomaremos o Processo de Planejamento Curricular, o processo de ensino-aprendizagem e o processo de práticas avaliativas, onde o professor é o eixo central e o fator motivador para o comportamento de seus alunos uma vez em atividade profissional.

No processo de Planejamento Estratégico, portanto, o futuro professor, como insumo fundamental da organização educacional, deve ser submetido a um alto grau de ações educativas e atenção para sua formação e desenvolvimento de suas capacidades acadêmicas que demonstrem seu nível de cultura como "padrão geral de comportamento, crenças compartilhadas e valores comuns. Envolve a aprendizagem e a transmissão de conhecimentos" (Koontz, Weihrich e Cannice, 2009, p. 334-335)

O perfil do egresso será formado por dimensões ou fatores, habilidades ou competências que são necessários para atingir seus objetivos e metas pessoais, que Robert Katz identificou três habilidades administrativas essenciais: "técnicas, humanas e conceituais" (Robbins, 2009, p. 5). Assumimos o termo "administrativo" porque o professor irá gerir os recursos humanos, com a responsabilidade de educar, transmitir conhecimentos num complexo processo de ensino-aprendizagem, com um papel de liderança que passa por motivar o comportamento dos alunos, antecipando "um conjunto de atividades organizadas ou experiências de aprendizagem para ajudar os alunos a desenvolverem comportamentos que devem aprender" (Huertas e Casas, 2004, p. 47)

Portanto, o egresso será uma pessoa que atenda:

- 1) Competências técnicas, que incluem a capacidade de aplicar e transmitir conhecimentos, de acordo com a sua especialidade nas áreas da ciência da educação.
- 2) Competências humanas, que implica a capacidade de trabalhar com o ser humano para compreendê-lo e motivá-lo individual ou coletivamente.
- 3) Competências conceituais, adquiridas após um estágio em salas de aula universitária, que permitem diagnosticar o nível de cada aluno e analisar e resolver casos complicados de aprendizagem.

Por expressão que sintetiza o perfil do egresso podemos citar que ele é uma pessoa que reúne em si um conjunto de dimensões relacionadas a uma sólida formação acadêmica, aspectos éticos, sociais e morais, de atuação crítico-reflexiva, racional em suas decisões e consciente de que a sua intervenção na sociedade é relevante numa perspectiva positivista e socioeducativa da competitividade, inovação, criatividade e empreendedorismo necessários à expansão tecnológica e científica da educação.

2.4 ANÁLISE DOS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES IMPLANTADOS NO BRASIL 2000-2020. PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi considerada a abordagem qualitativa, conforme explicitado por Ramos (2015, p. 15) nas ciências sociais, devem ser considerados os significados subjetivos e a compreensão do contexto onde um fenômeno ocorre, além das medidas que poderiam ser feitas sobre eles.

A pretensão da análise deve-se ao Modelo que explica a realidade e mostra as variáveis e parâmetros fundamentais, ser considerado como uma questão ou recurso sujeito à análise que para especialistas em educação, como Oliveira e Trento (2014, p. 30) é o conjunto de concepções que organizam e permitem justificar as práticas formativas dos professores, bem como os dispositivos e conteúdos formativos.

Por sua vez, Aramburuzabala; Hernández e Ángel afirmam que os modelos, direções, abordagens ou análises da formação docente universitária, são configurações historicamente institucionalizadas que dirigem as práticas de formação. "Cada modelo teórico de formação de professores parte de certas concepções sobre qual é o papel da universidade e o que é educação, ensino, aprendizagem e formação de professores" (2013, p. 347)

Dada a grande diversidade de modelos pedagógicos e para compreender o contexto, conceitos, políticas e resultados dos modelos educacionais, se chegou a algumas definições, destacando aquelas que contêm; além de sua concepção técnica com a inclusão de fatores ou dimensões na formação de professores. Elementos relacionados com o conhecimento e evolução da ciência da educação e decisões de políticas educacionais úteis e necessárias em maior medida para a formação inicial de professores, matriz curricular, organização institucional e as necessidades de formação cultural da sociedade, de acordo com suas finalidades educacionais.

Dos estudos de Loya (2008, p.2), além de seu conceito de modelo pedagógico, extraímos os conceitos de Ferry (1990), Zeichner (1990) e Davini (1995), pois contêm termos e conceitos consistentes com nossa interpretação e desenvolvimento de pesquisa, como; eficiência, finalidades educativas, racionalidade técnica e democracia

e condições sociais, organização institucional e currículo, “Análise comparativa: Fatores de perspectiva racional e Fatores de pensamento político”, em termos de tomada de decisão na gestão educacional nacional em maior grau na universidade em particular, com menos significância.

A esse respeito, Ferry (1990) afirma que todo modelo pedagógico, quando colocado em prática, resulta em um processo cujo desenvolvimento “mostra o funcionamento operacional, a dinâmica e o modo de eficiência. Disto emana a variabilidade e a alternativa que representam de acordo com os fins educacionais”.

Coincidindo com este conceito, afirma que um modelo pedagógico é.

uma proposta teórica que inclui conceitos de formação, ensino, práticas educativas, entre outros. É caracterizada pela articulação entre teoria e prática, ou seja, na forma como a relação entre uma e outra se abre ou diminui e como se desenvolve de acordo com as finalidades educacionais. (2008, p. 2)

Por sua vez, Zeichner (1990) afirma que as perspectivas na formação de professores têm se conflitado ao longo da história dos programas formalizados, “justamente pela orientação e pelos propósitos que os Estados dão à educação nacional. Para uns é uma questão de racionalidade técnica, para outros de democracia e condições sociais” Por outro lado, Davini (1995) afirma que os modelos de formação

constituem tradições, que são configurações de pensamento e ação que, historicamente construídas, se mantêm ao longo do tempo, são institucionalizadas, são incorporadas à prática e à consciência dos sujeitos e como tal conseguem sobreviver na organização, no currículo, na prática e nas gerações de formadores, orientando todo um leque de ações.

Da mesma forma, e com um sentido de maior profundidade científica educacional, Rosales e Silvestre (2015, p.15), consideram que,

os modelos e tendências educacionais na formação de professores estão relacionados com as grandes abordagens paradigmáticas da educação que, segundo Carr (1993), são os paradigmas: positivista (também denominado racionalista, quantitativo ou empírico analítico), naturalista (denominado interpretativo, fenomenológico ou construtivista) e crítico ou reconstrucionista (identificado como sociocrítico, participativo ou orientado para a ação).

Porém, para uma compreensão objetiva consistente com aproximações verdadeiras de acontecimentos ou problemas educacionais, é necessário fazer uma revisão histórica da nossa realidade educacional. Isso é importante na evolução do processo ou desenvolvimento de eventos educacionais, não isoladamente, mas sim

porque os eventos estão relacionados por meio de algum parâmetro que lhes permite aglutinar e permanecer no tempo, com algumas probabilidades de se projetar no futuro com algum benefício.

Desta forma e com o conhecimento, análise e avaliação de acontecimentos educativos passados, como antecedentes, e apelando em primeira instância, às decisões estratégicas da formulação ou atualização do processo de planejamento curricular e, em segunda instância, como complemento essencial, para resolver o problema de investimento via alocação orçamentária e custo de oportunidade, devemos formular os objetivos necessários para orientar as estratégias na prática e, assim, resolver o problema existente (Figura N°3)

Em seguida, com base na revisão histórica e com os instrumentos disponibilizados pelo Planejamento Estratégico, se analisou diversos tipos de Modelos de Formação de Professores que foram aplicados no país, entre os anos de 1996 a 2020. Dentre eles temos:

- A) Modelo I: Formação em serviço,
- B) Modelo II: Da modernidade pedagógica,
- C) Modelo III: Da contemporaneidade pedagógica

Para um melhor entendimento e análise, nas especificações relevantes de cada Modelo, se propôs um Esquema particular que irá compor o processo analítico com os seguintes aspectos: (1 a 4)

- 1) A descrição geral do contexto onde o Modelo de Formação de Professores foi implementado.
- 2) Identificar os conceitos inerentes à prática do Modelo. Ou seja, as diretrizes ou procedimentos que dão origem à solução dos problemas básicos que refletem o processo de ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas.
- 3) A utilização dos instrumentos da política educacional e das políticas de formação inicial de professores e sua implementação para operacionalizar o Modelo.
- 4) As consequências ou resultados alcançados com a aplicação do Modelo para períodos ou anos em execução.

Por razões de análise, tomaremos o estudo geral e o conceito de Oliveira e Trento (2014), quando dizem que o Modelo é como recurso analítico que

procura verificar a sua amplitude e capacidade de conferir inteligibilidade às práticas e processos característicos da formação docente atual. As análises apontam para a constituição de novos contornos na contemporaneidade cuja lógica é pautada pelo princípio da invisibilidade (p. 25)

Noutro sentido, segundo a sua configuração, por modelo entende-se “o conjunto de concepções que organizam e permitem justificar as práticas formativas de professores, bem como os dispositivos e conteúdos formativos que essa concepção implica” (Oliveira e Trento, 2014, p. 30). Têm-se quatro (4) etapas do Modelo Particular:

A) Modelo I: Formação em serviço

1) A descrição geral do contexto.

A análise desse modelo incluirá sua difusão por meio dos programas especiais implantados no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394 de 1996. Além disso, após sua implantação e execução, foi identificado o compêndio lógico anterior ou prévio de sua formulação e quais dispositivos foram usados para reforçar essa estrutura lógica, tudo dentro de um contexto experimental de formação de professores.

Em seguida, se buscou compreender racionalmente o fenômeno das políticas de formação de professores e sua influência no desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem, no ambiente natural das aulas do ensino superior, por meio da observação, descrição de situações e fatos educacionais, isso ajudou a descobrir e melhorar o problema de pesquisa e alcançar os objetivos planejados.

2) Identificar os conceitos inerentes à prática do Modelo

Dentre seus conceitos ou princípios relacionados à prática do Modelo encontram-se aqueles que se baseiam na lógica das características individuais e instrumentais, voltados especialmente para ações de formação continuada, já que no livre jogo da oferta e da demanda no mercado de formação de professores foram transformados em "instrumentos relacionados com a carreira individual dos professores, dificultando a contextualização da formação nas escolas e nos seus projetos" (Oliveira e Trento, 2014, p.26)

3) O uso de instrumentos de política educacional

Dentre as políticas adotadas nessa direção, destacam-se as que promoveram a multiplicação de programas especiais, cursos criados em caráter provisório para atender à crescente demanda de professores para acesso a um diploma universitário em um curto espaço de tempo. Nessa perspectiva, tais programas foram planejados para serem desenvolvidos por meio de parcerias entre secretarias de educação, universidades e empresas privadas, também utilizando Educação a Distância (EaD) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

4) As consequências ou resultados alcançados

Era um modelo orientado para um número significativo de professores, situação inédita devido a sua envergadura no final da década de 1990. Assim, “o modelo que se configurou nestes termos carece de análises que permitam uma compreensão mais aprofundada do seu potencial de modelação, por se tratar de uma proposta dirigida a grandes massas de professores, fato inusitado no nosso contexto até anos recentes” (Oliveira e Trento, 2014, p. 26)

Prever, um resultado politicamente positivo, deveu-se ao cumprimento de objetivos claros de atribuição de diplomas a um número considerável de professores em curto prazo. Além disso, a aplicação dos programas especiais cumpria a função ou finalidade de verificar a execução de um modelo de formação previsto, “por alguns políticos da educação, como permanente. (...) essa suposição pode ser feita com base nas medidas judiciais tomadas, tanto no âmbito nacional como, em particular, no estado de São Paulo desde 2007, quando se encerra a chamada Década da Educação (1997-2007)” (Oliveira e Trento, 2014, p. 26-27)

B) Modelo II: Da modernidade pedagógica

1) Visão geral do contexto

Na modernidade pedagógica, onde o modelo pedagógico era externo ao professor, de forma que seus elementos pudessem ser vistos e imitados.

A aprovação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que atribui a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), afirma o valor ou a essência que norteou a criação dos programas especiais, para Oliveira e Trento (2014)

a formação inicial e contínua dos profissionais docentes, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observando, entretanto, o seguinte: I. Na formação inicial dos profissionais da docência, será dada preferência ao ensino presencial, aliado à utilização de recursos e tecnologias de educação a distância (p. 26)

2) Identificar os conceitos inerentes à prática do Modelo

Os fundamentos que o caracterizam é dar prioridade ao conceito de visibilidade, sejam instituições de ensino públicas ou privadas, que para Oliveira e Trento (2014) são

interessados em evidenciar a suposta modernidade pedagógica, cuja identidade é marcada pela priorização da visibilidade, tanto nas práticas exemplares a ser imitado, como nas escolas-protótipo de instituições interessadas em fazer notar a suposta modernidade (p. 30)

3) O uso de instrumentos de política educacional.

No período de 1996 a 2010, houve um amplo consenso no Brasil sobre o mérito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério- Fundef, por ter conseguido melhorar significativamente a

coordenação da política educacional entre as esferas de governo, juntamente com a consequente lei da educação. O episódio que culminou na constituição deste fundo parece ser o contraexemplo de políticas educacionais de fácil implementação, e um caso de política educacional voltada para o interesse público para aumentar o bem-estar (Navarro, 2006, p. 19)

4) As consequências ou resultados alcançados

O resultado alcançado foi em grande parte devido à integração,

por um lado, características particulares do ambiente geral de formulação de políticas, no qual emendar a constituição, e por outro lado, o fato de que o processo de formulação da política educacional carece de um sindicato de professores organizado em todo o país (Navarro, 2006, p. 19)

C) Modelo III: Da contemporaneidade pedagógica

1) A descrição geral do contexto

O modelo de contemporaneidade refere-se ao próprio professor e à sua prática. É para si mesmo que ele deve olhar e rever suas práticas, “buscando se tornar um novo

professor por meio de operações voltadas para a (re) modelagem de si mesmo” (Oliveira e Trento, 2014, p. 31)

2) Identificar os conceitos inerentes à prática do Modelo

O modelo de contemporaneidade pedagógica é regido pelo princípio da invisibilidade, derivado da fluidez das instituições que buscam efetivar programas especiais e outros cursos de natureza semelhante.

A abordagem do princípio da invisibilidade pode se dar sob duas perspectivas: 1) do ponto de vista macroestrutural e político, por uma lógica gerencial e tutelar, pautada por princípios de controle racionalista-instrumental, e 2) do ponto de vista pedagógico, manifestando-se a invisibilidade em um conjunto de práticas onde os professores buscam referências centradas em si mesmos, sendo o professor reflexivo, pesquisador, responsável pela relevância da prática, olhar-se retrospectivamente no sentido de subsequente melhoria didática.

3) O uso de instrumentos de política educacional

É um modelo onde as relações pedagógicas convergem com fluência, mostrando consistência no contexto das políticas gerais ou macro políticas. Nesse sentido, e para buscar a coerência, as estratégias e dispositivos de direção e controle que utiliza são estruturados e articulados de forma a garantir uma formação padronizada e homogênea no sentido da eficácia. “Um conjunto de discursos, práticas e dispositivos acionados buscam concretizar a produção desse novo profissional, esculpido para viver o consumo cultural da contemporaneidade pedagógica, como aponta nossa pesquisa (Oliveira e Trento, 2014, p. 31)

4) As consequências ou resultados alcançados

Sendo um modelo em construção ou aperfeiçoamento, procuramos aqui desenvolver um exercício que permita identificar e caracterizar os dispositivos pedagógicos que melhor expressam a lógica que preside o processo de institucionalização do atual sistema de formação de professores (Oliveira e Trento, 2014, p. 30)

2.4.1 Paradigma crítico-reflexivo

Tínhamos incluído na Figura N° 3, “Organização Educativa: Fatores Genéricos de Formação da vantagem Competitiva”, e dentro dela a formulação do planejamento estratégico, das políticas educacionais e do paradigma reflexivo-crítico da formação de professores, entre outros, também de importância relativa. É por isso que, neste ponto, apresentaremos as características mais importantes deste paradigma de formação de professores, como alternativa para os seus conteúdos e com uma abordagem inovadora à formação inicial de professores que, ao mesmo tempo, permite a adaptação e o cumprimento de novas funções ou papéis que não serão possíveis se não forem acompanhadas por estratégias de formação adequadas e de qualidade.

Essa abordagem sugere a superação das atuais características reducionistas com uma abordagem mecanicista da formação de professores que não permite uma reflexão crítica sobre a prática.

A abordagem crítico-reflexiva, investigativa ou de pesquisa, surge na prática segundo Gil (2018)

como uma reação à racionalidade técnica do currículo e à concepção positivista de conhecimento e educação. Essa abordagem estimula o professor a reconsiderar seus conhecimentos estáticos e suas concepções, modificando-as ou reafirmando-as. (p. 296)

Seguindo essa concepção, o modelo parte da reflexão sobre a prática docente, dada a sua complexidade, é um requisito básico para autorregular o ensino e inovar, na medida em que favorece a construção de novos conhecimentos. Também favorece a motivação e a inovação e promove a auto formação dos alunos.

A formação de professores com enfoque na prática assenta no contexto geral, tendo o seu desenvolvimento no estudo de situações reais vivenciadas por eles. Usam técnicas de pesquisa como a observação, diálogo e reflexão experiencial como um todo. Ou seja, em seu processo utiliza a prática reflexiva para desenvolver as referidas competências pedagógicas e, assim, evitar a repetição simples e semelhante, sem valor agregado, de práticas pedagógicas. Nessas situações é importante que as exposições ou abordagens contenham relações estritas de originalidade, coerência e abordagem

científico-tecnológica entre o que é expresso e o que é executado de acordo com a programação curricular e os conteúdos programáticos.

Na proposta de novas perspectivas de formação de professores, pretende-se oferecer um ponto de convergência tridimensional com a intervenção de 1) a dimensão prática, 2) o marco regulatório e 3) o corpo docente crítico-inovador. Todos orientados para a realização de objetivos estratégicos seguindo estratégias efetivas, que ao mesmo tempo geram sistematicamente a prática de novos facilitadores estratégicos e novas experiências de formação de professores, então para Gil (2018)

a atividade metacognitiva e autorreguladora, estratégias de reflexão crítica de concepções e práticas por meio do texto paralelo, os professores despertam capacidades de mudança e inovação, mesmo diante dos obstáculos epistemológicos, institucionais e materiais que se interpõem em seu caminho” (Gil, 2018, p. 291)

O que se pretendeu é especificar a mudança de enfoque de uma lógica instrumental para uma perspectiva crítico-reflexiva da formação de professores. Nesse sentido, as disposições convergem em duas diretrizes básicas para orientar a formação docente 1) em uma perspectiva crítico-reflexiva e 2) o domínio das competências pedagógicas interculturais, ao contrário da abordagem tradicional com o desenvolvimento de práticas homogeneizantes gerando uma formação docente como técnico, mero aplicador de soluções técnicas para a observação, análise e tratamento de diversos problemas educacionais.

SEÇÃO III. SISTEMAS DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS, MODELO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICAS AVALIATIVAS

Neste Capítulo se desenvolveu dois argumentos ou proposições sobre o processo de avaliação, o primeiro relacionado à avaliação e ao sistema educacional e o segundo à determinação e análise das práticas avaliativas dos professores no uso de critérios, técnicas e procedimentos e como estes, a partir da data de vigência são congruentes com o sistema de avaliação universitário, contidos no Plano de Desenvolvimento Institucional, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), Modelo de Projeto Curricular e da Avaliação do processo Ensino-aprendizagem (E-A).

Tendo em vista destacar a influência da Formação Inicial de Professores nas Práticas de Avaliação da Aprendizagem, nos momentos B e C da proposta, em termos de planejamento estratégico e formação da vantagem competitiva, se assumirão, para a demonstração factual, a importância da aplicação do Modelo Funcional ou Sistema Operacional, como, sustenta Adam e Evert (1991, p. 5) quando diz que parte da organização que existe fundamentalmente é para gerar e fabricar os produtos da organização, no Processo de Ensino-Aprendizagem na Organização Educacional.

Sua composição e vantagem em termos de custo-benefício acadêmico diferem do Modelo Processo-Produto vigente desde os anos 40 até os anos 70 com um conceito que para Sacristán e Gomez (2008, p.82) a vida em sala de aula pode se reduzir às relações estabelecidas entre o comportamento observável do professor ao ensinar e o desempenho acadêmico do aluno, bem como com o modelo mediacional que inclui as variáveis do professor e do aluno como responsáveis pelos efeitos do processo ensino-aprendizagem; o modelo ecológico com uma perspectiva de orientação social na análise do ensino, o Modelo Tikunoff de 1979 que assume três tipos de variáveis que para Tikunoff apud Sacristán e Gomez (2008) são as Situacionais, Experienciais e Comunicativas; e o Modelo de Doyle, para o qual a aprendizagem ocorre em um espaço ecológico com a existência de dois subsistemas independentes que são a estrutura das tarefas acadêmicas e a estrutura social de

participação. Estas duas geram demandas na aprendizagem, interatuam dialeticamente com o comportamento do professor.

Desta forma, descartando os últimos quatro modelos explicitados por Sacristán e Gomez (2008, p, 82-94), se destacou a utilização da Teoria de Gestão de Operações da Ciência Administrativa aplicada ao nível Universitário, conforme Adam e Evert (1991, p.5) como um elemento de maior importância na estratégia competitiva das organizações contemporâneas. (Figuras N° 2 e 3)

3.1 PROCESSO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O Sistema de Avaliação é uma etapa relevante do processo educativo e tem como objetivo realizar a verificação de forma processual ou sistemática do nível ou medida na obtenção dos resultados da avaliação como culminância do processo de ensino-aprendizagem.

O objeto de pesquisa da avaliação em seu sentido prático, ou seja, como práticas avaliativas, é sustentada pelas seguintes citações, que podemos interpretar literalmente, a) A primeira interpretação, observando e qualificando a intervenção do professor formador como agente ativo, fundamental na pedagogia, enquanto pessoa natural, dependente de uma entidade educacional pública ou privada, no cumprimento das suas funções e diretrizes da política educacional, programação curricular e sistema de avaliação.

A avaliação é atualmente reconhecida como um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizagem. O problema da avaliação envolve necessariamente tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia. A avaliação é uma prática muito difundida no sistema escolar em todos os níveis de ensino e em qualquer uma de suas modalidades ou especialidades. Conceituá-la como “prática” significa que se trata de uma atividade que se desenvolve a partir de determinados usos, segundo Sacristán e Gomez (2008, p. 334-335) cumprem múltiplas funções, que se apoia em uma série de ideias e modos de realizá-la, e que é a resposta a determinadas condições de ensino institucionalizado.

b) A segunda interpretação tem como critério a organização educacional, como Instituição que oferece serviços educacionais que impliquem na conversão de recursos em resultados intangíveis; sejam públicos ou privados administrados por órgãos estaduais sujeitos ao Planejamento do Setor de Educação de nível superior universitário como parte do Planejamento geral do país e com dependência orgânica, funcional e administrativa do Ministério da Educação. A prática da avaliação, como elemento relevante do processo de ensino-aprendizagem, é o complemento substancial do planejamento educacional institucional e, de acordo com suas características de método, abordagens, procedimentos, técnicas e níveis de exigência, determina a natureza dos objetivos e finalidades do planejamento estratégico desenhado e aplicado pela organização educacional.

A prática de avaliação explica-se pela forma como são desempenhadas as funções pela instituição escolar e, portanto, o seu desempenho é condicionado por inúmeros aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais; ao mesmo tempo, afeta todos os outros elementos envolvidos na escolarização e conforme Sacristán e Gomez (2008, p.334) são as transmissões de conhecimentos, relações entre professores e alunos, interações no grupo, métodos praticados, disciplina, expectativas dos alunos, professores e pais.

Assim, para efeitos de análise e demonstração qualitativa, sobre a realidade investigada se recorreu à abordagem qualitativa para que, como investigadores, formemos conforme Hernández, Fernández e Baptista “as nossas próprias crenças sobre o fenómeno estudado, como um grupo de pessoas únicas ou um processo particular (...) a teoria é um quadro de referência” (2014, p.10-11), e recorreremos à técnica ou estratégia particular da “elaboração de gráficos explicativos, isto é, diagramas causais” (Principe, 2018, p.274), e com o argumento presuntivo de causa e efeito que de acordo com Ureta (2010, p. 192) se assume a forma de uma previsão ou advertência de que um tipo de evento tende a causar outro, todos voltados para a demonstração de um caso particular da Universidade.

Portanto, partindo do pressuposto de uma pesquisa qualitativa, o processamento da informação de acordo com Sánchez e Reyes (2016, p.51) não utiliza métodos estatísticos e sim é feito através da análise qualitativa e interpretação dos dados,

usaremos a medida qualitativa como resultado “da concretização da capacidade de observação, análise e interpretação da realidade institucional” (Príncipe, 2018, p.272), e do Ensino Superior, observando e analisando, a nosso critério, todos os processos do sistema educativo em geral e do processo ensino-aprendizagem em particular, como elemento básico do objeto da pesquisa, em três momentos relativos, nos primeiros dois períodos (A e B), a importância da formação acadêmica universitária na formação inicial de professores, destacando as mudanças a partir dos anos oitenta com ajustes parciais na dinâmica política, social e cultural aos avanços da ciência e tecnologia com demandas de adoção de paradigmas, abordagens, teorias educacionais, teorias psicológicas, planejamento curricular e diversos modelos de ensino-aprendizagem. No terceiro período (C), a perspectiva e a inovação necessária na formação de professores, devido ao fator exógeno da economia, sociedade e ao setor educacional, como é o caso da pandemia - Covid-19; considerando estes, entre outros, como justificativa aleatória do sistema de operações, que certamente conduzirá no curto prazo, à modificação no Processo de transformação das etapas do processo produtivo (PP) e, portanto, dos métodos, princípios, teorias e práticas na formação de professores (Figura N° 1).

Da mesma forma, a configuração de novas competências e a reformulação das práticas avaliativas como resultado final do processo de ensino-aprendizagem.

A) Do século XIX a meados do século XX, por transformação ou renovação com base na dinâmica da sociedade na busca de alcançar melhores níveis de cultura paralelos ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

B) Desde a década de 1980, após o tempo do realismo educacional dos anos 60 aos 70 e o subsequente período de profissionalismo até os anos 2000. Daquela época ao final de 2020, um período com novos conceitos de avaliação orientadora e formativa dos resultados do processo ensino-aprendizagem em todos os níveis e principalmente na universidade. Um período de 20 anos, com um crescimento do sector da educação em geral com organizações de ensino privadas, numa universidade de nível superior, num contexto de ressurgimento do sector empresarial com expectativas de modernização das empresas públicas e privadas, que exigem profissionais com maiores requisitos de qualidade e competência e condições que implicam a melhoria do processo de ensino-

aprendizagem do sistema de avaliação ante à exigência de acreditação nacional e internacional.

C) Contextos futuros de adaptação a novas abordagens sistêmicas que permitam às organizações educacionais a adoção de implantação de ensino com programação curricular virtual, bem como a alteração e desenho de sistemas de informação educacional e inteligência artificial, de acordo com novas perspectivas nacionais e internacionais com tendências inimagináveis como teorias de flexibilização quantitativa, quantitative easing (QE) como política monetária dos Bancos Centrais dos países, domínio do bitcoin e novos sinais monetários que dominam as finanças internacionais e a circulação de dinheiro eletrônico entre outros avanços inovadores do século XXI. Em todas estas atividades, a qualificação e as competências profissionais dependentes do nível de formação universitária são importantes, influenciadas pela formação de professores de qualidade com a assimilação dos conhecimentos científicos e tecnológicos atuais.

Isso também irá gerar a necessidade de redesenhar acordos bilaterais e tratados internacionais, acordos de livre comércio, reorientação da Organização Mundial do Comércio (OMC), novas estratégias financeiras do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros que requeiram ou condicionem a reformulação e o reexame dos processos educativos e de qualquer processo económico, social, tecnológico que implique a adequação científica profissional às funções docentes e laborais exigentes na procura de aperfeiçoar a qualidade do ensino e melhorar a rentabilidade empresarial e, ao mesmo tempo, melhorar os índices de crescimento e desenvolvimento dos países que tomam a decisão racional de adotar novos modelos ou abordagens educacionais, com novos métodos de ensino-aprendizagem, programas de formação de professores, programação curricular e sistemas de avaliação de forma que coincida com o objetivo geral que norteia nossa pesquisa. É possível “determinar o nível de influência das políticas de formação de professores, processos de avaliação e instrumentos de avaliação, no desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem no Ensino superior”.

3.1.1 Argumentos estratégicos de controle do sistema educacional

Diante desse cenário totalmente complexo e visionário, é importante colocar a situação real e o futuro da educação e da cultura em uma perspectiva global e nacional. O processo de ensino-aprendizagem (E-A) da educação universitária é prioritário e principalmente a avaliação e as práticas avaliativas, com a premissa de que o método mais importante e útil para selecionar pontos de controle estratégicos é focar nos elementos, variáveis e parâmetros relevantes de uma intervenção educativa específica, própria e adequada à realidade social, mas no quadro de uma política que adquira e promova o desenvolvimento do setor educacional com complemento necessário dos sistemas educacionais e abordagens tecnológicas de acordo com o momento científico e cibernético.

Nesse sentido, além de observar as áreas fundamentais do sistema educacional, é importante também determinar os pontos críticos do sistema educacional, ex-post ao processo de avaliação, que servirá para obter informações e realizar o acompanhamento, que concluirá na localização das áreas onde as modificações devem ser feitas, sabendo que os resultados da avaliação conforme Huertas e Casas (2004, p.226) são como um processo dinâmico, abrangente, contínuo, flexível e permite diagnosticar tanto o Sistema Educativo como as conquistas dos alunos participantes em um determinado período letivo.

Com a coleta de informações primárias, tidas como dados que foram organizados ou analisados de forma significativa, sua utilidade ficará demonstrada no desenvolvimento de atividades futuras e na formulação ou reformulação de documentos de gestão institucional. Dentre estes podemos citar as atividades ou componentes da argumentação do controle estratégico, tais como análise e avaliação de Fatores Genéricos de formação da vantagem competitiva (Figura Nº3), Modelagem de estratégias educacionais: fatores internos e externos que modelam a estratégia com reengenharia de processos acadêmicos (Figura Nº 5, coluna IV) e o Esquema da determinação da direção, processo de planejamento curricular e política curricular. Entre estes, bem como outros que se originaram em decorrência da implantação de um Planejamento Estratégico Institucional com a inclusão das variáveis e parâmetros

contidos nas (Figura Nº 2) da nossa proposta, em congruência com os seguintes argumentos:

- 1) O planejamento estratégico e seu controle para fiscalizar o andamento da implementação da estratégia educacional em relação ao conteúdo do plano estratégico, de acordo com o cronograma estabelecido (Figura Nº 2)
- 2) Novas abordagens para a estratégia inicial com a determinação de metas e objetivos de longo prazo.
- 3) Tomada de decisão com base na cultura organizacional da instituição educacional e método de tomada de decisão racional e a aplicação do princípio da racionalidade limitada para tomar decisões mais lógicas de acordo com as restrições de informações acadêmicas, serviços e a capacidade limitada de serviços profissionais de professores, equipes, etc.
- 4) Focar nas expectativas acadêmicas ou motivação e fatores para otimizar o desempenho acadêmico com base em estudos de Caso, visitas domiciliares, avaliados pela área de Departamento de Desenvolvimento Humano e Social da universidade. Sugere-se aplicar: 1) A Teoria da hierarquia de necessidades de Maslow, 2) A Teoria da equidade como motivação no trabalho docente, no desenvolvimento de práticas de grupo de alunos e nas práticas profissionais, 3) A Teoria do conteúdo da motivação de Clayton Alderfer e 4) A Teoria dos dois fatores de Frederick Herzberg que trata sobre a satisfação e insatisfação no trabalho docente nas práticas de grupo de alunos e práticas profissionais.
- 5) Abordagem para a formulação e reformulação da gestão estratégica da educação, modelo a partir do alcance dos objetivos, é um fator básico que se soma às políticas e estratégias.
- 6) Aplicação da abordagem de sistemas para dirigir a organização educacional, como um sistema integrado composto por estruturas ou partes inter-relacionadas.
- 7) Adoção efetiva do ensino-aprendizagem assistido por computador.
- 8) Escolha entre teoria comportamental, cognitiva ou outra, com análise e escolha prévia do paradigma e a abordagem qualitativa com a utilização de ferramentas como: observação, reflexão e sistematização. Em pesquisas com abordagem qualitativa, os paradigmas construtivistas serão revistos com o propósito de investigar a compreensão

e reconstrução da realidade epistêmica com a intervenção dos sujeitos cognitivos e do paradigma social crítico com suas características evidentes de crítica e transformação das estruturas da sociedade (Anexo N ° 2)

9) Estabelecer a estratégia e sua implementação como um programa para definir e alcançar objetivos a nível universitário como um todo. Estabelecer a estratégia a nível funcional a ser formulada para a unidade orgânica de planejamento educacional como base na determinação da estratégia, como resultado da estrutura organizacional da Universidade; na busca de maior produtividade em situações de sinergia institucional, ou seja, com o funcionamento inter-relacionado de todos os níveis universitários bem como dos agentes do processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma, um efeito sinérgico positivo será o resultado das competências ou capacidades que o professor ativo demonstrará como efeito da sua formação, otimizar as interações durante o processo de ensino-aprendizagem.

10) Análise e avaliação dos fluxos de informações acadêmicas e relatórios dos professores de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto Curricular.

11) Análise e reformulação das funções acadêmicas e administrativas de articulação entre administração-professor e reitor-professores

12) Análise e avaliação dos insumos, em sua relação com os fatores genéricos da vantagem competitiva (Figura N° 3)

13) Projeto de pesquisa e desenvolvimento, formulação e reformulação do processo de planejamento curricular

14) Formulação de políticas institucionais de formação de professores, como um plano provisório que estabelece as normas gerais para a tomada de decisões.

15) Formulação ou redesenho da proposta organizacional para determinar a estrutura adequada para a aplicação de estratégias, alocação de pessoal docente-administrativo, renovação tecnológica, funções da organização em geral.

3.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E SUAS ETAPAS

No processo ensino-aprendizagem aplicamos o termo avaliação, como benefício, desempenho ou produtividade em termos acadêmicos universitários dos alunos sobre o objeto a ser observado, analisado, ponderado e qualificado, que é a aprendizagem do aluno. Isso implica, de acordo com Salinas e Cotillas (2007, p. 8) seguir um processo pelo qual a) coletamos informações sobre a aprendizagem, b) aplicamos certos critérios de qualidade e c) emitimos um julgamento sobre o valor ou mérito da aprendizagem daquele aluno. Daí, à união e organização dos elementos intervenientes no processo com sentido e critério racional na ponderação desses elementos vamos chamá-lo de sistema de avaliação.

A avaliação como sistema, no nível educacional, conforme Huertas e Casas (2004, p. 227) consistiu no planejamento de ações que possibilitem a coleta de dados para a obtenção de informações básicas críticas e operacionais.

Partindo deste conceito, e em situação semelhante coincidente com Careaga (2001, p. 345), se tentou abordar a avaliação como um processo incorporado nos processos de ensino e aprendizagem. Avaliar fora desses processos representaria uma mera prática instrumentalista que talvez não um conjunto completo de lições aprendidas.

Por outro lado, de uma perspectiva geral, "avaliar" significa estimar, apreciar, calcular o valor de algo. Portanto, uma primeira aproximação ao termo "avaliar" poderia se "fazer um julgamento sobre o valor ou mérito de algo" (Salinas e Cotillas, 2007, p. 8).

No entanto, este conceito um tanto vazio por não ser claro sobre o valor de algo, teria maior consistência se internalizássemos a ideia comum de que avaliação segundo Huertas e Casas (2004, p.227) é o processo de delinear ou planejar, obter, processar e oferecer informações para fazer julgamentos sobre aspectos do sistema educacional e as conquistas dos participantes que posteriormente possibilitam tomar algumas alternativas para os reajustes pertinentes.

De acordo com as diretrizes e em mérito ao cronograma estabelecido, se cumpre com o processo estabelecido, mas em condições unilaterais (cada professor assume

atualmente o seu método de avaliação) ou de forma consensual resultante de um acordo geral docente na aplicação dos instrumentos de avaliação.

Pela observação e análise da realidade no ensino superior se pode resumir que durante o processo de avaliação pode existir algo de divergência na sua aplicação tanto na utilização de métodos, técnicas e instrumentos, o que é consistente com o pensamento sobre avaliação conforme Careaga (2001, p.345) quando aborda a avaliação como um processo incorporado aos processos de ensino e aprendizagem e avaliar fora desses processos representaria uma mera prática instrumentalista que talvez não seja um conjunto completo de lições aprendidas, onde sustentaremos que concebemos a avaliação como um campo e ao mesmo tempo uma ferramenta de conhecimento para melhorar a prática docente. Nesse sentido, “a avaliação das práticas pedagógicas, os processos de auto avaliação, a avaliação das instituições, os critérios de construção das avaliações e os sistemas de avaliação são de vital importância” (Careaga, 2001, p.345)

3.3 O PROCESSO OU METODOLOGIA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Levou-se em consideração o desenvolvimento da Tecnologia Educacional Geral de Huertas e Casas (2004), por sua objetividade e estritamente por sua relação com o objeto de pesquisa, entendendo que a avaliação é um processo dinâmico necessário como etapa final do processo ensino-aprendizagem. Por evidências empíricas e aspectos vivenciais particulares, se diz que é importante examinar os alunos em termos de seu desempenho no processo de aprendizagem, aplicando testes em diferentes modalidades ou tipos.

É necessário enfatizar que nas realizações dos alunos, devem-se levar em consideração as diferenças no nível de desenvolvimento e as causas sociais, culturais, biológicas e outras contidas nos fatores ambientais externos, que determinarão o seu comportamento.

Por isso, os procedimentos são planos que estabelecem um método obrigatório para a realização de atividades futuras. Conforme Koontz, Weihrich e Cannice (2009,

p.125) são séries temporais de ações exigidas, são diretrizes de ação, ao invés de pensamento, que detalham a maneira exata de como determinadas atividades devem ser realizadas.

Assim, os procedimentos de avaliação irão variar de acordo com o (s) aspecto (s) a serem investigados e seu escopo será baseado em uma organização eficiente e eficaz das ações prévias ou anteriores a serem seguidas, com base no cronograma previamente estabelecido e realizado de conhecimento geral (Figura Nº 4 e Figura Nº 5, coluna II Avaliação de Fatores internos e externos).

A ação de planejar a avaliação significa decidir sobre o tipo de dados que devem ser necessários, com que finalidade poderá ser obtida, com que instrumentos os obteremos, qual será seu destino e quem será o responsável pelo seu uso.

O planejamento fornece uma abordagem racional para atingir os objetivos pré-selecionados. O planejamento também implica fortemente em inovação administrativa (Koontz, Weihrich e Cannice, 2009, p.118) em harmonia com a inovação educacional (Figura Nº 3 e Figura Nº 5 coluna VI sobre estratégias competitivas e dentro dela o ponto quatro (melhoria continua e uso de ferramentas de desenho organizacional da reengenharia dos processos acadêmicos- administrativo), selecionando as missões, os objetivos e as ações para alcançá-los (Figura Nº 2). A missão e os objetivos estratégicos como núcleo gerador de políticas educacionais para a formação de professores.

A formulação dos objetivos específicos da avaliação é um fator substancial para a coleta sistemática de informações, para que o procedimento seja eficiente de forma organizada. Depois de concluídas as etapas de reeleição, a informação deve ser tratada analisando-a e interpretando-a no quadro geral dos objetivos específicos da avaliação e da sua finalidade.

Para a coleta de informações e seu processamento, ela é realizada por meio de instrumentos como a matriz duplamente ciente como a matriz insumo-produto, o diagrama de Planejamento e Operacionalização do Processo E-A e a Abordagem da Avaliação Formativa E-F.

A segmentação da informação para o seu destino final seja interna, unidades orgânicas de direção e gestão institucional, gestores universitários, setor de

planejamento; ou nível externo como o Ministério da Educação devem diferir em termos de conteúdo, quantidade e qualidade conforme especificado em suas solicitações ou informação enviada por decisão institucional mantendo itens que requerem futura reformulação parcial ou total do processo ou por etapas.

3.4 CLASSIFICAÇÃO OU CATEGORIAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Tipos ou categorias são as avaliações específicas que se dão de forma que se caracterizam pela manutenção de um equilíbrio dinâmico, ou seja, diante de qualquer justificativa aleatória que implique riscos ao Sistema Operacional para gerar e avaliar serviços educacionais, estes serão rapidamente superadas, por isso nas etapas do processo de transformação da renda dos insumos (INPUT, dentro do processo produtivo) e seus consequentes resultados (OUTPUT, fora do processo produtivo), embora sofram alterações, tendem a recuperar rapidamente sua posição inicial, pois ali é uma previsão ao fazer os ajustes necessários, monitorar e controlar, promover um feedback comparando e avaliando a situação atual e o que se projeta, para que o sistema ou processo de ensino-aprendizagem seja positivamente dinâmico (Figura Nº 1)

No processo de formação inicial de professores está prevista a formulação do desenho de um Projeto Curricular e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem com categorias de avaliação formativa e somativa (Figura Nº1) resultantes da aplicação do sistema ou função operacional, num serviço educacional de qualidade onde um dos principais elementos da qualidade do ensino é a avaliação, entendida como um processo complexo que para Bonnefoy, et al através do qual “todos esses aspectos podem ser reorientados, melhorados ou aperfeiçoados as atividades que se relacionam com a aprendizagem, o ensino e a forma de operacionalizar os programas, estratégias e ações do setor da educação” (2004, p. 64- 65)

Na categoria de avaliação formativa (Figura Nº6), o professor segundo Zambrano, é quem

planeja e executa a avaliação do processo ensino-aprendizagem em diferentes momentos e com diferentes finalidades e por isso estamos cada vez mais conscientes da necessidade de complementar o currículo com ensino e avaliação já através de métodos e técnicas que indicam o cumprimento dos objetivos (2014, p. 80-81).

Com esta abordagem de avaliação formativa, o professor e o aluno analisam o desempenho e a compreensão na construção do conhecimento e propõem tarefas de melhoria significativas e relevantes no ambiente interno, dentro da sala de aula, e no ambiente externo, fora da sala de aula.

Os fundamentos desta categoria de construção são as experiências anteriores, o estilo de aprendizagem do aluno e o ensino que promove a qualidade dos conteúdos. A avaliação complementa este processo, informando e orientando o professor sobre os processos e resultados de ensino-aprendizagem e as necessidades existentes.

De posse dessas informações e porque a avaliação formativa é idêntica e os erros conceituais são corrigidos, o professor, além de garantir que os alunos tenham as informações relevantes e oportunas em um tempo muito curto para corrigir os erros, também deve refletir e realizar os ajustes necessários em sua prática educativa em prol da aprendizagem.

Além disso, aceita feedback, ou seja, o retorno, que é a ação que oferece informações ao professor e ao aluno sobre o resultado da avaliação, indicando onde deve melhorar e como deve fazê-lo. Então, por meio da autorregulação, o aluno alcança uma aprendizagem significativa, que para Sacristán e Gomez exige condições precisas quanto a três dimensões: “lógica, cognitiva e afetiva. O núcleo central desta teoria da aprendizagem reside na compreensão da montagem do material novo com os conteúdos conceituais da estrutura cognitiva do sujeito” (2008, p. 47).

Uma vez que o objetivo da avaliação formativa é identificar e corrigir equívocos, os professores devem garantir que os alunos tenham informações relevantes para orientar sua compreensão. Com essas informações, o professor reflete e faz os ajustes necessários na prática educacional para melhorar o aprendizado e no acompanhamento e controle dos objetivos e do planejamento. Assim, também oferece feedback ao aluno sobre as dimensões, o que melhorar, onde melhorar e como melhorar e, portanto, por meio de sua autorregulação o aluno alcança uma

aprendizagem significativa. Quando o professor usa essas informações para o seu aprimoramento, o aprimoramento do ensino e o aprimoramento do aluno, “então falamos de avaliação com finalidade formativa” (Zambrano, 2014, p. 80-82) (Figura Nº 1)

O processo de feedback de qualidade deve ser baseado em uma pedagogia que pode ser, por exemplo, construtivista e que, por um lado, também pode ser dada pelo colega desde que seja específica para a atividade de aprendizagem e os resultados do processo de avaliação acadêmica e, por outro lado, os professores reiteram dando dois tipos de feedback:

Um avaliativo e outro descritivo. O primeiro envolve o julgamento do professor - implícito ou explícito - e promove a independência do aluno. O segundo é o produto de uma tarefa e foca nos resultados da aprendizagem e nas realizações do aluno (Zambrano, 2014, p. 92)

Com base nas propostas teóricas interpretadas e expostas, afirmamos que para Zambrano (2014) a avaliação formativa “conduz a uma aprendizagem significativa do aluno, ao aperfeiçoamento do professor- conhecimentos, estratégias, metodologia e à otimização do programa” (p. 88)

É característica da avaliação formativa ser temporariamente curta e informal, portanto, deve-se garantir que todas as atividades tenham uma finalidade e sejam orientadas por um objetivo didático claro que esteja relacionado às atividades programadas.

Em vez disso, a avaliação formativa ou somativa é o complemento da avaliação formativa. A autorregulação, que é a sua característica fundamental, exigindo que se inicie pelo conhecimento claro e preciso, dos alunos, dos objetivos traçados em cada uma das atividades de aprendizagem, bem como pelo conhecimento do Plano de Trabalho ou Programa nos seus conteúdos científico-técnico e a parte regulamentar com o quadro normativo de assiduidade às aulas teóricas e práticas e com os critérios de avaliação percentual dos controles de leitura (25%), exames parciais (25%) e exame final (50%).

Na sua aplicação existem duas posições: 1) Que o ensino (E) é a causa da aprendizagem (A) e 2) Que existe uma relação ontológica, com o ser humano, entre o quantum de aprendizagem baseado nas características do aluno e que, além disso, a

correção de seus erros só será absolvida pelo mesmo deixando o professor em posição de detectá-los e informá-los.

Na categoria ou abordagem da avaliação formativa ou somativa, é fundamental e importante que os alunos conforme Zambrano (2014, p.95) venham a aprender a auto-regular e a auto avaliar o seu processo; para resolver as dificuldades e obstáculos que surgem durante o seu processo de ensino-aprendizagem.

A comparação das abordagens, pela sua funcionalidade, utilidade e resultados, estabelece que: A implementação do único regulamento de treinamento tem uma desvantagem, pois o aluno depende do professor para identificar deficiências ou erros e decidir como corrigi-los para superá-los, pois a detecção de necessidades e soluções vêm tanto do ambiente interno quanto do ambiente externo, enquanto na avaliação formativa ou somativa o aluno por sua iniciativa e vontade, regula o processo da sua aprendizagem e o professor só o ajuda a desenvolver os seus próprios mecanismos de autorregulação dirigidos aos processos de ensino-aprendizagem, simples e com níveis mais elevados de dificuldade e complexidade.

Nesta proposta, deve-se realizar uma análise combinatória de riscos e probabilidades de ambas as abordagens, que mostre os percentuais de participação no processo de ensino-aprendizagem e no processo de avaliação para a formulação de políticas educacionais com pensamento racional para a formação de um professor com níveis mais elevados de competência pedagógica e psicológica e ao mesmo tempo permitindo ao aluno direcionar seu destino acadêmico, sem deixar de fornecer feedback como ações de informações relevantes.

Impedir efeitos de comparação entre a utilização de categorias, tipos ou etapas tradicionais de avaliação e a nossa proposta como uma aplicação possível a partir da sua racionalidade e utilidade acadêmica; e o mais importante para a formulação de futuras políticas educacionais para a formação inicial de professores e o ensino superior; apontaremos os tipos ou categorias tradicionais, que são ao mesmo tempo etapas ordenadas do sistema geral, tais como: avaliação do contexto, dos insumos, do produto e do processo.

É também denominado de diagnóstico situacional e tem como objetivo obter um conhecimento abrangente do ambiente espacial onde será realizada a ação educativa.

É o estudo básico, conhecer os aspectos relevantes da população a ser avaliada, tais como os meios, condições de recursos, restrições, necessidades, problemas, expectativas, projeções cuja finalidade é oferecer a possibilidade de tomada de decisões no planejamento e formulação de objetivos institucionais.

Com este tipo de avaliação, poderemos saber no início do processo educacional específico, as condições acadêmicas que os alunos resumem, tais como conhecimentos, habilidades, atitudes, habilidades que serão utilizadas durante o procedimento futuro ou que já demonstrem o nível alcançado no cumprimento de alguns objetivos que serão necessários para a conformação das ações educativas.

Pela sua condição de conclusão do processo, realiza-se no final de um ou mais processos educativos e será a reflexão de acordo com a ponderação média se os objetivos traçados no início do processo tiverem sido alcançados, respondendo assim às dimensões de avaliação e o estabelecimento de relações entre os objetivos com as realizações e a finalidade acadêmica.

Durante o processo, irá incorporar e integrar todas as informações relevantes extraídas das avaliações de contexto, bem como das avaliações de início e fim. Seu propósito é explicar gradativamente a abrangência dos objetivos ou sua inconsistência para alcançá-los para que, após análise, novas estratégias sejam desenhadas e formuladas para fazer os ajustes necessários à prática educacional e novas atividades de monitoramento e controle do planejamento e do treinamento. Para ações de feedback oportunas e eficazes (Figura Nº 1)

3.5 GERAÇÃO E AVALIAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS. MODELO SISTEMICO. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PÁTICAS AVALIATIVAS

Embora seja sabido que; funcionários do setor de educação em todos os níveis estão envolvidos no planejamento, organização e controle do desenho, formulação, execução e supervisão de projetos, planos e programas educacionais; são os professores, como se fossem os gestores de todas as operações envolvidas no

processo de ensino-aprendizagem, que têm a responsabilidade direta de zelar pela realização do trabalho pedagógico. Então são eles que devem prover a liderança necessária para gerar os serviços educacionais que, em primeira instância, os alunos requerem, aplicando a teoria ao mundo real do processo de Ensino-Aprendizagem e depois, como resultado intangível, obter profissionais com a formação ideal e os altos níveis de competição que os agentes públicos e privados da sociedade exigem para cobrir empregos e alcançar o crescimento e o desenvolvimento nacional (Figuras N° 1, e 6).

Atualmente a gestão educacional e, portanto, a gestão das organizações educacionais em geral, devem enfrentar sérios desafios que vêm de uma sociedade onde também existem indústrias produtivas e de serviços que buscam maximizar seus lucros a partir do aumento da produtividade e do uso de fatores de qualidade dentro do qual está o capital humano com maior nível de escolaridade, mais exigente e preocupado em subir cargos de gestão em suas empresas.

As complexidades de nossa realidade atual aumentaram nossa dependência dessas organizações e daqueles que as administram. Aqui nos dirigimos às organizações educacionais universitárias que, em certa medida, não estão utilizando todo o seu potencial de políticas estratégicas educacionais para enfrentar os desafios futuros da formação de seus alunos e ocupar posições de expectativa no ranking nacional e internacional da educação universitária. Sob esta visão geral e com evidências claras de que

assistimos a um crescimento constante da produção de conhecimento em muitos campos, também ocorre na formação de professores, práticas avaliativas (...); reflexões que são abordadas a partir de perspectivas, intenções e modelos diversos, sempre com a expectativa e pretexto de melhorar a qualidade do ensino (Ayala; Orrego e Ayala, 2014, p.32)

Portanto, diante dos diferentes comportamentos dessas variáveis e das múltiplas expectativas para aperfeiçoar os resultados, devemos mudar a forma de pensar o risco, reexaminar os processos pelos quais os serviços educacionais são criados ou gerados e ao mesmo tempo revitalizar as formas de administrar os insumos ou recursos sugerindo para o efeito a aplicação de um sistema de operações para gerar e avaliar

serviços educacionais, incluindo a formação inicial de professores sobre a qual as políticas educacionais serão elaboradas.

A sequência no desenvolvimento do comportamento do sistema operacional educativo essencial, do processo ensino-aprendizagem, começará com a seguinte questão. O que é que as organizações de ensino universitário do sector da educação têm nos seus sistemas operativos? Em complemento à questão colocada como principal problema de investigação, qual o grau de influência das políticas de formação docente, dos processos avaliativos e dos instrumentos de avaliação, no desenvolvimento de práticas de aprendizagem avaliativa no Ensino Superior?

Os elementos básicos ou variáveis que estão inter-relacionados e compartilhados entre si são mostrados na Figura Nº1. Disto deduzimos que é um processo de conversão em três momentos, o primeiro para a introdução dos insumos ao processo, o segundo o processo de transformação em etapas dentro do processo produtivo e o terceiro com os produtos resultantes da conversão dos insumos em serviços educacionais como um resultado intangível, após um determinado período de tempo, geralmente um ano letivo ou semestre de estudos de acordo com o plano de estudos atual.

Da mesma forma, a função do ciclo de retroalimentação ou feedback como elemento importante da função operacional, fornece roteiros de informação sobre as diferentes atividades do sistema de operações para realizar, por um lado, os ajustes necessários na prática educacional e para a comparação da situação atual e projetada, por outro lado, como monitoramento e controle do planejamento estratégico educacional e dos objetivos institucionais.

Transformados os insumos em serviços educacionais, o destino final da prestação do serviço pelo professor, orientado ao aluno, converge ontologicamente em um profissional que entra no mercado de trabalho, no setor que requer sua habilidade e de sua competência, dando origem ao pleno emprego ou de outra forma ao subemprego, categoria econômica que deve ser evitada para fins contrários à formação profissional de uma pessoa.

A partir desse conceito, ser consumidor do serviço educacional, sejam pessoas físicas, estudantes ou pessoas jurídicas, empresas públicas ou privadas que contratem

profissionais como pessoas físicas decorrentes do processo produtivo, tem um significado geral porque os produtos acabados, os serviços educacionais, oferecem uma utilidade devida à forma, tempo ou local de sua disponibilidade a partir do processo de transformação da Figura N° 2 que dura um (1) ano mas acumula quatro (4) anos, tempo em que receberão uma formação integral e se integrarão à sociedade com o objetivo de empreender o seu trabalho na sociedade como profissionais.

Para Parkin (1995, p.170), utilidade é o benefício ou satisfação que uma pessoa obtém com o consumo de bens e serviços. A utilidade total depende do nível de consumo da pessoa: mais consumo dá mais utilidade total. Portanto, se o período de formação universitária segundo Parkin (1995) for de

cinco anos, haverá mudanças anuais e/ou acumuladas no processo de transformação dos serviços educacionais, que exigirão medidas preventivas como flutuações aleatórias, sejam por fatores exógenos ou externos e problemas internos, que depois de tratados de forma oportuna e eficaz, voltarão ao seu curso normal (p. 170)

As flutuações aleatórias indicadas na Figura N°1, na direção do processo de transformação, consistem em influências não planejadas ou não controladas que fazem com que o produto real seja diferente do que foi planejado. Podem vir de fontes externas (catástrofes, pandemias) ou problemas internos inerentes ao processo de conversão. Para Adam e Evert (1991, p. 7) as variações inerentes ao maquinário, imperfeições nos materiais utilizados e erros humanos afetam, em sua totalidade, a qualidade do produto.

A profundidade da análise dependerá do entendimento inicial da existência de complexidades na sociedade atual, onde se utilizou várias formas de dirigir as organizações e suas operações, especialmente àquelas do setor de educação em nível Universitário.

No entanto, as crescentes questões sobre a qualidade e as competências da educação universitária levam-nos a passar do mero pensamento à necessidade objetiva de reexaminar os processos educativos através dos quais se cria ou se gera a oferta de serviços educacionais e revitalizar ao mesmo tempo; as formas de gestão de recursos humanos ou capital humano, lembrando que “é o conjunto de competências e conhecimentos acumulados do ser humano que decorrem da sua formação e

educação” (Parkin, 2008, p.54); bem como os recursos materiais para os serviços a serem especificados ou executados, nos termos atuais, ou seja, para observar as eficiências tecnológicas e econômicas.

A eficiência tecnológica do processo ensino-aprendizagem ocorre quando o método de produção do serviço educativo, no caso o método de Ensino-Aprendizagem para a formação inicial de professores, é tecnologicamente eficiente quando se produz segundo Parkin (2008)

uma dada quantidade, não se pode usar menos de um fator de produção sem usar ao mesmo tempo mais do que outro. Um método de produção é economicamente eficiente quando o custo de produção de uma determinada quantidade é o mais baixo possível. (p. 243)

Assim, dada a diversidade de modelos e conceitos pedagógicos, administrativos e econômicos necessários à análise do sistema educacional, e especificamente do processo ensino-aprendizagem, propomos enfocar na demonstração factual da importância da função ou sistema operacional da educação organizacional no processo de ensino-aprendizagem como um modelo ampliado no que diz respeito ao também conhecido como o Modelo de Processo-Produto. De acordo com Sacristán e Gomez (2008, p. 82) que tem um conceito bastante simples dos fenômenos de ensino-aprendizagem que ocorrem na sala de aula. “A vida da sala de aula pode ser reduzida às relações estabelecidas entre o comportamento observável do professor no ensino e o desempenho acadêmico do aluno”. Este modelo, além do Sistema de Operações, oferece maior clareza processual de formação de professores e as práticas avaliativas “devem ser contrastadas com o Modelo Mediacional”, também extraído da obra de Sacristán e Gomez (2008, p. 85)

A forma precisa do processo de conversão de insumos em serviços educacionais, se considerou como um fenômeno econômico que está presente no setor educacional. Nesse sentido, para Adam e Evert (1991, p.6) os economistas se referem a essa transformação de recursos em bens e serviços como função de produção.

Em seguida, a transformação de insumos em produtos sofre variações em função das tecnologias utilizadas no processo de conversão, entendendo a tecnologia como se fossem tipos de atividades de transformação que ocorrem internamente incluindo o grau ou nível de complexidade científico-educacional no processo, a equipe

de serviços de informática e de sistemas, as habilidades dos membros da comunidade universitária, diretores, professores, alunos, administradores, pessoal de serviço e os produtos ou serviços resultantes de acordo com seu lugar no processo de conversão.

Deve-se notar que em todos os sistemas operacionais, inclusive nos serviços educacionais, o objetivo geral para Adam e Evert (1991 p.6) é criar uma espécie de valor agregado, de forma que os produtos provoquem mais aos olhos dos consumidores do que simplesmente a soma dos insumos individuais. Esclareceu-se a distinção entre um processo industrial de bens com tecnologia de manufatura e tecnologia de operações de serviço.

No nosso caso, serviços educacionais cujas características o distinguem são:

1. Natureza intangível do Produto. Serviço de formação de professores de qualidade com participação intermediária crítica, reflexiva e investigativa.
2. Natureza do trabalho: cargos de acordo com o regime de trabalho e modalidades de contratação docente-administrativa.
3. Forma de consumo do produto ao longo do tempo. Consumo imediato derivado do processo ensino-aprendizagem (E-A)
4. Nível ou grau de contato com o consumidor final ou intermediário. Alto nível de relacionamento professor-aluno-administrativo
5. Participação do consumidor na transformação ou conversão produtiva. Participação plena do aluno e professor no processo de transformação ou no processo produtivo (PP)
6. Ponderação ou medição de desempenho. Métodos para medir atividades de transformação e consumo de recursos. Isso inclui modelos de formação de professores e práticas avaliativas. Nossa proposta de modelo de formação de professores e, a partir dela, de aplicação de políticas educacionais.
7. Aplicação do planejamento educacional estratégico, políticas educacionais para a formação de professores, objetivos e estratégias educacionais. (Figuras Nº 2 e 4)

Estas particularidades devem ser cumpridas na operação dos serviços educacionais, mas ao nível da gestão administrativa e institucional, deve ser feita uma distinção entre a participação terminal ou final com a participação intermédia do cliente (professor-aluno) no processo de transformação. Conforme Adam e Evert (1991, p.8) os

produtos terminais são os serviços gerados; os intermediários são os elementos ou fatores que fluem ao longo do processo.

No nosso estudo de caso, a Universidade, o produto acabado ou final (PF), após quatro anos refletidos na formação inicial de um professor de qualidade, é o serviço educativo oferecido ou prestado, desde a fase de admissão à Universidade até aos estudantes universitários, que ao participar diretamente de todo o processo de transformação ou conversão (Etapas do Processo Produtivo (PP), recebe o mesmo serviço como se fosse um produto intermediário (PI)).

Assim, tentamos resumir o papel da função ou sistema de operações na organização educacional e, especialmente, o processo de transformação educacional em suas várias etapas, incluindo a etapa de avaliação do aluno, e a importância de gerenciá-la adequadamente.

A execução das operações deve ser definida em termos da Missão e Visão que realizam e irão realizar na Instituição, a tecnologia a utilizar e os processos administrativos, diretivos, funcionais, educativos e de gestão de recursos humanos em geral que utilizará acordo com o seu planejamento e execução orçamentária para cada ano letivo.

Nos últimos anos, as administrações educacionais do país têm observado a formação inicial de professores com uma visão tradicional e com tentativas sistemáticas de mudanças relativas, quando a formação deve envolver o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, bem como estratégias para enfrentar as mudanças permanentes.

A transformação da sociedade, incluindo o setor de ensino superior em expansão, enfrenta crescentes necessidades administrativas, logísticas e pedagógicas que requerem, basicamente, a atenção do capital humano, tanto discentes quanto docentes vinculados ao Ensino superior, responsável pela execução do planejamento acadêmico com o desenvolvimento de atividades que geram vários sistemas incluindo ensino-aprendizagem e sistemas de avaliação e atualização aplicados a alunos e professores para conhecer o rendimento escolar e o nível do seu desempenho em relação às necessidades de formação acadêmica, respetivamente.

De forma resumida, revisamos e mencionamos as considerações ou acordos realizados, de maior relevância em relação ao objeto de investigação. O desenvolvimento progressivo de intenções é identificado; em nível nacional, conhecendo ou observando o desenvolvimento dos processos de formação e ao tratamento do professor que recebe das instituições nacionais e organizações educacionais privadas e, em nível internacional, as conclusões e recomendações emitidas sobre a formação de professores.

Por razões de pesquisa educacional em nível macro, como afirma Gil (2018, p.3) que nas últimas décadas, o tema da questão docente “tem sido focado nas cúpulas e acordos mundiais e regionais, bem como nos países da região, e atualmente constitui, talvez, o foco principal de qualquer reforma educacional”.

Complementamos esta afirmação com o que foi afirmado por Hernández e Diaz (2013, p.3) a nível regional ou nacional,

vivemos uma educação ultrapassada, que se baseia em práticas educativas antiquadas que pouco preparam o aluno para adquirirem a necessária “caixa de ferramentas” que lhes permite aprender de forma inteligente, reflexiva e crítica. Diante desta situação, visitar o tema da aprendizagem e contextualizá-lo nesta problemática torna-se uma tarefa imprescindível e urgente.

Da mesma forma, pela evidência empírica, pela experiência prática, pela observação direta, e apesar dos esforços para compreender a epistemologia da educação como um ramo da filosofia que trata do estudo do conhecimento e da produção de conhecimento científico, não se pode compreender como os acordos e sugestões de Cúpulas, Fóruns, etc., e de outras organizações internacionais não surtem efeitos imediatos no país.

Portanto, há duas razões básicas para a formação de professores e as práticas educacionais, nas quais se incluiu o sistema de avaliação ou prática avaliativa, que dão origem à justificativa desta pesquisa com paradigmas construtivistas e crítica social e abordagem qualitativa que motivou o interesse no seu desenvolvimento e demonstração científica.

Sob esses conceitos que destacam a realidade no tratamento da formação de professores e que ao mesmo tempo sustentam o caráter desta pesquisa, revisaremos, deixando de lado outros acordos, as considerações e propostas fundamentais da

Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, Tailândia 1990, o Fórum Mundial de Educação em 2000 em Dakar, Senegal e o Fórum Mundial da Educação 2015 em Incheon, República da Coreia em 2015, que estabelece as metas em educação, objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030.

Todos eles, coincidem e evidenciam problemas e perspectivas de melhorias semelhantes em relação à educação e formação de professores em geral, motivo pelo qual não foram mencionados aquelas reuniões, convênios, congressos e outros eventos nacionais e internacionais sobre o assunto porque se limita a interpretações algo repetitiva das três propostas internacionais.

A conferência mundial de educação para Todos, em 1990, em Jomtien, reconheceu o importante papel profissional dos educadores e do pessoal da educação na oferta de educação básica de qualidade. Também valoriza o trabalho dos docentes e administrativos e recomenda ações para a melhoria das condições de trabalho, entendendo seu impacto no processo ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, no Fórum Mundial de Educação em 2000 em Dakar, foi abordado o desenvolvimento profissional dos professores, a formação inicial para a educação básica e sua transferência progressiva para o ensino superior; a desarticulação entre a formação inicial e contínua; a ausência de políticas integrais para melhorar a situação dos professores e tudo isso foi considerado para Gil (2018, p. 33) como "o problema docente".

Em Dakar foi definido que os países deveriam desenvolver seus próprios planos nacionais de educação para todos. Esses planos devem nortear as reformas educacionais a serem empreendidas, bem como a definição dos orçamentos. Também foi proposta em Dakar uma forte ênfase nos processos de avaliação e sistemas de informação. A partir desse ano, foi sugerido apoiar os processos de avaliação em mecanismos de avaliação externos ao próprio sistema educacional.

No Preâmbulo do Fórum Mundial de Educação 2015 em Incheon, a visão do movimento global em benefício e Educação para Todos, que foi lançado em Jomtien em 1990 e reiterado em Dakar em 2000, é reafirmada, o mais importante compromisso educacional nas últimas décadas, ajudando a impulsionar um progresso significativo na educação. Também reafirmamos a visão e a vontade política refletida em vários

tratados internacionais e regionais de direitos humanos que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos.

Os relatórios internacionais citados mostram que a influência do corpo docente é decisiva. Isso gera ou implica que devemos estar atentos à importância de estratégias e processos que permitam que a formação de professores alcance e mantenha elevados níveis de competência e eficácia. De acordo com Garcia (2012, p. 69) “Isso não é possível se não tivermos um sistema de formação que ajude a recrutar, formar, inserir e desenvolver docentes ao longo da carreira docente”.

A formação de professores teve inúmeros aspectos, mas nos últimos tempos desenvolveu-se a partir do chamado “debate pedagógico”. A história desse processo começa com as diferentes concepções; um dos quais afirma Ayala; Orrego e Ayala (2014, p. 32) se concentra em como o professor é “visto” na comunidade em geral.

Propõe-se formular, segundo Gil (2018, p.33-34) um projeto que inclua a formulação de políticas públicas voltadas à mudança, de forma integral, do corpo docente; estimular uma carreira docente que valorize o desempenho profissional, as condições de trabalho e a remuneração; promover uma avaliação do desempenho do professor; desenvolver programas de formação contínua.

O objetivo desta proposta que tem como origem; a utilização das ferramentas de observação, reflexão e sistematização da abordagem qualitativa, no desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas da Universidade; é estabelecer uma mudança como elemento da estrutura do sistema operacional, para gerar serviços educacionais, onde o processo de ensino-aprendizagem e o sistema de avaliação são os pontos principais no sistema inter-relacionado da Universidade.

Consideramos que a concepção do Modelo e o seu desenvolvimento devem ser, em primeiro lugar, baseados numa visão sistêmica do funcionamento dos serviços acadêmicos e administrativos oferecidos pela Instituição, em cumprimento do quadro regulamentar Constitucional, a Lei Universitária, o seu Regulamento e demais dispositivos do Ensino Superior em nosso país, e em segundo lugar com um Modelo sistêmico de Organização Educacional, identificando os subsistemas ou componentes estruturais que o constituem. Conheceremos assim a nível Institucional, as funções de

pessoal docente e administrativo, logístico, para além da função ou sistema de funcionamento.

Assim, com o conceito de sistemas aplicado e desenvolvido pela organização, nos ajudou a compreender com melhor solvência acadêmico-procedimental, as diversas operações dos serviços educacionais e, portanto, formular o Modelo Sistêmico sempre com base em suas características de realidade epistêmica e realidade empírica.

Como questões preliminares, partimos do conhecimento da situação atual em que a transformação da sociedade em decorrência de eventos diversos, científicos, tecnológicos, educacionais, culturais, entre outros, mostra a existência de um distanciamento crescente entre seu comportamento totalmente dinâmico dado a diversidade de modelos de formação de professores que não relacionam eficazmente o conhecimento teórico com a prática, a real necessidade da função de demanda da sociedade e, por isso, garantem e aperfeiçoam uma oferta educativa com abordagem epistemológica e atualização à situação científica moderna e com uma visão também fundamentada nos novos modelos curriculares da especialidade, aceitando-os e transmitindo-os com um posicionamento reflexivo, crítico, sistêmico e pesquisador.

Na concepção do Modelo, os critérios básicos que levarão à solução dos problemas nacionais e locais de formação de professores buscarão alcançar maior eficiência no processo de transformação ou conversão de recursos com o objetivo de determinar uma abordagem inovadora de formação de professores para melhorar a qualidade do ensino a curto e médio prazo.

Os instrumentos ou pressupostos nos quais o Modelo Sistêmico de formação inicial de professores é baseado e formulado são:

- a) Observação do processo evolutivo de ensino-aprendizagem e avaliação, como ferramenta de previsão de mudanças ou modificações radicais na programação curricular.
- b) Aplicação de teorias estruturais de desenvolvimento. Resultado de mudanças nas estruturas mentais dos agentes intervenientes (professor, aluno, pessoal administrativo) na operação de Tecnologia dos serviços educacionais, no Processo ensino-aprendizagem, na formação de professores e práticas avaliativas, nas políticas educacionais internas.

- c) Teoria social cognitiva, para compreender a importância do ambiente social na aprendizagem, portanto, a formação de professores nesta variável.
- d) Modelo de aprendizagem de alocação de recursos com especificações de atenção derivadas da motivação e autorregulação, seja do tipo de avaliação formativa e somativa.
- e) Determinar e usar as condições de aprendizagem, como as habilidades e graus de processamento e recepção cognitiva do aluno.
- f) Paradigma do construtivismo dialético para assimilar conhecimentos derivados das interações dos agentes, segundo características e funções de produção relacionadas ao serviço educacional, a partir da tecnologia de operações.
- g) Definições operacionais do sistema de avaliação de acordo com os procedimentos usados para a medição qualitativa ou quantitativa.
- h) Estabelecer níveis de dissonância cognitiva para reduzir as tensões mentais dos alunos devido ao conflito entre cognições. Medição das escalas de inteligência WAIS III, WASI, como recurso do fator qualidade da formação de vantagem competitiva (Figura N° 3)
- i) A doutrina do racionalismo, como orientação de que o conhecimento deriva da razão, mas ao mesmo tempo comparando-o com as ferramentas da abordagem qualitativa: observação, reflexão e sistematização (Anexo N ° 2).
- j) Metodologia de ensino reflexivo escolhida pelo professor que deve considerar o conhecimento dos alunos, o ambiente interno e externo, os processos psicológicos, aprendizagem e motivação, necessários para a aprendizagem, incluindo as dimensões cognitiva, afetiva, metacognitiva, autorregulatória e externa e ambiental interno.

Com os referidos pressupostos inseridos na função operacional e no culminar do processo de formulação, espera-se reafirmar as expectativas das suas características resultantes que facilitem a relação entre as características de transformação dos agentes sociais e económicos da sociedade com o novo modelo, que geram e esta ao nível, sem a existência da lacuna, com as seguintes características:

- a) Treinamento total, integral do professor inicial por meio do currículo teoricamente atualizado e sua necessidade e frequência de aplicação prática são estudos de caso ou experiências em práticas pré-profissionais,

b) Desenvolvimento das suas competências com base na assimilação da função ou regime de funcionamento aplicado ao setor da educação universitária em geral e no desenvolvimento das tarefas docentes académicas, analisando e avaliando permanentemente os recursos, o processo e os resultados para efeitos de aplicação do Feedback ou retroalimentação como fator essencial do modelo que permitirá a compreensão do funcionamento da organização educacional.

Além dos pressupostos ou características da proposta do Modelo, é imprescindível estabelecer articulações e relações de dependência para informações, conselhos, etc. Em primeiro lugar, com os órgãos encarregados da concepção e formulação dos planos nacionais de desenvolvimento socioeconômico, da política econômica nacional, da Política Fiscal, do Orçamento Nacional, da Política Educacional e com o Modelo Nacional de Políticas de Formação de Professores que darão origem ao uso dos Instrumentos de ação, tanto no nível macro com os princípios teóricos de análise educacional integrado pelo sistema Educacional Nacional, nos Planos e Programas Educacionais, na Alocação Orçamentária em termos de sua dependência estadual, quanto no nível de microanálise com a utilização do paradigma, as teorias pedagógicas a que dá origem a decisão racional e/ou política do momento na tomada de decisão.

Ressalta-se aqui que a proposta do Modelo inclui a análise, avaliação e aplicação das Teorias Estruturais do Desenvolvimento Humano e das Teorias Sociais Críticas como tentativa de modificar ou mudar as estruturas mentais de dependência permanente em todos os aspectos, difundir a prevalência dos direitos de todos à educação estabelecida na Constituição da Republica Federativa do Brasil e dos valores éticos para preservar a boa ordem e o cumprimento dos acordos e pactos e de todos os compromissos educacionais e sociais.

A política educacional de um país é constituída pelos princípios, metas, objetivos e estratégias que norteiam as ações de educação, tanto no âmbito estadual quanto no privado, nos âmbitos nacional, regional e local. A sua definição, em última instância, corresponde ao Estado e aos entes vinculados às suas especificações orçamentais, à sua execução total ou parcial segundo o seu estado ou organização privada, porque

são processos que interagem entre si, como no nosso caso, para resolver problemas de Formação Inicial de Professores.

Assim como a política industrial do governo para um exercício econômico, geralmente um ano, pode moldar a determinação dos objetivos estratégicos das empresas produtoras de bens, assim como o estabelecimento de Políticas Educacionais consideradas ao nível do Sistema Nacional de Educação, que servirá como um guia, como documento norteador para a formulação de Políticas de Formação Inicial de Professores no âmbito das Organizações de Ensino Universitário.

Para a concepção e formulação de políticas de Formação de Professores, temos a certeza que devemos fazer um diagnóstico para saber; a situação real das Políticas e seus problemas gerais em suas causas estruturais, no nível do sistema educacional nacional, e conjunturais, no nível dos sistemas educacionais internacionais, para determinar as influências de modelos de políticas coincidentes ou divergentes que reflitam sua necessária utilidade na sua aplicação a nível nacional; e também conhecer previamente, a evolução da tecnologia de operações de serviços educacionais (Figura Nº1) como um subsistema dentro da visão sistêmica da gestão de operações nas Políticas de Formação Inicial de Professores.

Por Política e planos estratégicos, segundo Stoner e Freeman (1994, p.750-751) entende-se o atual Plano que estabelece as regras gerais para "futuras decisões da Administração Geral da Instituição, de acordo com os planos projetados para atingir os objetivos gerais de uma organização", neste caso a Organização Educacional.

Então, na formulação e execução de políticas, como meio, para atingir os objetivos estratégicos acadêmicos, elas estarão sujeitas aos efeitos de poder e mudanças estratégicas, uma vez que o poder, emanado da tomada de decisões da Alta Administração e a Política influenciará a escolha da estratégia e estrutura pela organização institucional visto que esta deve possuir e sustentar um contexto organizacional que responda aos interesses e aspirações dos professores, tanto no desenvolvimento do sistema educacional como no ambiente externo, com as suas expectativas pessoais, família e bem-estar (Figura Nº4)

Políticas Educacionais (Figura Nº4) relativas à formação inicial de professores devidamente relacionada ao Modelo Sistêmico de Organização Educacional, composto

pelas funções de Administração de Pessoal docente e Administrativo, Área Educacional e outras, uma vez que a conformação estrutural foi claramente identificada, para efeitos da sua aplicação, destacamos as suas inter-relações com o Modelo de Política de Formação Inicial de Professores e, sobretudo, da Formulação e execução de estratégias e como ações educativas com os objetivos ou resultados do Processo do Sistema Operacional que irá gerar o Modelo Sistêmico de Formação Inicial de Professores.

Porém, o maior significado do Modelo de Política, na execução de suas estratégias, reside no fato de que, recorrendo aos seus instrumentos Táticos e Técnicos, consegue-se um maior desempenho pedagógico da formação dos recursos ou insumos humanos que entram no processo de produção para sua conversão e como Técnica ou aprimoramento de competências, busca otimizar o desempenho por meio da gestão eficiente dos Instrumentos de Avaliação, demonstrando assim a influência de tais políticas no desenvolvimento das Práticas de Avaliação.

O funcionamento do sistema operacional para gerar o processo ensino-aprendizagem e o processo do sistema de avaliação, segundo nossa proposta, teria desvantagens nos resultados dos serviços educacionais se estas estratégias de avaliação não são formuladas e executadas, que são o “conjunto de métodos, técnicas e recursos que o professor utiliza para avaliar a aprendizagem dos alunos”.

Métodos são os processos que orientam o modelo e a aplicação de estratégias, as técnicas são as atividades específicas que os alunos realizam quando aprendem e os recursos são instrumentos ou ferramentas que permitem que professores e alunos “tenham informações específicas sobre o processo de ensino e aprendizagem” (Cordova e Garcia, 2012, p.18) complementado com os conteúdos curriculares ou planos de estudos como elemento fundamental para além dos agentes educativos, aluno e professor.

A finalidade na utilização de técnicas e instrumentos de aplicação do resultado do processo ensino-aprendizagem, e de conhecer o processo, é determinar o nível dos alunos do ensino superior em relação às variáveis educacionais contidas no Plano curricular desenvolvido e cumprindo os objetivos e o cronograma estabelecido.

Na etapa de preparação e seleção dos instrumentos, é selecionada a técnica de avaliação que será utilizada em cada caso especial e os instrumentos também são elaborados levando-se em consideração a finalidade da avaliação. Aqui você intervém necessariamente nos aspectos básicos:

- a) Formação acadêmica cognitiva como resultado da aplicação de paradigmas construtivistas e da crítica social do professor com a aprendizagem em sua vida universitária tais como: aprendizagem de conceitos, por descoberta, por observação e significativa.
- b) A abordagem qualitativa, com princípios do empirismo, ou seja, com recurso à experiência do professor não como única fonte de conhecimento, mas como ação paralela a uma abordagem quantitativa para mediar o resultado da ponderação ou qualificação do aluno como realidade objetiva, para evitar especulações sobre os resultados numéricos do desempenho acadêmico resultantes da aplicação da função de operações (Anexo N° 2 e Figura N° 1)

Dada a grande diversidade de procedimentos e instrumentos de coleta de informações, vamos nos referir a sua escolha de acordo com os tipos de avaliação, sem considerar qualquer restrição que possa influenciar o resultado intangível como culminação da função de operações gerada pelo sistema de avaliação (Figura N° 1).

A aplicação do sistema de operações na avaliação assemelha-se ao processo de ensino-aprendizagem uma vez que, dentro do processo de transformação, as etapas do processo de produção são consideradas os tipos de avaliação, qualitativa e quantitativa, cada uma com suas próprias variáveis Educacionais e parâmetros, com a diferença que a demonstração quantitativa é observável, de acordo com a qualificação obtida por cada aluno, através de um manual ou registro informatizado que inclui os aspectos ou fatores de avaliação como elementos pedagogicamente úteis e que está em relação à metodologia para desenvolvê-lo, analisá-lo e expressá-lo, pois como descreve Careaga (2001) “se a avaliação está integrada nos processos de ensino e aprendizagem, os dados mais ricos não serão quantitativos, mas qualitativos, porque se trata de avaliar, ou de atribuir um valor” (p. 351).

CONCLUSÕES

O uso do paradigma construtivista com suas ideias pedagógicas reflexivas, de interação entre professores e estudantes universitários, liberdade na construção de seus conhecimentos; com uma abordagem qualitativa nos posicionamentos da realidade epistêmica do uso da razão e da realidade empírica com demonstrações da experiência e sua técnica com ferramentas de observação direta, reflexão e sistematização, com o desenho qualitativo flexível da investigação-ação e com a aplicação dos métodos de investigação científica, indutiva e dedutiva para analisar o comportamento dos agentes envolvidos no processo educativo; são os mais adequados para a compreensão do problema de pesquisa sobre o nível de influência das políticas de formação inicial de professores e das práticas avaliativas de aprendizagem.

As teorias de Jean Piaget sobre a aprendizagem com a interação dos processos de assimilação e acomodação; David Ausubel com uma aprendizagem significativa onde o aluno, ao relacionar as suas novas ideias com as já consolidadas, cria o seu próprio significado combinando os aspectos lógico, cognitivo e afetivo; e Lev Vygotsky, com a aprendizagem social, que considera a aprendizagem por meio da interação do indivíduo com o meio interno e externo e onde o aspecto cognitivo leva em consideração o desenvolvimento das habilidades de pensamento e processamento de informações com o aspecto afetivo levando em conta as condições emocionais, ambos os alunos e professores, que favorecem ou dificultam o processo de formação ensino-aprendizagem, complementados com teorias estruturais do desenvolvimento humano.

O conteúdo do referencial teórico, suas análises e possibilidades de aplicação úteis para a otimização dos serviços educacionais universitários foram válidos devido à sua combinação necessária quando formulamos: a estratégia competitiva, os fatores genéricos de vantagem competitiva, os fatores do pensamento racional e do pensamento político, a formulação de políticas educacionais relacionadas à formação inicial de professores, a formulação do planejamento educacional, o projeto educacional ou institucional, a modelagem da estratégia educacional, o processo de planificação curricular, o sistema extensivo-alternativo de planificação curricular, o processo de

planificação curricular e a política curricular, o paradigma educacional e a articulação produtiva do serviço educativo a nível sectorial, a análise do atual sistema de avaliação da formação docente e das práticas avaliativas, o projeto curricular, planejamento e operacionalização do processo ensino-aprendizagem com abordagens formativa e somativa.

Em resposta à formulação do problema, concluímos que eles têm efeitos positivos e o nível de influência das políticas de formação de professores é alto, os processos de avaliação e os instrumentos de avaliação no desenvolvimento das práticas avaliativas de aprendizagem na Universidade e práticas avaliativas quando as políticas educacionais são ditadas de acordo com a evolução e as necessidades da sociedade. O efeito de demonstração da afirmação e do cumprimento do objetivo principal, de determinar o nível de influência das políticas de formação de professores, é especificado pela aplicação do Sistema Operacional com seus elementos básicos para a geração e avaliação de serviços educacionais, o mesmo que demonstra o processo de transformação ou conversão de insumos ou recursos humanos e materiais dentro das etapas do núcleo de transformação do processo produtivo com a consequente obtenção de resultados de serviços educacionais de qualidade e uma participação cognitiva intermediária e valores formativos de professor pesquisador crítico-reflexivo, competitivo aceito no complexo mercado de trabalho de hoje.

O desenho e formulação do Sistema de Operações; gerar e avaliar serviços educacionais, constituídos por variáveis e parâmetros de fontes internas à instituição e assimilando fatores externos, como flutuações aleatórias no sistema educacional, que impulsionam a necessidade de realização de ações de feedback como ajustes necessários na prática educacional e nos objetivos do planejamento; permitiu-nos formular, como propostas, um Modelo de Formação Inicial de Professores e um Modelo de Política de Formação de Professores com suas articulações e revelações a nível interno e externo.

Aproximadamente durante três décadas a proposta sobre a docência, tanto na reforma educacional, nos temas de planejamento curricular, nos modelos de ensino-aprendizagem, nas abordagens, nas teorias, etc., têm sido objeto de acordos regionais e globais. Porém, na declaração mundial de Jomtien de 1990 a importância da

intervenção dos professores e sua formação acadêmica são destacadas para aperfeiçoar sua contribuição no desenvolvimento do sistema educacional dos países. Desde então, foram desenvolvidas pesquisas que ajudarão de guia quando for formulado o problema principal com a seguinte questão: Qual o nível de influência das políticas de formação de professores, processos de avaliação e instrumentos de avaliação, no desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem nas Universidades? Para resolver esta questão utilizaremos o Paradigma do Construtivismo com sua caracterização ontológica, epistemológica e metodológica, e também porque sua terminologia e conceitos nos ajudarão a compreender melhor a concepção da realidade do objeto de pesquisa das políticas de formação de professores no ensino-aprendizagem e as práticas de avaliação.

Toda esta revisão filosófica e sua análise serão possíveis com a abordagem qualitativa e seus elementos ou ferramentas de observação, reflexão e sistematização com suas duas variantes ou posições da realidade epistêmica e empírica, voltadas primeiramente para uma pesquisa básica que é estudar o problema exclusivamente destinada à busca de novos conhecimentos relacionados à formação de professores e políticas nacionais e institucionais e na segunda, o desenvolvimento de pesquisa aplicada à prática ou empírica com aplicação do paradigma positivista e da abordagem quantitativa.

Neste tipo de investigação aplicada, se terá em conta os fins práticos de conhecimento já definidos na investigação pura, com a aplicação da função ou sistema de operações como elemento da aplicação da abordagem sistêmica representada pela proposta de um Modelo Sistêmico de Formação de Professores e um Modelo de Políticas de Formação de Professores.

Desde a primeira parte, utilizaremos a teoria do sistema social de Niklas Luhmann (1927-1998), onde ele localiza, além de outros, o sistema educacional, o sistema político e o sistema científico. Complementamos também com a função operacional ou sistema de operações de Adam e Evert em seu trabalho Gestão de produção e operações (1991).

O objetivo da futura pesquisa aplicada será o desenvolvimento de conhecimentos técnicos com efeitos práticos úteis, mensuráveis, quantificáveis e,

portanto, passíveis de avaliação em retornos percentuais e que tenham aplicação dentro do planejamento estratégico institucional, mas utilizando todo o embasamento teórico resultante dos primeiros fundamentos de investigação, para resolver a situação da problemática inicialmente levantada.

Uma vez estabelecida as relações dos elementos básicos geradores dos sistemas educacionais, enquadrados no sistema operacional, desenhado de acordo com as demandas das questões ou a sistematização do problema central, se estará em uma posição estratégica para resolver as seguintes questões: 1) Como as políticas de formação de professores influenciam o desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem no ensino superior?

Todas as questões pendentes serão possíveis para solução; pelo menos em parte neste estágio inicial; com a consideração da plataforma consignada nas teorias cognitivas dos representantes do construtivismo e teorias cognitivas.

O maior conhecimento teórico das variáveis educacionais do processo ensino-aprendizagem, das práticas avaliativas e da formação técnica dos professores e do desenho das políticas será construído socialmente, experiencialmente por agentes humanos e recursos logísticos, considerados como insumos, que entram no processo de transformação das etapas do processo de produção de serviços educacionais.

A tarefa do investigador é compreender as várias construções educacionais e sociais sobre os fatos mais relevantes e frequentes, relacionando-os sempre com o quadro conceptual das teorias em aplicação.

A melhor demonstração da utilização destes estudos será observada quando, a partir da observação e em geral da utilização da abordagem qualitativa, estivermos em condições de formular uma proposta do Modelo de Formação de Professor e o Modelo de políticas de Formação de professores, Embora possam ser itens subjetivos, eles servirão para a demonstração quantitativa em outro nível de pesquisa positivista e abordagem quantitativa, preferencialmente com um desenho descritivo correlacional e, assim, a demonstração da validade.

A importância das propostas teóricas sobre a realidade educacional nacional e internacional coincide na concepção de que uma boa ciência da educação formada e transmitida por processos de ensino-aprendizagem congruentes com a realidade do

contexto são a base de uma sociedade moderna e de boa qualidade educacional, que aprimora a qualidade de vida de uma nação.

Um modelo educacional para a educação universitária incluirá a competência da formação inicial de professores como um fator básico no planejamento educacional nacional, com diretrizes claras para a política educacional e a formação de professores, às quais o planejamento estratégico institucional e a análise sistêmica das operações devem ser adaptados de serviços educacionais sempre de acordo com um planejamento e programação curricular que tende a aperfeiçoar a formação profissional.

No processo de pesquisa e diante de posições tanto de apelo à realidade epistêmica, com o uso da razão, quanto à realidade empírica, a experiência do capital humano, da abordagem qualitativa, se poderá assumir, por um lado, uma posição subjetivista com o uso da racionalidade e interação entre nossa participação como responsável pela pesquisa com os sujeitos conhecedores (professores, alunos, pessoal administrativo e de serviço e operadores educacionais do governo para supervisão da Universidade).

No que se refere à nossa intervenção, em resposta às questões da epistemologia, desenvolveremos nossas atividades de interação com os agentes envolvidos no objeto de estudo.

Durante o processo e até a conclusão, os resultados; relativo às influências das políticas de formação de professores no desenvolvimento de práticas de aprendizagem avaliativa; eles são baseados na interpretação e aplicação das teorias do construtivismo pedagógico e teorias cognitivas com suas ideias pedagógicas de reflexão, bem como os valores da liberdade individual.

REFERÊNCIAS

- AARNIO, Aulis. Lo racional como razonable: **Un tratado sobre la justificación jurídica** (Derecho & Argumentación nº 7). Lima-Peru: Palestra Editores, 2016
- ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**: Filosofia antigua - Filosofia patrística
Filosofía escolástica. Tradução de Juan Estelrich e J. Pérez. Barcelona: Ballestar Hora, S.A. , 1994
- ACHULLA, Regina Lagos. **La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del nivel secundario desde las percepciones de sus principales actores**. Tese (Mestrado em Educação). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, p. 100. 2018
- ADAM Junior, E; EVERT Ronald, J. **Administración de la producción y las operaciones. Conceptos, modelos y funcionamiento**. Mexico: Prentice Hall Hispanoamericana S.A., 1991
- ALEXY, Robert. **Teoria dos princípios fundamentais**. 2.ed.São Paulo: Malheiros Editores, 2017
- ANDER-EGG, Ezequiel. **Técnicas de Investigación Social**. 24. ed. Buenos Aires: LUMEN, 1995
- ARAMBURUZABALA, Pilar; HERNÁNDEZ, Reyes Castilla; ÁNGEL, Isabel Cristina Uribe. **Modelos y tendencias de la formación docente universitaria**: Profesorado. España: Universidad de Granada, 2013
- ATIENZA, Manuel. **Las Razones del Derecho**: Teorías de la argumentación jurídica. 2. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015
- AYALA, Carlos Federico; ORREGO, Jhon Fredy; AYALA, José Enver. **Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro**. Revista Folios, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia, v.40, p.31-44, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932792004.pdf> Acesso: 11 mar. 2020
- BARRIGA, C. **Metodología de la investigación científica**. Lima: UNMSM, 2002
- BOARINI, de Dutto Maria Gisella. **Hacia una comprensión epistemológica de las Ciencias de la Educación**. Madrid: Eae Editorial Academia Española, 2016
- BONNEFOY Carmen. et al. **Gestión Directiva Universitaria**: Un Instrumento para su Evaluación. Revista de Psicología, Universidad de Chile, v.13, n.2, p. 63-82, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26413206> Acesso: 16 jun. 2020

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96

BUNGE, Mario. **La ciencia, su método y su filosofía**. Buenos Aires: Ediciones siglo XX, 2000

_____. **Vigencia de la Filosofía**. Lima: Universidad Inca Garcilaso de La Vega, 1996

CABEZAS, Bernardino. **Paradigma de las ciencias sociales**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, en diccionario crítico de Ciencias Sociales, 2010

CAREAGA Adriana. **La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente**, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, Revista Educere, v. 5, n. 15, oct./dez, p. 345-352, 2001. Disponible em: <https://1library.co/document/6zk6o61y-evaluacion-herramienta-transformacion-practica-docente.html>. Acceso: 22 ago.2020

CARRUITERO, Lecca Francisco. **Introducción a la metodología de la investigación jurídica**. Lima: San Bernardo Libros Jurídicos, 2014

CASTILLO, Gutierrez Maria; RODRIGUEZ, Andrade Carolina. **Las prácticas evaluativas de los docentes del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Choconta**. Tese (Mestrado em Educação). Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia, 2014

CASTILLO, Davila M. **Filosofía del derecho**. Lima: FFECAAT E.I.R.L, 2015

CASTRO, Rubilar Fancy; CASTRO, Rubilar Juana. **Manual para el diseño de proyectos de gestión educacional**: Proyecto de Intervención Curricular Y/o Pedagógica. Proyecto De Mejoramiento Para La Gestión Educativa Proyecto Educativo Institucional. Chile: Univrsidad del Bio Bio, 2013

CONCHA Sequeiros L. **La Economía y los desafíos del futuro**. Lima: Producción gráfica MarDin Impresiones, 1998

CONEXIÓN ESAN. Efectos del coronavirus en la economía mundial. Lima-Peru, 2020. Disponible em:< <https://www.esan.edu.pe/apuntes-empresariales/2020/04/efectos-del-coronavirus-en-la-economia-mundial/>> Acceso em: 15 jul. 2020

COBB, P.; BROWERS, J. **Cognitive and situated learning perspectives** in: Theory and Practice Educational Research. New York, 1999

DEL VECCHIO, Giorgio. **Filosofía del Derecho**. España: Bosch, 1991

FERRAJOLY Luigi. Derechos Fundamentales. In: LABRIN, J. **Derechos Humanos**. Selección de Textos, Lima-Perú: Pontificia Universidad Católica(PUCP), 2008

GARCÍA, Carlos Marcelo. La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. **Olhar de Professor** - Departamento de

Métodos e Técnicas de Ensino, Paraná- Brasil, v. 10, n. 1, p. 63-90, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410104>> Acesso em: 08 mar. 2020
GARCIA, Lorenzo Aretio. **Sociedad del Conocimiento y Educación**. Madrid: Aranzandi, 2012.

GRONDIN, Marcelo. **Cultura, poder e desenvolvimento**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa**. Sonora: en Antología de métodos cualitativos en la investigación social, 2002

GUERRERO Erazo, Jhoniers Gilberto; GUTIÉRREZ, Giraldo Martha Cecilia; et al. **Proyecto Educativo Institucional**. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira, 2017

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERNÁNDEZ, Roberto Sampieri; FERNÁNDEZ, Carlos Collado e BAPTISTA, Pilar Lucio. **Metodología de la investigación**. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana, 2014

HERRERA, Enrique. **Práctica metodológica de la investigación jurídica**. Buenos Aires: Astrea, 2015.

HUERTAS, Wilfredo Bazalar; CASAS, Elba Pio. **Tecnologia Educativa General**. Lima-Peru: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2004.

HILL, Charles W.L.; JONES, Gareth R.. **Administración estratégica: Un enfoque integrado**. Tradução: Magaly Bernal Osorio. Colombia: McGRAW-HILL Interamericana S.A., 1996.

KEMMIS, S. **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata, 1993

KIRSCHNER, P. A. **Stop propagating the learning styles myth Education**, v. 106, 2017

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LARENZ, Karl. **Metodologia da Ciência do Direito**. Tradução de José Lamego. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

LIP MARIN, G. A. **Trayectorias profesionales de formadores de docentes en servicio de Educación Básica Regular del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2019

MENDEZ, Carlos Eduardo. **Metodología- Guia para elaborar diseños de investigación en Ciencias Economicas, Contables y Administrativas**. Colombia: McGraw- Hill, 1995

NUÉ V, M. **Lenguaje**. Lima: Servicios gráficos BLEDAMI, 2013

OSEDA, D. ; CHENET, M. **Metodología de la investigación**. Lima: Soluciones Gráficas SAC., 2015

PARKIN, Michael. **Microeconomía**. USA: Addison-Wesley Iberoamericana S.A., 1995

PARKIN, Michael. **Economía**. 8.ed. São Paulo: Pearson, 2008

PEREZ, Olga. **¿Cómo diseñar el sistema de evaluación del aprendizaje en la enseñanza de las matemáticas?**. Cuba: Departamento de Matemáticas, Universidad de Camagüey, Relime [online]. 2006, vol.9, n.2, pp.267-297.

PERKINS, David. **Educación para un mundo cambiante. ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?**. USA: Ediciones MS, 2016

PERRY, Guillermo; GARCIA, Eduardo. **La influencia de los organismos multilaterales de desarrollo sobre las estrategias de desarrollo latinoamericanas**. In: International Development Policy, 2017. Disponible em: <<https://journals.openedition.org/poldev/2510>> Acceso em: 08 ago. de 2020

PISCOYA, Silva, C. **Inteligencia emocional y el clima del aula**. EAE, 2019

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2001

PORTER, Michael E. **Estrategia Competitiva**. São Paulo: GEN Atlas, 2005

PRINCIPE C. G. **La Investigación Científica, Teoría y Metodología**. Lima: Fondo Editorial Universidad Jaime Bauzate y Meza, 2018

ROSENTAL, M. **Diccionario filosófico**. Lima: Ediciones Supérate, 1975

RAMIREZ, Erazo. **Proyecto de investigación**. Lima: Fondo Editorial AMADP, 2016

ROBBINS, Stephen P. **Fundamentos do comportamento organizacional**. 8. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

RUBIO, Marcial Correa.. **El Sistema Jurídico**. Introducción al Derecho. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2012

SÁNCHEZ, H.; REYES, C. **Metodología y diseño en la investigación científica**. Lima: Visión Universitaria, 2016

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2008

SACRISTÁN, José Gimeno; GOMEZ, I. Perez. **Comprender e Transformar o Ensino**, Porto Alegre: Artmed, 2008.

SALINAS F.B.; COTILLAS A.C. **La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior**. Valencia- Espanha: Universidad de València- Imprenta MAÑEZ, S. L., 2007

SALKIND, Neil. **Métodos de investigación científica**. México: Prentice-Hall, 1998

SAN MARTÍN, Javier Sala. **La estructura del método fenomenológico** Madrid: Universidad Nacional de educación a distancia, 2002

SAUTO, R. **Manual de metodología, construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología**. Buenos Aires: Edit. Clacso, 2005.

SCHEINVAR, Estela. **El derecho a la educación en Brasil**. Flape-Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2007

SCHUNK, Dale H. **Teorías da Aprendizagem**. Uma perspectiva. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2012.

SPENCE, Michael. Os desafios do futuro da Economia. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

STONER, J. A.; FREEMAN, R. E. **Administración**. Mexico: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A., 1994.

THOMPSON, A. A; STRICKLAND, A. J. **Administración Estratégica: Texto y Casos**. Mexico: McGraw-Hill Interamericana, 2004.

TOFLER, Alvin; TOFLER Heidi. **Criando Uma Nova Civilização** - a Política da Terceira Onda. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TOFLER, Alvin; TOFLER Heidi. **A Revolução da Riqueza**. Portugal: Actual Editora, 2011.

TROUT, Jack; RIVKIN, Steve. **El Nuevo Posicionamiento**. São Paulo: Mcgraw-Hill Interamericana do Brasil, 1996.

UGARTE, P. D. **Políticas de formación y desarrollo docente**: Balance y temas críticos. Lima: Academy for Educational Development Proyecto USAID/PER/SUMA, 2011.

URETA, G. J. **Técnicas de argumentación jurídica**. Lima: Jurista editores, 2010.

VASQUEZ, A. A ; ACEVEDO, D. J. A. Cuatro paradigmas básicos sobre la naturaleza de la ciencia. Revista Argumentos de Razón Técnica (Universidad de Sevilla, España, 2011.

VEZUB, Lea. **Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina**. Mapeo exploratorio en 13 países - Buenos Aires ,Argentina : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion II PE-UNESCO SITEAL, 2019.

WALSHAM, G. **Interpretive case studies** in IS research: Nature and method. European Journal of Information Systems, 2006

ZAMBRANO, R. G. **La evaluación formativa en el enseñanza-aprendizaje del ingles**. Santiago de Cali: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica, 2014.

ZAMBRANO, D. A. **Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje**: Un estudio contextualizado en la Unión-Chile. Chile: Universidad Autónoma de Barcelona, 2014.

ZELAYARAN, D. M. **Metodología de la Investigación Jurídica**. Lima: Ediciones Jurídicas, 2013.

ANEXOS

ANEXO I
MATRIZ DE CONSISTÊNCIA

Autor:
Curso:

Universidade:
Docente:

INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

1. PROBLEMAS	2.OBJETIVOS	3. VARIÁVEIS-INDICADORES	4. MARCO TEÓRICO	5. METODOLOGIA
<p>1.1 PRINCIPAL.</p> <p>Qual o nível de influência das políticas de formação de professores, processos de avaliação e instrumentos de avaliação no desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem no ensino superior?</p>	<p>2.1 GERAL</p> <p>Compreender o nível de influência das políticas de formação de professores, processos de avaliação e instrumentos de avaliação no desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem no Ensino Superior.</p> <p>2.2 ESPECÍFICOS</p> <p>1) Avaliar o grau de influência das políticas de formação de professores no desenvolvimento de práticas avaliativas de aprendizagem no Ensino Superior</p> <p>2) Analisar o nível de influência dos fatores dos</p>	<p>3.1 VARIÁVEL DEPENDENTE</p> <p>Práticas de aprendizagem avaliativas</p> <p>Categorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Comunicativas . Cognitivas . Corporal e volitivo . Transformação do conhecimento . Entendimento dos profissionais . Critérios de avaliação . Tipos de avaliação . Projeto e aplicação de instrumentos . Medição de resultados: práticas avaliativas e processo de formação 	<p>4.1 MARCO TEORICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paradigma epistemológico: construtivista -Abordagem: Qualitativa -Marco filosófico antropológico -Teorias Comportamentais -Teorias Cognitivas -Teorias estruturais do desenvolvimento humano -Marco conceptual: Determina sinais de identidade: <ul style="list-style-type: none"> . Skinner . Ausubel . Piaget 	<p>5.1 TIPO DE INVESTIGAÇÃO</p> <p><u>Pesquisa Qualitativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Entrevista não estruturada - Fundamento humanístico - Estrutura ou descrição dos eventos. - Reflexão e interpretação de significados do ponto de vista do comportamento de: professores, alunos, equipe administrativa. <p>Método: Pesquisa-Ação</p> <p>Nível de pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Epistemológico -Processos descritivos-

	<p>processos avaliativos no desenvolvimento das práticas avaliativas da aprendizagem no Ensino Superior</p> <p>3) Revisar e verificar a validade e o grau de influência dos instrumentos de avaliação no desenvolvimento das práticas avaliativas de aprendizagem no Ensino Superior.</p>	<p>3.2 VARIÁVEL INDEPENDENTE</p> <p>Políticas de formação de professores</p> <p>Categorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Transformação educacional . Planos, Projetos, Programas . Hierarquizar e reavaliar a formação de professores . Currículo . Materiais . Metodologia . Infraestrutura tecnológica . Experiência docente <p>3.3 VARIÁVEL INDEPENDENTE.</p> <p>. Fatores do processo de avaliação</p> <p>Categorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Qualidade dos processos de avaliação . Relação entre objetivos da avaliação e processo de formativo . Qualidade de aprendizagem . Função do meio 	<ul style="list-style-type: none"> . Novak . Guba 	<p>interpretativos</p> <p>5.2 MÉTODOS GERAIS DE PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> . Método científico . Método dedutivo . Método indutivo
--	---	---	---	---

		<p>ambiente e condições ambientais</p> <p>3.4 VARIÁVEL INDEPENDENTE</p> <p>-Instrumentos de avaliação</p> <p>Categorias:</p> <ul style="list-style-type: none">. Características do instrumento.. Processamento e análise. Grau de validade. Nível de confiabilidade		
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração Própria

ANEXO 2

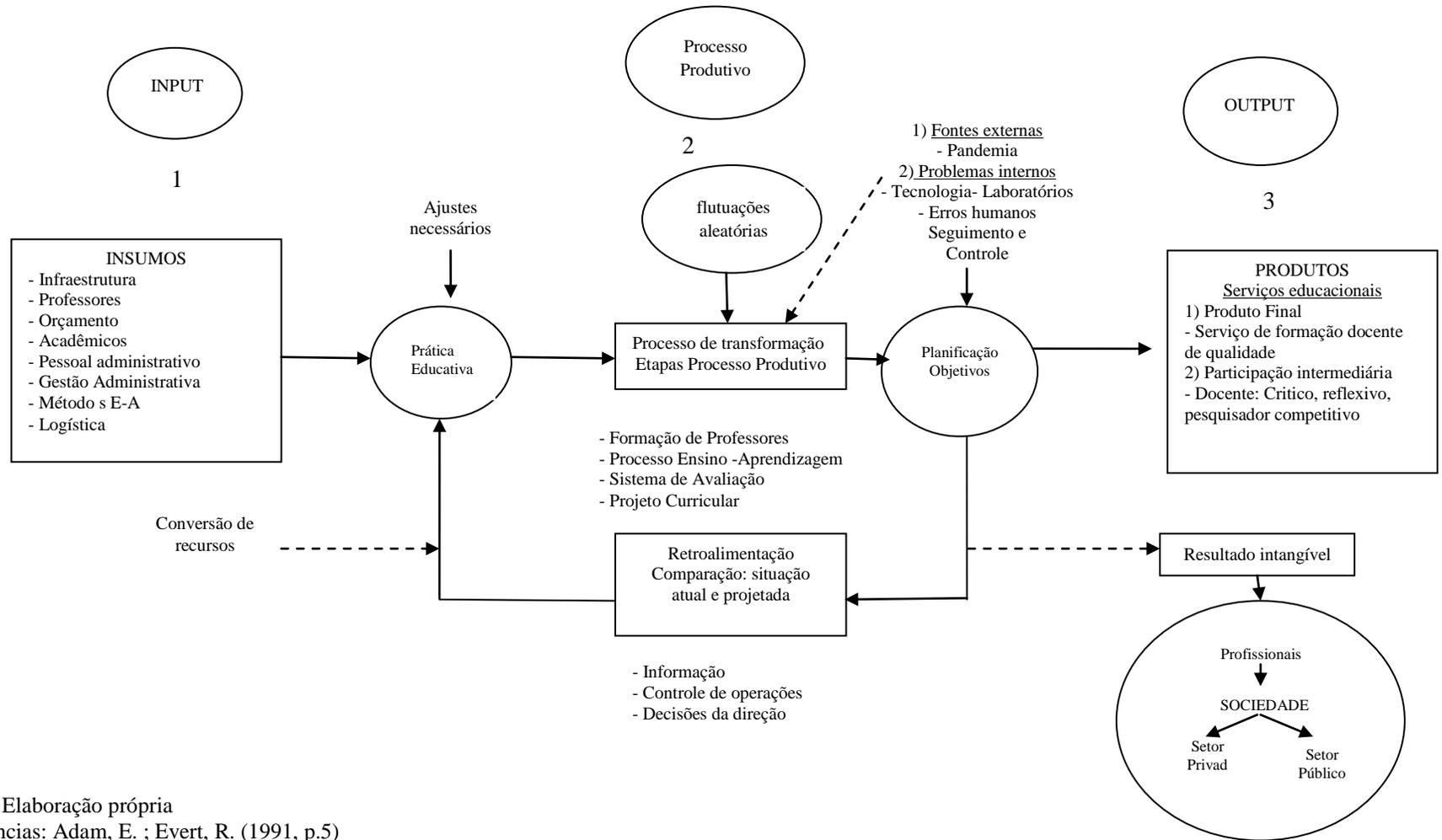
PARADIGMA, ABORDAGENS E TEORIAS (SISTEMAS) PEDAGÓGICAS

PARADIGMA	ABORDAGEM	TEORIA OU SISTEMA PEDAGÓGICO	REPRESENTANTES	IDEIA PEDAGÓGICA	VALORES
CONSTRUTIVISTA	QUALITATIVA Ferramentas . Observação . Reflexão . Sistematização	Pedagogia Comportamental Teorias Comportamentais	- Burrhus Frederic Skinner	Controle	Eficiência
CRÍTICO-SOCIAL	Realidade Epistêmica - Sujeitos conscientes . Professor . Aluno . Pessoal administrativo Pesquisador	- Construtivismo pedagógico e pedagogias do conhecimento - Teorias Cognitivas	- Jean Piaget - César Coll - I Guba - I Lincoln - Joseph D. Novak - David Ausubel	Reflexão	Liberdade individual
DIALÓGICO		- Pedagogias crítico-sociais	- Paulo Freire - Peter McLaren - Michael Apple - Bravo Salinas	- Emancipação e resistência - Transformação social - Criticidade	Solidariedade e esperança
	Realidade empírica	- Pedagogias crítico-sociais e personalizado	- Wilfred Carr e Stephen Kemmis - Lev Semionovitch Vygotsky - Jerome Bruner	- Transformação do indivíduo e da sociedade	Solidariedade
POSITIVISTA E PÓS-POSITIVISTA	QUANTITATIVO - Realidade objetiva	FERRAMENTAS: EXPERIMENTO E ESTATÍSTICAS			

Fonte: Elaboração Própria

FIGURA Nº 1

SISTEMA DE OPERAÇÕES: ELEMENTOS BÁSICOS PARA GERAR E AVALIAR SERVIÇOS EDUCACIONAIS



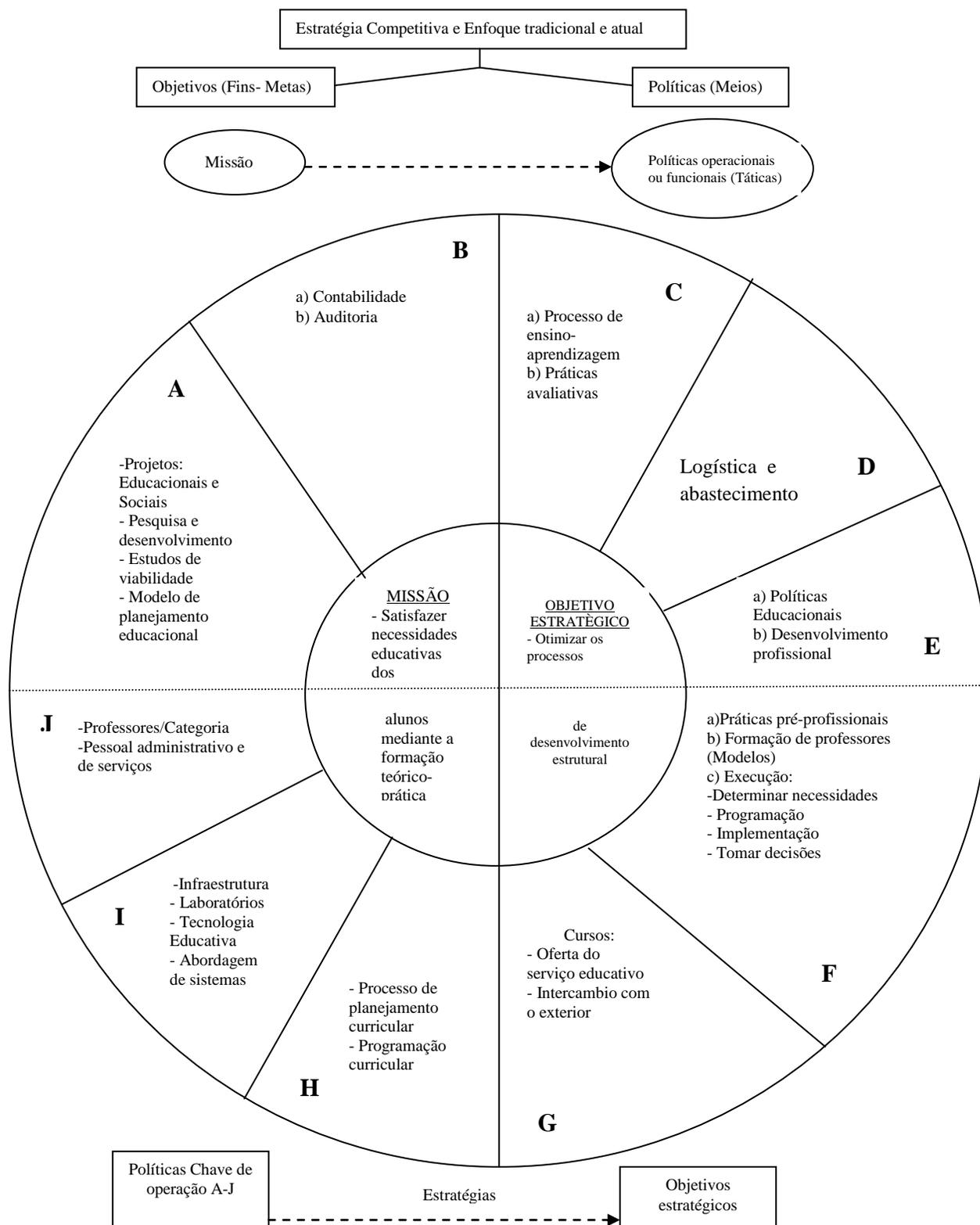
Fonte: Elaboração própria

Referências: Adam, E. ; Evert, R. (1991, p.5)

Sacristan, J. G.; Gomez, I. P. (2008, p. 82)

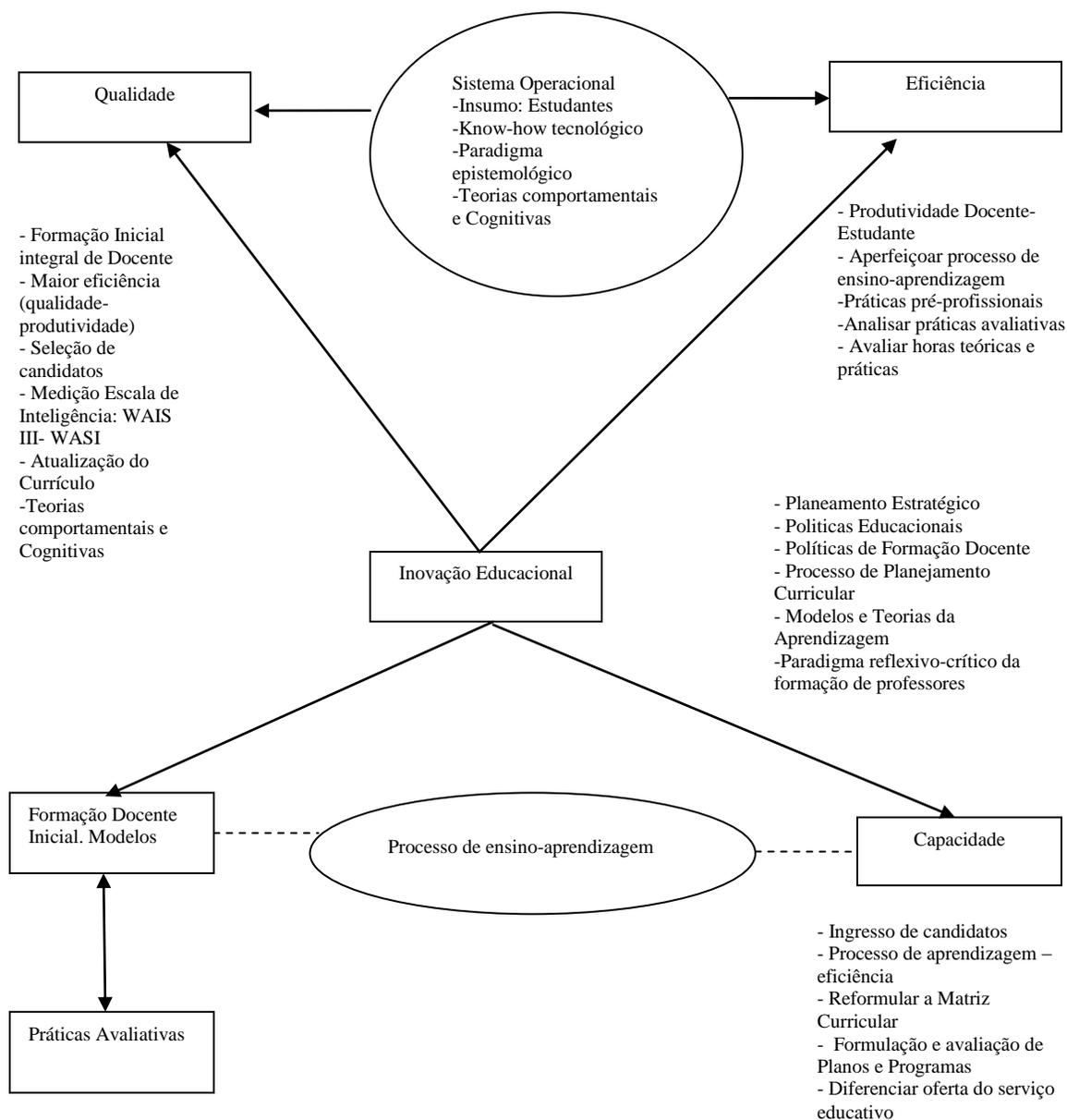
FIGURA Nº 2

ESTRATEGIA COMPETITIVA, ABORDAGEM TRADICIONAL E ATUAL



Fonte: Elaboração própria (Com base no esquema de Porter, 2005)

FIGURA Nº 3
ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA
FATORES GENÉRICOS DE FORMAÇÃO DA VANTAGEM COMPETITIVA

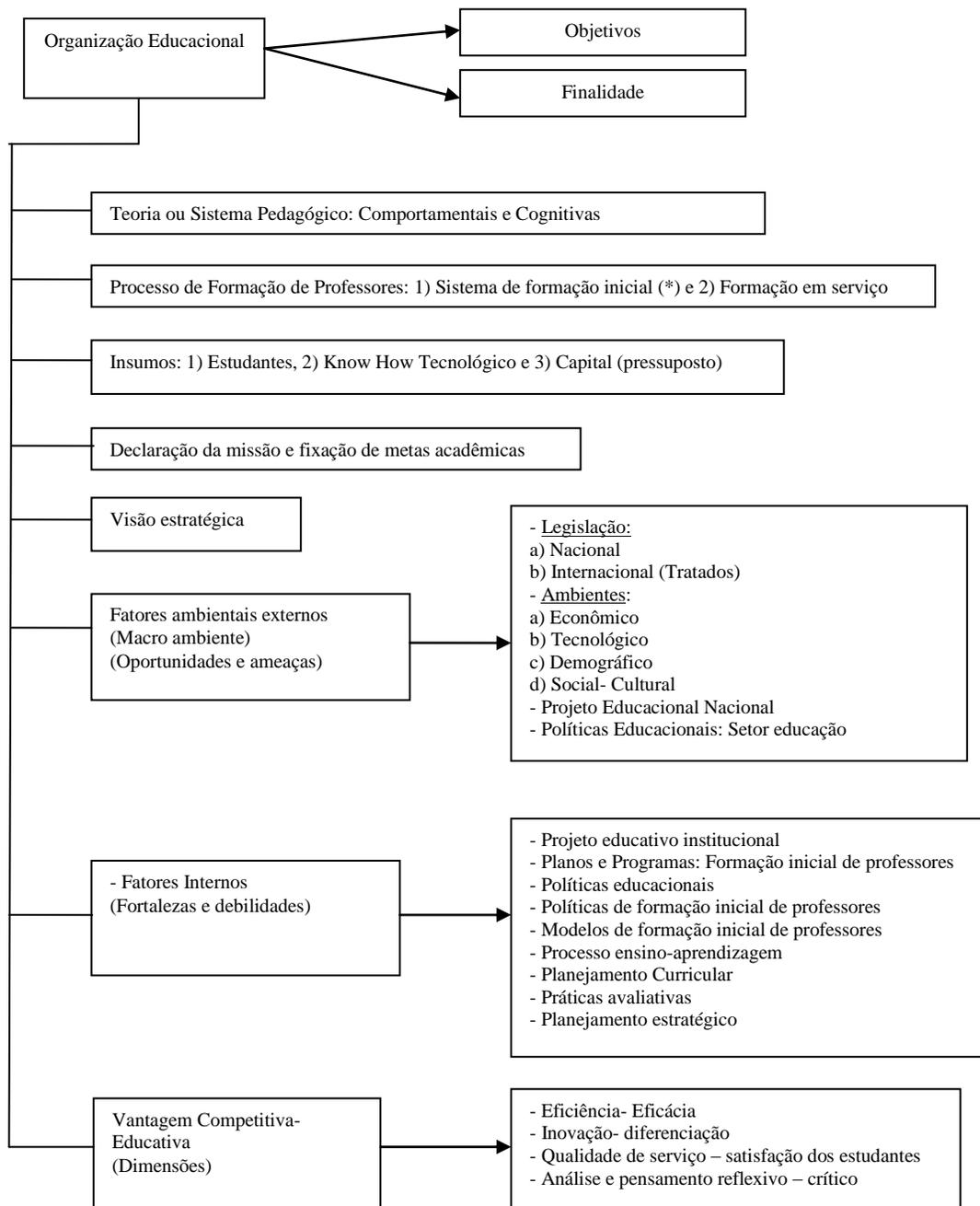


Fonte: Elaboração própria
 Referências: (HILL, G. e JONES, G.,1996)
 Porter, M (2005)

FIGURA Nº 4

POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Modelo de Sociedade: Democracia /Paradigma Epistemológico: Positivismo Lógico e Pós Positivismo



Fonte: Elaboração Própria

Referência: Hill e Jones (1996) no Livro: Administração Estratégica

(*) Objeto da Pesquisa

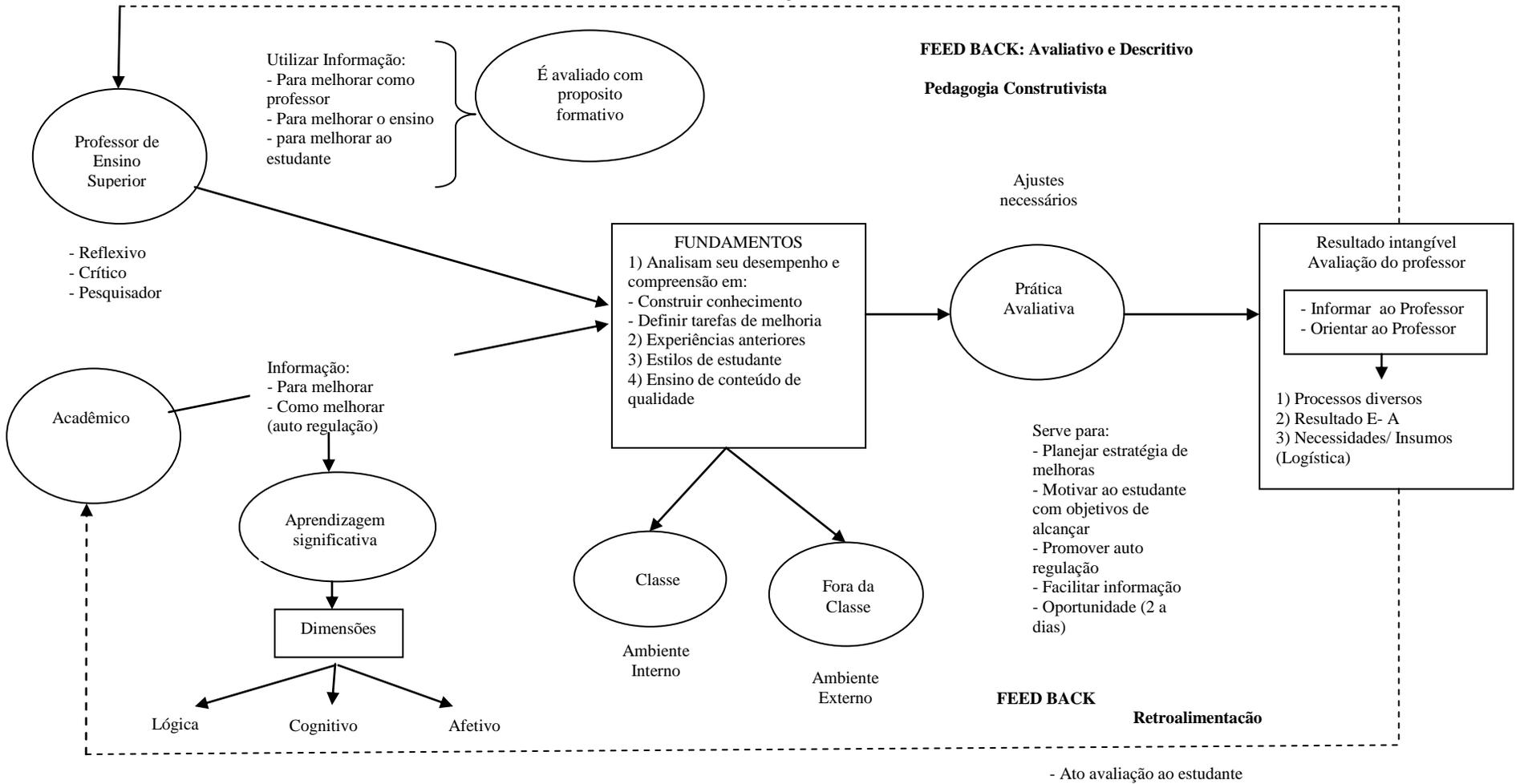
FIGURA Nº 5

MODELAGEM DE ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS: FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE MODELAM A ESTRATÉGIA COM REENGENHARIA DE PROCESSOS ACADÊMICOS

I Determinação da Direção Institucional	II Avaliação Fatores Internos e Externos	III Processo de Planejamento Curricular	IV Relações acadêmicas e administrativas internas e externas	V Programa de desenvolvimento Docente	VI Estratégias Competitivas
1) Visão estratégica 2) Declaração da missão 3) Estabelecer os objetivos 4) Princípios e valores éticos 5) Criação da estratégia	* Análises da Universidade * Avaliação de fatores <u>internos</u> (Recursos) Capacidade competitiva educacional e de gestão administrativa 1) Formação inicial de professores 2) Análise e pensamento crítico 3) Intervenção em modelo de sociedade 4) Relações com fatores ambientais <u>externos</u>	(Política Curricular) 1 Componentes ou Etapas a) Abordagem básica b) Investigação curricular c) Programação curricular d) Implementação curricular e) Execução f) Avaliação curricular 2 Especificações a) Paradigma epistemológico b) Corrente epistemológica c) Teorias ou sistemas pedagógicos d) Desenho dos planos de estudo	1) Atividade docente Planos e processos de tecnologia educativa (*) 2) Pesquisa e desenvolvimento 3) Programas de extenso e projeção social 4) Ações de apoio e bem-estar universitário 5) Difusão, comunicação e exposição de currículos (*) - Planejamento - Condução - Avaliação - Processo ensino-aprendizagem - Práticas avaliativas	Inter-relação Etapas II a IV - Lei Universitária - Regulamentos	1) Cooperação e participação universitária Restrições: 1) Avaliação: Práticas avaliativas 2) Regulamentos 3) Reformulações acadêmicas 4) Melhoria continua. Uso de ferramentas de desenho organizacional da reengenharia dos processos acadêmicos-administrativo a) Políticas de formação inicial de professores b) Práticas avaliativas de aprendizagem

Fonte: Elaboração Própria

FIGURA Nº 6
PLANEJAMENTO DO PROCESSO E-A
(ABORDAGEM DE AVALIAÇÃO FORMATIVA) E-F (*)



Fonte: Elaboração Própria

(*)Desvantagem da abordagem: O aluno depende do professor na identificação de deficiências e na sua decisão de corrigir os erros