

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXEY CARVALHO

PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
EXIGÊNCIA, NECESSIDADE E CRITÉRIO DE QUALIDADE

Sorocaba/SP

2017

ALEXEY CARVALHO

PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
EXIGÊNCIA, NECESSIDADE E CRITÉRIO DE QUALIDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta.

Sorocaba/SP

2017

Ficha Catalográfica

C321e Carvalho, Alexey
Produção acadêmica docente na educação superior : exigência,
necessidade e critério de qualidade / Alexey Carvalho. -- Sorocaba,
SP, 2017.
157 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2017.

1. Ensino superior - Pesquisa. 2. Ensino superior – Avaliação. 3.
Professores universitários. 4. Produção científica. I. Pimenta, Maria
Alzira de Almeida, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

ALEXEY CARVALHO

PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
EXIGÊNCIA, NECESSIDADE E CRITÉRIO DE QUALIDADE

Tese aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Educação no
Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 21/02/2017.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Sorocaba

Profa. Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo
Universidade de Sorocaba

Profa. Dra. Luciane Cruz Lopes
Universidade de Sorocaba

Profa. Dr. Ivan Fortunato
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen
Universidade de Sorocaba

Dedicatórias

Dedico ao meu filho Yann, minha esposa Valéria e minha mãe Maria, em nome do tempo, da atenção e da convivência renunciada.

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba pela valorosa contribuição nas aulas, grupos de estudo, seminários e eventos, por todo enriquecimento de conteúdos propiciado, pelas trocas de experiências e pelo aprendizado.

Em especial gostaria de agradecer ao Prof. Dr. José Dias Sobrinho que iniciou as orientações deste trabalho e à Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta que de forma incansável me conduziu e guiou por esta jornada.

... que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.
(BARROS, 2006)

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(FREIRE, 2002)

RESUMO

O cenário que envolve a Educação Superior Brasileira foi marcado pela forte expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) com vistas à ampliação da oferta de cursos de graduação, ocorrida até 2012. O foco, quase que exclusivo na atividade de ensino, fez com que a atividade de pesquisa, mesmo sendo requisito legal, fosse relegada a um segundo plano, de forma a desestimular a produção acadêmica docente na graduação. A pesquisa que embasa esta tese teve como objetivo final propor práticas de gestão acadêmica para criar um ambiente propício à pesquisa e à produção acadêmica. Para atingir esse objetivo, partiu-se do referencial teórico sobre a pesquisa acadêmica, o ambiente e as condições que a envolvem. Foi realizado um estudo de campo utilizando questionário *on-line*, respondido por 315 docentes da Educação Superior, das cinco regiões brasileiras e de IES públicas e privadas. As perguntas possibilitaram identificar a percepção dos professores acerca das condições que favorecem, ou não, a pesquisa acadêmica. Para análise e discussão dos resultados, utilizaram-se métodos quantitativos e qualitativos, dentre eles análise de correlações e análise de conteúdos, buscando principais aspectos que determinam a produção acadêmica docente em IES. Dentre os pontos mais relevantes, evidenciou-se, de forma geral, uma falta de clareza e efetividade das políticas e ações de estímulo à pesquisa e à produção acadêmica das IES. Os resultados do estudo fornecem às IES subsídios para a elaboração de políticas, programas, estratégias e práticas de gestão para estímulo à pesquisa e à produção acadêmica; e, ao poder público, contribuições para o aprimoramento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Palavras-chave: Educação Superior. Pesquisa. Produção Acadêmica. Gestão Acadêmica. Trabalho Docente. Avaliação da Educação Superior.

ABSTRACT

PROFESSORS' ACADEMIC PRODUCTION IN HIGHER EDUCATION: DEMANDS, NEEDS AND QUALITY CRITERIA

The scenario involving the Brazilian Higher Education was marked by strong expansion of Higher Education Institutions (HEI) aimed to increase the supply of undergraduate courses that occurred until 2012. The focus almost exclusively on teaching activity, makes the activity of research, even being a legal requirement, relegated to the background, which ends up discouraging the professor academic production on the under graduation courses. The research that bases this thesis had as final objective to propose academic management practices to create an environment conducive to research and academic production. To achieve this objective, this study has started from theoretical referential about academic research, the environment and the conditions surrounding it. A field research was conducted using an online questionnaire, answered by 315 higher education professors, from the five Brazilian regions of both private and public HEI. The questions made it possible to identify the professors' perception of the conditions that favor academic research or not. For the analysis and discussion of the results, quantitative and qualitative methods were used, among them correlation analysis and content analysis, searching for the main issues determine the professors' academic production in HEI. Among the most relevant points, it was revealed as a whole a lack of clarity and effectiveness in policies and actions to stimulate research and academic production by the HEI. The results of the study provide to HEI subsidies, for the development of policies, programs, strategies and management practices to stimulate research and academic production; And to the public power, contributions to the improvement of the National System of Accreditation of Higher Education (SINAES).

Keywords: Higher Education. Research. Academic Production. Academic Management. Professor's Work. Higher Education Accreditation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CH	Carga Horária
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CST	Curso Superior de Tecnologia
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
EAD	Educação à Distância
E-MEC	Sistema de tramitação eletrônica de processos de regulação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEPI	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IC	Índice de Concordância
IDD	Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Indicador de Prioridade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEX	Programa de Apoio a Eventos no Exterior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIC	Programa de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TI	Tempo Integral
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TP	Tempo Parcial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão Número de IES no Brasil 2001 a 2012.....	30
Figura 2 – Fluxograma da amostra.....	79
Figura 3 – Mapa de distribuição dos respondentes.....	80
Figura 4 – Nuvem das principais palavras da questão 1	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos Respondentes	81
Tabela 2 – Atividades Acadêmicas	85
Tabela 3 – Detalhamento de Outras Atividades Acadêmicas	85
Tabela 4 – Perfil de distribuição da carga horária dos respondentes	86
Tabela 5 – Carga Horária para Pesquisa	86
Tabela 6 – Tipos de Produção	87
Tabela 7 – Quantidade de Produções	88
Tabela 8 – Identificação com atividade de pesquisa	98
Tabela 9 – Capacitação para a pesquisa	99
Tabela 10 – Associação e colaboração para a pesquisa	100
Tabela 11 – Ambiente para a pesquisa	102
Tabela 12 – Contribuição da atividade de pesquisa	106
Tabela 13 – Práticas de incentivo à produção docente	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referencial de Competências para a profissão de “professor universitário”	45
Quadro 2 – Competências Básicas para a docência no ensino superior ..	47
Quadro 3 – Regime de Trabalho Corpo Docente	52
Quadro 4 – Marcos regulatórios da Educação Superior	55
Quadro 5 – Eixos e dimensões da avaliação institucional	57
Quadro 6 – Indicadores de Qualidade da Educação Superior	59
Quadro 7 – Indicadores relacionados à pesquisa na Avaliação Institucional	65
Quadro 8 – Indicadores relacionados à pesquisa na avaliação de cursos	66
Quadro 9 – Comparativo de Titulação entre censo e amostra	90
Quadro 10 – Perfil dos respondentes em relação à produção	94
Quadro 11 – Correlações com a produção acadêmica docente	97
Quadro 12 – Extrato análise de conteúdo questão dissertativa 1	105
Quadro 13 – Extrato análise de conteúdo questão dissertativa 2	108
Quadro 14 - Comentários Positivos da Pesquisa	112
Quadro 15 - Comentários Negativos da Atividade de Pesquisa	113
Quadro 16 - Sugestões para a Pesquisa	114

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	17
2 GLOBALIZAÇÃO, CONHECIMENTO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	24
2.1 Organismos internacionais	25
2.2 Influências dos organismos internacionais	29
2.3 Conhecimento na Educação Superior	38
2.4 Gestão do Conhecimento	40
2.5 Trabalho docente na Educação Superior	43
2.6 Formação e regime de trabalho do docente da Educação Superior	48
3 PESQUISA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	54
3.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES	54
3.2 Pesquisa na Educação Superior	60
3.3 Pesquisa e produção acadêmica no âmbito do SINAES	63
3.4 Redes de Pesquisa e Colaboração	69
3.5 Produtivismo	72
4 METODOLOGIA E RESULTADOS	75
4.1 Instrumento de pesquisa	75
4.2 Definição da amostra	77
4.3 Análise dos dados	81
4.4 Resultados	84

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS PERCEPÇÕES SOBRE A	
PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE	89
5.1 Perfil dos respondentes e o Censo da Educação Superior	89
5.2 Carga Horária	91
5.3 Atividades Acadêmicas	92
5.4 Produção acadêmica docente e suas possíveis correlações	94
5.5 Percepções dos docentes acerca da pesquisa, capacitação e	
ambiente	97
5.6 Análise das questões abertas	104
5.7 Alternativas para melhoria da produção acadêmica docente	115
5.8 Contribuições para o aprimoramento do SINAES	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A	136
APÊNDICE B	145
ANEXO I	154

APRESENTAÇÃO

A inquietação sobre as questões que envolvem a produção acadêmica em Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente dos docentes que atuam na graduação, remonta à minha atuação como docente de ensino superior, coordenador de curso graduação, gestor educacional e avaliador de cursos superiores, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Vivenciando a realidade de uma Faculdade privada, a inquietação deu lugar ao inconformismo, uma vez que existe uma grande dificuldade de se fazer pesquisa na graduação, dentro dessa realidade, ou mesmo de se desenvolver políticas de estímulo à pesquisa, criando uma situação que, em um primeiro momento, inviabilizaria atender as exigências contidas no instrumento de avaliação de cursos do INEP (2014).

O referido instrumento de avaliação, definido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e aplicado nas avaliações *in loco*, realizadas pelos avaliadores do INEP, trata da mesma forma o curso avaliado, independente da categoria administrativa. Ou seja, um determinado curso é avaliado de forma padronizada, seja ele ofertado por uma Faculdade, Centro Universitário ou Universidade e em todos os casos é exigido que o corpo docente que compõe o curso, tenha produção acadêmica nos últimos três anos.

Da maneira como o SINAES está estruturado, no que tange a produção acadêmica, configura-se um paradoxo: por um lado não cobra nos atos institucionais a produção acadêmica de Faculdades e Centros Universitários, mas por outro, cobra a produção dos docentes vinculados, nos atos de cursos. Essa situação levou-me à questão da produção acadêmica mais do que atender meramente a um requisito legal, ou mesmo induzir ao produtivismo dos docentes, voltar-se para os benefícios da pesquisa realizada no âmbito da graduação. Assim, entendendo que a prática da pesquisa, por meio da produção acadêmica, podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, essa tese propõe desenvolver mecanismos para disseminá-las, de forma a contribuir para o desempenho do docente, para a aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, para a qualidade formação na Educação Superior.

Dentro da linha exposta, empreendeu-se, entre 2009 e 2010, juntamente com outro colega, uma pesquisa de âmbito nacional, dentro de um grupo privado de Educação Superior, buscando mostrar o retrato da produção acadêmica docente do grupo pesquisado. A pesquisa foi apresentada no ano de 2010 e em 2015 os resultados parciais puderam ser publicados em evento internacional (CARVALHO; VERONESI, 2015).

A pesquisa mencionada serviu de embrião para a propositura desta tese como contribuição para qualidade da formação na Educação Superior, que propõe estratégias de gestão acadêmica para criar condições que potencializem a pesquisa e a produção acadêmica dos docentes, a partir da análise e da interpretação das respostas dos participantes.

Durante o desenvolvimento do trabalho, tive o desafio, no papel de pesquisador, de adotar posição de imparcialidade, uma vez que, considerando minha atuação como avaliador e ao mesmo tempo de gestor de uma IES, busquei, dentro dessa complexidade, tratar com sutileza os meandros do tema abordado.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior brasileira passa por um momento de grandes transformações, sob a bandeira da democratização do seu acesso. Houve uma proliferação de cursos em Instituições de Ensino Superior (IES), com foco quase que exclusivo na atividade de ensino até 2012. Acompanhando essa expansão e ainda hoje observa-se a consolidação dos grandes grupos educacionais privados, que leva o Ministério da Educação (MEC) a promover constantemente alterações em suas medidas de supervisão e de regulação, aumentando o controle da Educação Superior. Isso traz à tona a questão da qualidade, seus critérios e a informação, sobre esses aspectos, à sociedade.

A qualidade da formação na Educação Superior é um tema complexo e que permite análises sob os mais diversos ângulos. Considerando essa amplitude, este trabalho pretende abordar apenas um dos critérios da qualidade: a produção acadêmica docente.

A pesquisa acadêmica, pesquisa acadêmica docente ou produção do conhecimento no ambiente da graduação, precisa ser considerada mais que uma exigência legal para uma IES ou produção, que leva à ascensão na carreira para o docente. Sua relevância está no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, melhoria qualitativa da formação profissional, ao mesmo tempo, propicia a construção do conhecimento com envolvimento de docentes e discentes.

A atividade de pesquisa associada à atuação docente faz com que se consolidem os conhecimentos a serem construídos em sala de aula, auxilia no enriquecimento do conteúdo e propicia interação com a comunidade acadêmica, podendo até promover a troca de ideias e a interdisciplinaridade. Dessa forma, é entendida, aqui, como essencial para que a Educação Superior cumpra seu papel formativo.

O conhecimento produzido em uma IES precisa ter impacto na realidade que a cerca, as pesquisas desenvolvidas precisam contribuir para a solução dos problemas dessa comunidade. Essas ideias são ratificadas por Bento (2014), quando afirma que, a pesquisa precisa assumir temas ligados ao cotidiano das pessoas, ao seu bem-estar, com relevância social e humana.

A participação docente na produção acadêmica, estabelecendo uma estreita ligação com as atividades de ensino e de pesquisa, paralelamente ao constante esforço na melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem, constitui uma necessidade para o desenvolvimento geral da sociedade, assegurando uma formação do ser humano, como membro de uma sociedade e de uma cultura (CHARLOT, 2001).

Dias Sobrinho (2000, p.50) afirma que “ensinar sem pesquisar afasta da realidade; pesquisar sem ensinar escleroso; pesquisar ou ensinar sem vinculação com o meio elitiza”. Partindo-se dessa afirmação, enfatiza-se a indissociável relação entre ensino e pesquisa. Dessa forma, é prejudicial o abismo atual existente entre IES tidas exclusivamente de ensino e outras de pesquisa, ou mesmo ilhas de excelência em pesquisa isoladas do ensino, uma vez que põe em questão a qualidade do sistema como um todo. Essa preocupação também é partilhada por Charlot (2001) que defende a proteção do princípio Universitário - ensino, pesquisa e extensão – como condição para autorização de Universidades, em especial, as particulares.

A importância de o docente produzir conteúdo para sua disciplina, a partir da pesquisa e socialização de conhecimentos, por exemplo, vem ao encontro da busca pela excelência e da qualidade da formação ofertada, pois gera contribuição substancial tanto ao docente como aos discentes, no processo de ensino aprendizagem. Corroborando o exposto, Demo (1996) coloca que não se pode dar aula daquilo que não se produz, pois produzir conhecimento é o fundamento primeiro do docente, razão pela qual a docência começa na produção dos conteúdos de sua própria disciplina. O autor lembra, ainda, que desconsiderar a necessidade da produção do conhecimento como postura investigativa limita o ensino superior, comprometendo sua competência e sua responsabilidade em lidar com o conhecimento novo, obstruindo sua criatividade para inovar e sua criticidade.

Ao situarmos a produção acadêmica dentre os critérios de avaliação do ensino superior, utilizado pelo INEP no instrumento de avaliação de cursos superiores (INEP, 2015), verifica-se que o instrumento apresenta apenas um indicador, na Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial, o item 2.14 “produção científica, cultural, artística e tecnológica”, que é pontuado em termos quantitativos. A produção acadêmica é, ainda, tratada indiretamente em outros

indicadores relacionados à dimensão 1 - organização didático-pedagógica, assim como, em alguns indicadores do instrumento de avaliação institucional (INEP, 2014).

Neste trabalho, pretende-se, a partir do critério de qualidade definido no instrumento de avaliação de cursos superiores (INEP, 2015), discutir e propor alternativas para que a produção acadêmica contribua, de forma efetiva, para a formação dos estudantes, além de poder impulsionar outros indicadores da avaliação de cursos (INEP, 2015) como, por exemplo, aqueles relacionados à estrutura curricular, ao estágio supervisionado e ao trabalho de conclusão de curso.

A legislação em vigor, por meio do Decreto nº 5.773 de 2006 (BRASIL, 2006), dispõe sobre três categorias de organização de IES: Universidades, Centros Universitários e Faculdades. Em linhas gerais, a atividade de pesquisa caberia às Universidades, em especial por meio dos programas de Pós-graduação *stricto sensu*, porém, aos docentes de graduação também é exigido que tenham produção acadêmica docente, ou seja, que desenvolvam pesquisa que gerem publicações, tendo em vista que nas avaliações periódicas dos cursos, isso lhes é cobrado. Assim sendo, neste trabalho não se faz distinção acerca do tipo de organização da IES, por mais privilegiada que a pesquisa possa ser em um ou outro tipo de IES, em decorrência de incentivos disponíveis, uma vez que apresenta a mesma importância para a formação dos estudantes na graduação.

Delimitando ainda mais os limites do estudo, considera-se que a problemática da produção acadêmica docente é mais complexa nas IES privadas, incluindo-se nessas, as comunitárias, que segundo Luz (2005) não contam com um espaço institucional para a pesquisa, em especial aquelas que não tem programas de pós-graduação *stricto sensu* ou quando os docentes desses programas não tem vínculo com a graduação. Importante destacar que a problemática também existe em IES públicas, em especial naquelas voltadas para o ensino, como por exemplo os Institutos Federais, o que não as exime de buscar melhorias a serem implementadas.

Problema de pesquisa e hipóteses

Para a definição do problema de pesquisa, partiu-se dos seguintes questionamentos:

Quais as dificuldades e motivos que levam o docente a não realizar pesquisa, gerar conhecimento e transformar esse trabalho em produção acadêmica?

Como a produção acadêmica pode contribuir, melhorar a formação dos estudantes e, conseqüentemente, outros indicadores de qualidade de um curso em uma IES?

A reflexão desses questionamentos levou à definição do seguinte problema de pesquisa:

Como a gestão acadêmica das IES, a partir dos critérios de avaliação relacionados à produção acadêmica, no SINAES, pode potencializar a pesquisa e conseqüentemente melhorar a formação?

Para buscar as respostas ao problema proposto, partiu-se de alguns indícios, levantados em pesquisa de Carvalho e Veronesi (2015), com grupo específico de docentes, com amostra relevante, apontando que 96% dos docentes acreditam na pesquisa como forma efetiva de construção do conhecimento e 95% acreditam em sua importância na atuação docente, mas ao mesmo tempo, apenas 53% mencionaram ter algum tipo de incentivo para pesquisar e 57% acreditam que possuem ambiente propício à pesquisa e à geração do conhecimento dentro da IES. Os indícios apresentados apontam a necessidade de ações de gestão acadêmica por parte das IES que possam contribuir para a melhoria desse cenário.

Na hipótese da pesquisa acadêmica docente, sua ampliação e sua melhoria, como fatores de contribuição para a formação dos estudantes e, conseqüentemente, aos demais indicadores de qualidade, pode-se trazer a reflexão de Marques (2011). Esse autor lembra que a relação entre pesquisa e docência pode contribuir para o projeto pedagógico do curso, na determinação do perfil do egresso, na matriz curricular, nas habilidades e nas competências a serem desenvolvidas, dentre outros aspectos. Nessa abordagem, suscitar a pesquisa pode enriquecer componentes da organização didático-pedagógica, previstas no instrumento de avaliação de cursos (INEP, 2015), assim, contribuindo substancialmente com a qualidade da formação.

Justificativa

Trabalhando na gestão acadêmica e como avaliador de cursos, pude notar que há uma diferença significativa no que tange à pesquisa acadêmica docente: de um lado, têm-se as IES públicas onde o docente possui mais horas de trabalho para dedicação à pesquisa do que à docência, com métricas para produção, inclusive enfatizando produção internacional; de outro, têm-se as IES privadas, onde a maioria dos docentes está voltada quase que estritamente ao ensino, relegando a atividade de pesquisa, quando existente, a um segundo plano. Exceções feitas no caso das IES privadas, aos docentes alocados nos programas de Pós-graduação *stricto sensu* e no caso das IES públicas aos Institutos Federais, onde há foco na atividade de ensino.

A pesquisa acadêmica tem importante dimensão social, Dias Sobrinho (2010a) explana essa relevância quando enfatiza que as oportunidades para os estudantes de uma IES reconhecidamente de pesquisa serão melhores, uma vez que terão acesso ao conhecimento de base tecnológica, mais valorizado pelo mercado. Assim, estudos como o proposto ressaltam importância do tema e se justificam por sua contribuição social.

Como relevância acadêmica, o estudo pode contribuir para compreender aspectos relacionados à produção científica na avaliação do ensino superior e na gestão acadêmica, sendo que o último, segundo Marques (2011), não figura entre os assuntos mais pesquisados na área de Educação e, por isso, acredita-se que requer cada vez mais investigação.

Assim, torna-se fundamental que se realizem pesquisas, como a aqui proposta, que com base na investigação dos aspectos que influenciam a produção acadêmica docente em IES, fornecendo subsídios para a elaboração de estratégias e práticas de gestão às IES que anseiem por melhoria na produção acadêmica docente e, conseqüentemente, da qualidade da formação de seus estudantes.

Os resultados da pesquisa devem levar uma contribuição à sociedade como um todo, partindo do pressuposto de que a Educação precisa ser tratada como bem público, direito social e dever do Estado, como preconiza Dias Sobrinho (2010a), contribuindo para as reflexões acerca da qualidade da formação na Educação Superior e seus desafios.

Objetivos

O objetivo geral do estudo é propor práticas de gestão acadêmica para criar um ambiente propício à pesquisa e à produção acadêmica.

Os objetivos específicos são:

- identificar categorias pertinentes à atividade de pesquisa e à produção acadêmica, como o ambiente e as condições que as envolvem;
- caracterizar, a partir das percepções dos docentes, práticas de gestão relacionadas com a produção acadêmica;
- analisar o índice de concordância das respostas em relação as prioridades de intervenção;
- compreender a situação da pesquisa acadêmica na Educação Superior.

Para um aprofundamento do conhecimento acerca da pesquisa e produção acadêmica em IES, sua relação com a gestão acadêmica, as dificuldades para realizá-la, assim como suas implicações na avaliação do ensino superior foi realizada pesquisa bibliográfica e um estudo de campo.

Convém destacar que a pesquisa bibliográfica serve de embasamento e referencial teórico para o estudo e é de extrema importância, em virtude de ser o ponto de partida para a inovação, como ratificam Marconi e Lakatos (2002, p.71):

... a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Com relação à finalidade do estudo, pode-se tipificar o presente como exploratório, pois, segundo Vergara (2005), a investigação exploratória é realizada em áreas em que existe pouco conhecimento acumulado ou sistematizado. Severino (2007) lembra que a pesquisa exploratória leva em consideração, além das informações sobre o objeto pesquisado, as condições que envolvem o objeto. Marconi e Lakatos (2002) enfatizam a descoberta de ideias e novos entendimentos, assim, essa pesquisa pode ser considerada como descritiva, com característica exploratória.

O texto está estruturado em seis partes. Além da introdução, aqui realizada, na segunda e terceira partes, são apresentados os referenciais teóricos, sendo que, na segunda acerca da globalização, conhecimento e trabalho docente na Educação Superior e na terceira parte é feito um resgate da legislação em vigor acerca da avaliação da Educação Superior e dos aspectos relacionados à pesquisa. Na quarta parte, é apresentada a metodologia e os resultados; na quinta parte, é realizada a análise e a interpretação das percepções sobre a produção acadêmica docente, como também, são elencadas possíveis alternativas dessa produção e, por fim, feitas as considerações finais.

2 GLOBALIZAÇÃO, CONHECIMENTO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção são analisados os aspectos da globalização que têm impactado as IES, considerando a emergência da sociedade do conhecimento ou sociedade em rede e a produção do conhecimento, bem como, a inserção do docente da Educação Superior nesse cenário. Para isso, é feita uma contextualização dos principais organismos internacionais, suas principais diretrizes e influências na Educação Superior; abordada a dinâmica de construção e gestão do conhecimento; e as atividades que compõem o trabalho docente, aspectos sobre sua formação e regime de trabalho.

O fenômeno da globalização se caracteriza pela consolidação de um sistema econômico mundial, que provoca impactos em toda a sociedade, com a adoção de políticas transnacionais e relações de interdependência que ultrapassam as barreiras das nações. Para se entender as mudanças e reformas pelas quais passa a Educação Superior, é necessária uma análise do contexto mundial, sua associação ao desenvolvimento econômico e sua relevância na atual sociedade do conhecimento.

A sociedade contemporânea está cada vez mais se organizando em um novo formato, o de redes. Nessa nova forma de organização, as redes locais se interconectam com outras redes e formam redes globais de capital, de bens, de serviços, de comunicação, de informação, de ciência e de tecnologia, que transcendem as fronteiras das nações e intensificam a globalização, como lembram Castells e Cardoso (2005). A consequência mais evidente desse processo, que tem como centro a economia e o capital, é o enfraquecimento dos Estados nacionais, em detrimento dos interesses econômicos das grandes corporações e dos organismos internacionais.

Dessa forma, todas as discussões que cercam a Educação Superior, a produção do conhecimento e da ciência, tornam-se mais complexas e interdependentes dos fatores e variáveis que envolvem um contexto mundial. Um dos pontos divergentes que está no cerne das discussões é o papel da Educação Superior dentro do contexto da globalização.

Os grupos hegemônicos, movidos pelos interesses econômicos, demandam que a Educação Superior desempenhe o papel de formadora e

qualificadora da força de trabalho para a melhoria da eficiência e da produtividade. Em oposição, de acordo com Dias Sobrinho (2010a), está outra visão que defende a Educação como bem público, direito social e dever do Estado. Nessa visão, a prioridade é a formação plena do indivíduo, como cidadão crítico e reflexivo, com vistas à construção da sociedade, da identidade nacional e da inclusão econômica e social.

As atuais políticas educativas, influenciadas pela concepção de Educação Superior a serviço do desenvolvimento econômico, levaram os governos nacionais a promoverem a ampliação do acesso à Educação Superior, seja por meio de instituições públicas ou privadas. Nas IES em que a Educação Superior é tratada como negócio, a maioria da iniciativa privada, ganha contornos de serviço, ao qual só tem acesso quem pode pagar por ele, isso dá uma falsa ideia de democratização. Ainda, essa lógica, impele ao crescimento e disseminação de instituições de ensino, mas não necessariamente, instituições que realizem pesquisa e produzam conhecimento.

A globalização promove a interdependência e a interconexão entre os países. Nessa conjuntura, emanam as forças dos organismos internacionais, dominados pelo grupo hegemônico das grandes economias, que definem os conceitos, as diretrizes e as orientações, com caráter supranacional, que devem ser seguidas pelos demais Estados Nacionais. Muitas vezes, essas diretrizes negligenciam os aspectos culturais, de contextualização e de inserção social, indissociáveis do processo educativo.

Ao longo deste trabalho, alguns organismos internacionais, que têm tido influência na Educação Superior brasileira, são abordados de acordo com a aderência e enfoque ao tema tratado, com destaque ao Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), assim como, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros que possam exercer lateralmente alguma influência direta ou indireta.

2.1 Organismos Internacionais

Dentro do contexto da globalização, vários são os organismos e atores internacionais que exercem influência na Educação. Assim, considerando

adesão ao tema principal e a evidência de suas políticas e diretrizes, buscou-se elencar alguns deles, que tiveram impacto na Educação Superior brasileira nas duas últimas décadas.

De acordo com Mello (2012), a Conferência de Bretton Woods, realizada em julho de 1944, é tida como o berço da arquitetura geopolítica mundial do pós-guerra e originou o que alguns autores chamaram de instituições de governança global: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o GATT (Acordo Geral de Tarifas e Comércio) sucedido pela Organização Mundial do Comércio (OMC), completando a “tríade do sistema Bretton Woods”.

O Banco Mundial foi concebido em 1944, para a reconstrução da Europa, pós-guerra, atualmente o Grupo Banco Mundial, denominado aqui apenas de Banco Mundial (BM) engloba cinco instituições, das quais duas possuem histórico de atuação na Educação, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), sendo as demais voltadas ao setor privado e ao mercado financeiro. O BM fica sediado em Washington, Estados Unidos e a composição de cada uma de suas instituições é distinta. No BIRD, por exemplo, há 189 países membros, entre eles o Brasil, tendo como principais acionistas Estados Unidos, Japão, China, Alemanha, França e Reino Unido (BM, 2011; BM, 2016).

O Fundo Monetário Internacional (FMI) guarda algumas semelhanças como BM, foi concebido no mesmo ano com vistas à reconstrução da Europa, tem sede na mesma cidade e curiosamente dividiram o mesmo prédio durante muitos anos. Possui a mesma quantidade de países membros que o BIRD e os seis principais cotistas também são os mesmos, mas a participação acionária difere, enquanto no BIRD os principais acionistas detêm 40% de participação, no FMI aumenta para 45%. As posições dos países membros se alteram. O Brasil é o 10º maior acionista do FMI, com 2,33% de participação, enquanto no BIRD ocupa a 14ª posição, com 1,84% (BM, 2016; FMI, 2016).

Em linhas gerais, o FMI tem por objetivo garantir o equilíbrio da economia mundial e a estabilidade da taxa de câmbio, supervisionando a saúde econômica de seus países membros; oferece assessoria técnica e treinamento para melhoria da gestão econômica e fornece recursos para ajudar

aqueles com dificuldades em sua balança de pagamentos. Além dos países membros, trabalha ainda em conjunto com outras organizações internacionais para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza (FMI, 2016).

Ao longo de sua história, tanto o FMI quanto o BM tiveram momentos de maior ou menor proximidade, mas sempre mantiveram certa sintonia nas questões relacionadas à Educação, uma vez que ambos convergem na posição de que investimentos em Educação contribuem para o aumento da produtividade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico. A relação mais clara entre ambos pode ser notada quando os empréstimos a serem concedidos pelo BM para investimento em Educação são condicionados a ajustes sugeridos pelo FMI na política econômica e fiscal do país beneficiário do recurso. Assim, o FMI exerce influência indireta, contribuindo ou não para aprovação de projetos voltados à Educação. A recíproca também pode ocorrer, quando um país recorre ao FMI e este sugere melhorias na Educação, levando-o a recorrer a projetos do BM.

O terceiro membro da tríade, a Organização Mundial do Comércio (OMC), iniciou suas atividades em 1995, mas tem origem no GATT (Acordo Geral de Tarifas e Comércio) de 1947. Constitui-se hoje na principal instância para regular as relações de comércio multilateral, no qual os governos-membros buscam resolver suas questões comerciais. Possui atualmente 160 membros, entre eles o Brasil. Tem sede em Genebra, na Suíça e tem como diretor geral o brasileiro Roberto Azevêdo (OMC, 2014).

As discussões que envolvem a OMC e a Educação Superior têm no seu bojo a inclusão da Educação no rol de serviço educacional dessa organização. O acirramento das discussões se deu com a divulgação do documento "S/C/W/49" de 23 de setembro de 1998 (OMC, 1998) que, apesar de ter caráter preliminar e consultivo, permite identificar algumas das intenções da OMC com relação à Educação em todos os seus graus, traz indicativos de classificações, análises do mercado, utilizando-se de informações da OCDE, tratando especificamente de questões acerca da Educação Superior e da Educação à Distância.

O tratamento da Educação como serviço, bem de consumo ou *commodity*, faria com que os países e grupos de Educação passassem a seguir as regras de mercado, podendo ser questionados sobre subsídios,

financiamentos públicos para o setor, além de terem questionadas as barreiras ao capital internacional para exploração do setor, como eventual protecionismo. Há, ainda, um caminho a ser trilhado nessas discussões, porém, trata-se de um grande alerta para as discussões das políticas educacionais da Educação Superior e sua natureza de bem público e social.

Um organismo internacional que tem aumentado sua influência na Educação, nos últimos tempos, é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Fundada em 1961, teve origem na Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OEEC), criada em 1948, com objetivos semelhantes ao BM. Tem sede em Paris, na França e atualmente é composta por 34 países com direito à participação e voto no conselho. O Brasil não é membro, mas participa do programa engajamento ampliado, que lhe permite compor alguns comitês. Tem como missão “promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas em todo o mundo” (OCDE, 2014). A OCDE tem sido vista como um clube seleta, que, com base em suas realidades, acreditando em seus modelos e sistemas educacionais, impõem diretrizes aos demais.

Apesar de frequentemente ligada às causas sociais e ambientais, outra instituição internacional que desenvolve projetos na área de Educação é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em geral, com trabalho de consultoria e apoio técnico. Pode ser considerada uma agência intelectual da Organização das Nações Unidas (ONU), como ela própria se apresenta em UNESCO (2014). Foi fundada em 1945, tem sede em Paris, na França e conta 195 países membros, dentre eles o Brasil e nove países associados. A UNESCO possui relação formal com o BM desde 1964, porém, sua participação no financiamento de projetos tem sido reduzida, devido à limitação de recursos. Atualmente, fornece *expertise* educacional necessária à identificação e ao design de projetos, trabalhando em cooperação com outros organismos, inclusive com o BM.

Foi apresentado o conjunto de organismos internacionais que têm influenciado, de alguma, forma as discussões e as políticas vigentes na Educação Superior. Muitas atividades ou projetos desses organismos estão inter-relacionados, sendo que podem trabalhar em cooperação e em paralelo. Porém, relevante é entender quais são os pontos de convergência entre eles,

em relação à Educação Superior e como esta deve ser tratada, no cenário mundial, visando ao desenvolvimento econômico.

2.2 Influências dos organismos internacionais

Os organismos internacionais têm influenciado a Educação Superior, muitos deles, desde sua concepção. Aqui, são analisadas as influências mais recentes de até duas décadas passadas, relativas à expansão e qualidade da Educação Superior, como também, à produção do conhecimento. Convém destacar que ocorreram vários encontros, conferências, resoluções e marcos que envolveram esses organismos. Dentro do escopo deste trabalho, são analisados os objetivos gerais e o impacto das diretrizes adotadas no ensino superior brasileiro. Visando à fidelidade ao conteúdo das diretrizes e políticas em questão, são utilizados como referências principais, documentos e informações disponíveis dos próprios organismos analisados.

A referência do BM é o livro *La Enseñanza Superior*, publicado em 1995, que apresenta estudos, chamados de lições de experiências, com o intuito de debater sobre as políticas do BM na Educação Superior, suas relações com os beneficiários de seus empréstimos e melhorar a eficácia dessa assistência. A referência da OCDE é o documento publicado em 2008, intitulado “O Ensino Superior na Sociedade do Conhecimento”, baseado em uma investigação internacional do ensino superior, destacando a preocupação com as políticas de Educação Superior que contribuam para o desenvolvimento econômico e social.

O BM (1995) define quatro orientações chave para uma possível reforma da Educação Superior: 1) Fomentar a maior diferenciação das instituições, com a criação de instituições não universitárias, ou seja, voltadas ao ensino, incluindo instituições privadas; 2) Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, inclusive com a participação dos estudantes nos custos, além de uma estreita vinculação entre o financiamento e os resultados; 3) Redefinir a função do governo no ensino superior; e 4) Adotar políticas que priorizem os objetivos de qualidade e equidade. Dentre essas orientações, são analisados a seguir, os itens 1 e 2.

Para o BM (1995), o modelo tradicional europeu de Universidade de pesquisa tem demonstrado ser caro e pouco apropriado para satisfazer as

demandas do desenvolvimento econômico e social, assim, propõe que a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas podem contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior da Educação Superior e fazer com que os sistemas de ensino se adequem melhor às necessidades do mercado de trabalho.

Para analisar o impacto desta diretriz no Brasil, utilizaram-se os dados do censo da Educação Superior de 2001 a 2012 (INEP, 2012) e verificou-se que, nesse período, o número de IES no Brasil cresceu 74%, passando de 1.391 para 2.416. A expansão ocorreu tanto em IES públicas como privadas, com crescimento de cerca de 75% nas privadas contra 66% nas públicas. Nas privadas, o maior crescimento absoluto se deu no número de Faculdades, passando de 1.059 para 1.898, com aumento de 79%; já nas públicas, houve o incremento de 37 novas Universidades Federais e 14 Institutos Federais, além de 8 Centros Universitários Federais. A Figura 1 apresenta o gráfico de crescimento de 2001 a 2012.

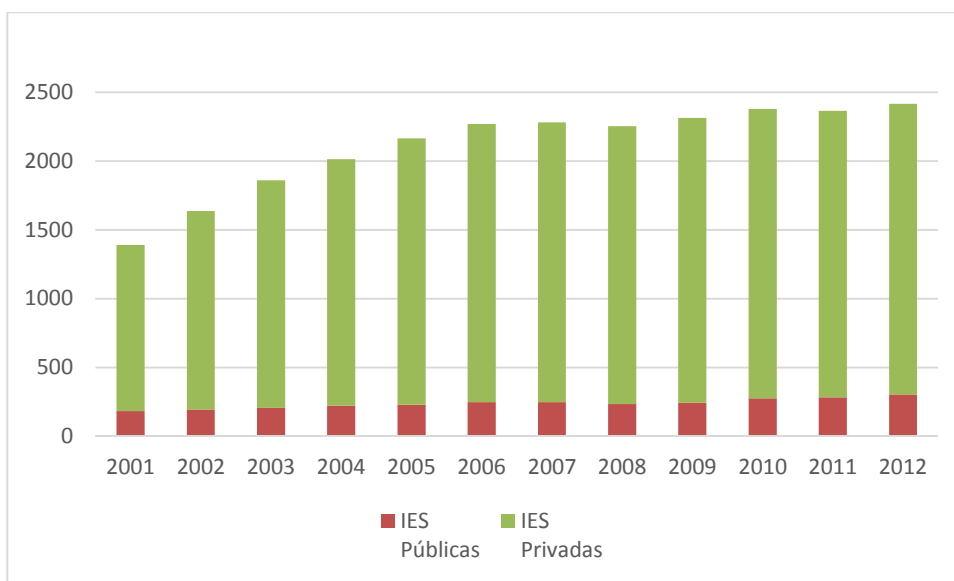


Figura 1 - Expansão Número de IES no Brasil 2001 a 2012.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em INEP (2012).

Destaca-se, no contexto da IES pública, a contribuição do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, denominado REUNI (BRASIL, 2007), com a destinação de recursos e que teve importante participação no processo de ampliação das instituições públicas de Educação Superior, sua eficácia ainda hoje é alvo de discussões.

Além da expansão ocorrida, está em curso um processo de consolidação de grandes grupos privados de Educação, de acordo com estudo apresentado por Toledo (2016) que levou em consideração o censo da Educação Superior de 2014 e dados da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) que regula as empresas de capital aberto. Segundo ele, oito grupos concentram 27,8% das matrículas da Educação Superior no Brasil e, considerando fusões já realizadas em 2014 e recentemente anunciada em 2016, são, na verdade, seis grupos.

Diante dos dados apresentados, é possível constatar a adesão à orientação do BM no que concerne ao incentivo à diferenciação das IES e estímulo à iniciativa privada, com a expansão pública ocorrendo majoritariamente via Universidades que, por finalidade, concentram a pesquisa e, por sua vez, a expansão privada, por meio de Faculdades, voltadas ao ensino. Dias Sobrinho (2010a) lembra o lado obscuro que essa política pode produzir, as Faculdades privadas, em especial as de pequeno porte, por não terem, em geral, pesquisa sistemática, dificilmente beneficiarão seus estudantes dos resultados de suas pesquisas e os fará, quando egressos, por não terem desenvolvido competências em pesquisa, estar em desvantagem no mundo do trabalho e na sociedade. Um ponto já mencionado, mas que vale reforçar, o autor lembra, ainda, que egressos de IES, reconhecidamente de pesquisa, dependendo da área, podem ter melhores oportunidades, uma vez que têm acesso ao conhecimento de base tecnológica, muito mais valorizado pelo mercado.

No que tange à produção acadêmica, essa diferenciação proposta pelo BM (1995) traz consigo um contrassenso e se opõe ao princípio Universitário, segundo o qual ensino e a pesquisa devem estar juntos. Essa política contribui cada vez mais para que haja um abismo no Brasil entre as IES de ensino, em geral Faculdades privadas e IES de pesquisa, em geral Universidades públicas. Isso traz impactos negativos na sociedade de forma geral, inclusive para os fatores de competitividade, importantes ao desenvolvimento econômico. Assim, reforça-se um desestímulo à produção acadêmica, em especial, do docente que atua nas Faculdades e que acabará sendo desencorajado à atividade de pesquisa.

Na segunda orientação: diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas, o BM (1995) propõe algumas alternativas, dentre elas: a utilização de fundos privados em instituições públicas; participação dos estudantes nos gastos; eliminação de todos os subsídios não relacionados diretamente com a instrução, como moradia e alimentação; obtenção de fundos de ex-alunos e fontes externas; geração de renda com a cobrança de cursos de capacitação de curta duração e contratos de pesquisa, dentre outros.

É possível notar que o pano de fundo dessa orientação consiste em desonerar o governo de suas obrigações para com a Educação Superior, pois fazendo com que as Universidades públicas busquem alternativas de financiamento, estas poderão reduzir sua dependência do recurso público. Segundo o BM (1995), uma meta indicativa seria de que as receitas provenientes de outras fontes pudessem custear em torno de 30% de seus gastos. Essa proposição, de busca pela eficiência na aplicação de recursos nas Universidades públicas, pode também reduzir os investimentos em pesquisa ou transformá-la em serviço, uma vez que o BM (1995) propõe que sejam realizados contratos de pesquisa com governo e empresas. Nesses contratos, a Universidade pode oferecer pesquisas e estudos econômicos, científicos e tecnológicos em troca de contrapartidas, o que pode comprometer a autonomia universitária de pesquisa.

Com relação à influência das políticas governamentais na pesquisa, entendemos que Luz (2005, p. 44) retrata o que acontece em nosso país ao afirmar que o governo exerce o papel de controle e de vigilância dos recursos, assim como, por meio dos editais e das agências de fomento, induz áreas de interesse e os “produtos” desejados das pesquisas, reduzindo burocraticamente a função dos pesquisadores. Em sua análise metafórica, compara o cientista e pesquisador contemporâneo ao mitológico Prometeu: “acorrentado e à mercê dos abutres do olimpo estatal”.

No Brasil, a discussão acerca de fontes alternativas de recursos para instituições públicas, apesar de não ser nova, sempre volta à tona quando casos recentes, como o da crise financeira da Universidade de São Paulo (USP) tomam as manchetes dos jornais. A presença de outras fontes de renda no orçamento das instituições públicas de ensino superior brasileira ainda pode ser considerada tímida, de forma geral. O estudo comparativo entre instituições

brasileiras, canadenses e americanas, de Saurin et. al. (2005) mostrou que enquanto a participação de outras fontes de renda nas instituições brasileiras estudadas era da ordem de 13%, nas canadenses era de 39% e nas americanas 63%. Em adição ao exposto, um estudo específico realizado na Universidade Federal de Santa Catarina mostrou que a participação de outras fontes de renda nessa Universidade passou de 14% em 2009 para 18% em 2010, de acordo com Kauling et. al. (2011). Convém destacar, que esse caso ilustra o que também ocorre em outras instituições públicas, principalmente federais, as outras rendas citadas decorrem de serviços prestados e pesquisas desenvolvidas por meio de convênios a órgãos públicos em sua maioria da administração federal, além de agências de fomento. Ainda, de acordo com Saurin et. al. (2005), excluindo-se os convênios com órgãos públicos, a renda efetivamente gerada nas instituições brasileiras estudadas é da ordem de 2,3%, denotando, ainda, a inexistência de fundos privados como recomendado pelo BM (1995). Esse dado indica, em especial quando se trata de pesquisa e produção do conhecimento, que existem muitas oportunidades de crescimento da renda que podem vir de fundos privados e de empresas, com interesse nos resultados das pesquisas.

Em alinhamento com as diretrizes expostas pelo BM (1995), para a OCDE (2008, p.13):

O ensino superior é um fator importante de competitividade econômica no contexto de uma economia mundial cada vez mais dependente do conhecimento, tornou a qualidade do ensino superior mais importante que nunca. É imperativo para os países aumentar o nível superior de capacidades para o emprego, manter uma base de investigação competitiva a nível mundial e melhorar a difusão do conhecimento em benefício da sociedade.

É preconizado ainda, pela OCDE (2008) que a principal função das autoridades educativas é garantir a aplicação eficiente dos recursos públicos nas IES, lembrando que a maioria dos países tem três desafios principais: aumentar as taxas inclusão no ensino superior; melhorar a qualidade e alcançar nível sustentável de financiamento (OCDE, 2008). É possível ver claramente a convergência das orientações da OCDE e do BM, acerca do que se espera dos Estados Nacionais na Educação Superior. Dentre suas principais orientações para as políticas da Educação Superior, serão

destacadas duas: 1) Adequar as estratégias de financiamento às prioridades nacionais; e 2) Garantir e melhorar a qualidade.

No Brasil, ficou evidente a inserção do financiamento à Educação Superior dentre as prioridades nacionais, com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2005 (BRASIL, 2005), e o impulso dado, em 2010, ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que apesar de ter sido criado em 1999, no ano de 2010 passou a ser gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com novas regras e maior volume de recursos, que foram reduzidos em 2015.

O PROUNI concede bolsas integrais ou parciais em IES privadas e não há contrapartida do estudante. Já no caso do FIES, as mensalidades podem ser financiadas parcial ou integralmente, com taxas subsidiadas, até 2014 em torno de 3,4% ao ano e atualmente 6,5% ao ano, e os estudantes somente começam a pagar após a conclusão do curso e mais um período de carência, num prazo de até três vezes a duração do curso.

Importante mencionar que ambos os programas têm critérios específicos, que visam a atender estudantes de baixa renda, mas trazem como condição comum a participação do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerando ainda que no PROUNI, a nota auferida do exame é utilizada como critério classificatório. A ampliação dos programas ocorreu a passos largos, entre os anos de 2010 e 2014, nesse período, o número de contratos FIES teve um crescimento vertiginoso, passando de 76 mil em 2010 para 1,9 milhão em 2014 (FNDE, 2015), que corrobora a orientação do BM para que seja incentivado financiamento pelo princípio de partilha de custos entre o Estado e estudante. Convém destacar que, após 2015, tanto FIES como PROUNI tiveram corte de verbas, restringindo o número de novas vagas, em decorrência da crise econômica, assim como, houve o atraso de repasses do governo federal às IES o que comprometeu em alguns casos seu funcionamento. Há ainda, uma discussão sobre a inadimplência dos estudantes para com o FIES, que está sendo alvo de estudos, incluindo um aumento participação das IES.

Ainda no que tange ao aumento das taxas de matrículas na Educação Superior e seu financiamento, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, prevê ampliar o PROUNI e o

FIES, nos cursos presenciais e a distância, destinando, assim, mais recursos para expansão da Educação Superior via instituições privadas. Hoje, o FIES não contempla os cursos da modalidade a distância.

Outra característica comum aos programas é de somente estarem aptos a participar, os cursos de IES com conceitos positivos nas avaliações do Ministério da Educação (MEC), influenciado diretamente pelo resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), aplicados aos egressos dos cursos de graduação. O resultado do exame tem grande peso no conceito do curso (CC) e no conceito institucional (CI). Dessa forma, evidencia-se, novamente, a incidência das orientações da OCDE, ou seja, o financiamento atrelado à qualidade.

A Lei N^o. 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que se tornou o grande marco regulatório para avaliação de cursos, instituições e estudantes da Educação Superior brasileira. Em sua concepção original, de acordo com Dias Sobrinho (2010b), previa enquanto sistema, articulação entre avaliação e regulação, com respeito à identidade institucional, à diversidade de instituições e, para isso, requeria instrumentos flexíveis e adaptáveis às peculiaridades de cada IES, sem romper os princípios e objetivos gerais e comuns do SINAES.

Apesar de disposto na lei do SINAES (BRASIL, 2004) em seu artigo 2^o. inciso III: “O SINAES [...] deverá assegurar: [...] o respeito à identidade e à diversidade das instituições e dos cursos”. Passados mais de doze anos desde sua criação, isso ainda não é uma realidade. Assim como, a pesquisa e a produção acadêmica, apesar de previstas no artigo 3^o. inciso II da lei do SINAES, têm pouca relevância, quando aplicados os instrumentos de avaliação. Esses são padronizados e não permitem considerar suficientemente os aspectos relativos à contextualização, à inserção regional e à vocação para pesquisa e nem, por exemplo, de diferenciação das categorias administrativas das IES: Universidades, Centros Universitários e Faculdades, que são diferenciadas apenas por exigências quantitativas de cada categoria.

O SINAES tem passado por constante aprimoramento, mostrando-se alinhado com as orientações da OCDE (2008), que prevê que se desenvolva uma cultura de qualidade no sistema da Educação Superior, com mecanismos

de avaliação interna e externa, reforçando as estruturas dos organismos de garantia da qualidade, todos estes, previstos na lei do SINAES.

Cabe a reflexão ainda do papel do SINAES como fonte geradora de indicadores, que servem às diretrizes internacionais tanto do ponto de vista de governança e regulação, quanto de prestação de contas dos investimentos em relação aos resultados apresentados à sociedade e norteador de políticas para a Educação Superior. Porém, nesse sentido, a Educação Superior acaba por incorporar ou até internalizar terminologias e conceitos típicos de mercado, com seu lado desumano, de medidas excessivas de desempenho. São exemplos dessa mercantilização o uso de taxas de retorno dos investimentos e financiamentos, assim como a possibilidade de se classificar as IES em rankings, distorcendo, em muitos casos, o valor social das instituições em seus contextos.

É discutível ainda a eficácia dos grandes exames como o ENEM e o ENADE. No Ensino Médio, as escolas acabam se preocupando mais em preparar os estudantes para o ENEM do que com a formação em si, pois isso influencia em sua posição no *ranking* e, conseqüentemente, na competição pelos “clientes”, enquanto o estudante busca sua aprovação para ingressos em Universidades públicas, mais concorridas. No caso do ENADE, é ainda mais questionável imputar exclusivamente à IES o resultado do exame, uma vez que não há nenhum estímulo para o estudante se comprometer com seu desempenho, pois, para ele, trata-se apenas de uma obrigatoriedade, já que a nota que auferir não constará em seu histórico escolar e muito menos trará qualquer barreira para o exercício profissional.

A preocupação com a avaliação da Educação e o acompanhamento de seus indicadores em nível global foi explicitada pela UNESCO, em sua 38ª Conferência Geral, realizada em novembro de 2015, em Paris. Nessa Conferência, foi aprovado um marco de ação para o programa “Educação 2030”, baseado na Declaração de Incheon, sancionada no Fórum Mundial da Educação, realizado em maio de 2015, na Coreia do Sul. Esse documento trata da estruturação de um sistema de avaliação e monitoramento das metas globais para Educação no período de 2015 a 2030. No que concerne à Educação Superior, destaca-se seu item 10 (UNESCO, 2015):

Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de Educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de Educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à Educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. [...] Também nos empenhamos com o fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação. Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de Educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços.

Ao se analisarem algumas das influências dos organismos internacionais na Educação Superior brasileira, tendo como enfoque os temas qualidade e financiamento, destaca-se a estreita relação entre ambos, determinada pela busca da eficiência na aplicação dos recursos, advindas das diretrizes dos organismos citados. Isso desperta a reflexão do caráter reducionista e a lógica econômica de medidas de mercado que se entranharam na Educação Superior.

É possível afirmar que há convergência entre os organismos abordados, em três pontos: 1) a Educação Superior é importante instrumento para o desenvolvimento econômico e por sua vez pode contribuir para a redução das desigualdades sociais; 2) é preciso ampliar o acesso à Educação Superior, seja por meio de instituições públicas ou privadas; e 3) é necessário que haja um sistema de qualidade na Educação Superior, capaz de garantir a adequada aplicação dos recursos, em face aos resultados para a sociedade.

A influência da globalização na Educação Superior suscita inúmeros debates que envolvem: o papel das Universidades; as atribuições docentes; os conteúdos; e a partilha de custos entre Estado e estudante. Além, do caráter reducionista dos sistemas de avaliação que negligenciam a contextualização e o papel de inserção social das IES, assim como, a Educação Superior tratada como serviço e negociável, em oposição à concepção de bem público e social.

Trazendo a questão principal da tese: a produção acadêmica docente na Educação Superior, nota-se que as políticas educacionais brasileiras, à luz das diretrizes e das influências dos organismos internacionais, têm levado a uma distinção cada vez maior entre instituições de ensino e instituições de pesquisa. Tendo em vista que a adoção dessas políticas culminou no cenário de predominância de Faculdades privadas, boa parte controlada por grandes grupos, com foco no ensino e a pesquisa concentrada nas Universidades

públicas. Diante do exposto, torna-se necessária a discussão do conhecimento, sua produção dentro das IES e sua importância na sociedade atual.

2.3 Conhecimento na Educação Superior

A sociedade atual, sob os efeitos da globalização, tem sido denominada das mais diversas formas: economia do conhecimento, economia informacional, sociedade do conhecimento, sociedade pós-industrial, dentre outros. Independentemente da denominação, o objeto principal deste trabalho é discutir seu aspecto central, a importância do conhecimento e da informação, como fator estratégico de produção para empresas, organizações e Estados, suplantando a tríade terra, capital e trabalho, como motor do desenvolvimento econômico e o papel da Educação Superior nesse contexto.

O conhecimento valorizado na sociedade atual é o conhecimento útil, aplicado, que alimenta o desenvolvimento econômico. Com isso, a principal riqueza gerada é imaterial, proveniente dos serviços, baseados na informação e no conhecimento, deixando em segundo plano a riqueza antes baseada na produção de bens.

O fluxo informacional, que envolve desde a geração, o processamento até a transmissão da informação e do conhecimento, faz com que as situações e problemas tornem-se cada vez mais complexos, devido ao grande volume e às variáveis envolvidas, exigindo velocidade de resposta e emprego maciço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

É necessário um novo perfil de trabalhador que deve desenvolver diferentes capacidades. Segundo Morrow e Torres (2004), o trabalhador do conhecimento deve ser capaz de aprender rapidamente e trabalhar em equipe. Castells (2005) lembra que a capacidade de trabalhar autonomamente ou ser autoprogramado é indispensável. Há, com essa nova configuração, uma demanda por mudanças no processo de Educação e de formação.

De acordo ainda com Morrow e Torres (2004), haveria pressões para que os sistemas educacionais pós-secundários, a Educação Superior no Brasil, fossem reestruturados para seguir as linhas empresariais para proporcionar respostas flexíveis ao novo modelo de produção, assim como um apelo às mudanças na Educação dos professores e também nos currículos, visando a se adaptar aos supostos imperativos do novo trabalhador.

Para Guile (2008), as políticas educacionais têm sido pautadas desde a década de 1990 pela ligação entre Educação e competitividade, com base em uma visão de atividade econômica futura e desenvolvimento econômico nacional, assim como, as políticas voltadas para aprendizagem ao longo da vida. Cita ainda as palavras de David Blunkett, então Secretário de Estado da Educação do Reino Unido: “Aprender é a resposta para a prosperidade [...] Os investimentos no capital humano serão a base para o sucesso da economia global baseada no conhecimento”.

Em uma análise que denomina de implicações educacionais do conhecimento para a economia do conhecimento, Guile (2008) afirma que embora a Educação Superior esteja no foco da economia do conhecimento, é preciso distinguir as concepções de conhecimento entre tradicional, utilitária e pós-moderna. O conhecimento tradicional seria composto pelos saberes essenciais que a Universidade deve transmitir, como o saber científico e literário, por exemplo; já na concepção utilitária, o conhecimento é tratado como um meio para um fim específico e, assim, o currículo universitário deve atender às políticas educacionais de desenvolvimento econômico, para os quais a pesquisa é considerada como amparo ao crescimento. Na concepção pós-moderna, o mundo e o conhecimento são produtos de diferentes pontos de vista ideológicos, não cabendo, portanto, qualquer currículo baseado nas concepções tradicionais e utilitárias, defendendo a valorização do conhecimento local ou tácito, na Universidade.

Contribuindo para a discussão, Machado (2001, p.338), observa que na Universidade se atribui pouco ou nenhum valor ao conhecimento subjetivo, tácito. Menciona ainda que, é preciso entender o conhecimento como uma rede de significações e assim, na organização das ações docentes, tão importante quanto o conteúdo explícito é sua incorporação efetiva pelo estudante. Dessa forma, “a tarefa básica do professor seria a construção de estratégias de emergência de conhecimentos tácitos, resultantes tanto de atividades escolares quanto de vivências fecundas em ambientes extra-escolares”.

A sociedade atual e as políticas educacionais têm valorizado o conhecimento aplicado, ou seja, a concepção utilitária apresentada por Guile (2008), com currículos voltados para o mercado de trabalho, com vistas ao desenvolvimento econômico. O foco exacerbado apenas nesse tipo de

conhecimento pode negligenciar os aspectos da cultura e conhecimento locais, tão importantes para a inserção da Universidade na comunidade, como também, ter impacto na pesquisa, uma vez que poderá ser reduzida a busca de resultados aplicados ou ao mesmo tempo se desconectar da realidade local. Assim, torna-se necessária, dentro do ambiente da Universidade, a discussão sobre a gestão do conhecimento, para entender todo o ciclo de criação do conhecimento até sua disseminação e as condições para que isso ocorra.

2.4 Gestão do Conhecimento

A teoria sobre a Gestão do Conhecimento foi criada em 1995, a partir da publicação da obra “The Knowledge-Creating Company” de Nonaka e Takeuchi. Estes, definem a gestão do conhecimento como: “processo de criar continuamente novos conhecimentos, disseminando-os amplamente através da organização e incorporando-os velozmente em novos produtos/serviços, tecnologias e sistemas” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.11). Apesar de originária no contexto empresarial, entende-se que a teoria da gestão do conhecimento pode trazer contribuições para as IES, uma vez que a criação do conhecimento é inerente ao seu papel social.

O conhecimento como base para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, reforça a aproximação da teoria da gestão do conhecimento ao ambiente acadêmico. Segundo Leite e Costa (2007), apesar desse ambiente, ter características diferentes de outros, ao se adotar um processo de gestão do conhecimento, podem ser potencializadas as atividades de ensino, de pesquisa e a integração entre elas.

Em sua abordagem, Nonaka e Takeuchi (1997), definem o conhecimento tácito e o explícito. O primeiro tem como característica a subjetividade, a contextualização e a difícil sistematização, enquanto o segundo é passível de codificação ou formalização, sistematização e comunicação. Guile (2008), também aborda o conhecimento tácito, para ele, a Universidade deve ser capaz de aplicar estratégias que auxiliem os estudantes a mediar as diferentes formas de conhecimento. É possível pensar que essa visão se alinha com a de Nonaka e Takeuchi (1997), uma vez que, para eles, a criação do conhecimento baseia-se em um processo dinâmico, um modelo

espiral e contínuo de interação e conversão entre os conhecimentos tácito e explícito.

No ambiente da Universidade, Imbernón (2016) lembra que, a dinâmica de criação do conhecimento ocorre quando, por meio de uma aprendizagem eficaz, os estudantes são capazes de descobrir por si próprios novos conhecimentos, utilizando-se de seus conhecimentos prévios, e assim, construindo e reconstruindo novas estruturas de conhecimento e aplicando-as em outros contextos.

Severino (2007, p.265), ressalta a importância da pesquisa como contributo à aprendizagem:

O envolvimento dos alunos ainda na fase de graduação em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com práticas teóricas e empíricas de pesquisa, é o caminho mais adequado inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem.

Para o autor há uma íntima vinculação entre o processo de ensinar e aprender com o processo de construção do conhecimento, pois para ele, “educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar” (SEVERINO, 2007, p.25).

Dada a complexidade que envolve todo o processo de produção do conhecimento, o enfoque deste trabalho é a produção do conhecimento no ambiente das IES, por docentes de graduação na Educação Superior, assim, adotar-se-á a terminologia de produção acadêmica docente para designar todas as atividades de pesquisa, investigação e produção do conhecimento, no ambiente de graduação das IES.

Importante destacar que, para a realização de atividades de pesquisa científica, pressupõe-se a oferta de um conjunto de condições que vão desde recursos materiais, financeiros e de infraestrutura, até políticas de incentivo e capacitação para pesquisa, que são abordados posteriormente, na pesquisa de campo.

O ambiente que envolve o processo de criação do conhecimento dependente do contexto, espaço e relacionamento com os outros. Nonaka e Takeuchi (1997) chamam esse ambiente de “*ba*”, que pode ser grosseiramente traduzido como lugar e é definido como um contexto compartilhado, no qual o

conhecimento é partilhado, criado e utilizado, proporcionando a energia, a qualidade e as condições para desempenhar as conversões de conhecimento e a sequência de seu fluxo.

Nas IES, quando se trata da produção acadêmica, é comum considerar o “*ba*” como um espaço físico que pode ser: gabinete de trabalho, laboratórios, bibliotecas, salas de estudo e sala de aula, dentre outros. Convém destacar que esses locais são parte do “*ba*”, que envolve também interações, relacionamentos, compartilhamentos e trocas. Assim, é possível extrapolar o conceito de sala de aula tradicional e percebê-la como “*ba*”, para que se constitua num ambiente propício à criação do conhecimento, adaptada às necessidades dos estudantes e docentes, estimulando a formação de grupos de trabalho, equipes de projetos, círculos informais, com encontros formais ou informais, incluindo espaços virtuais e interação por meio da tecnologia, de forma que juntos possam transformar os conhecimentos em pesquisas e produções acadêmicas.

Contribuindo, ainda, para as questões relativas ao ambiente acadêmico para a construção do conhecimento, são trazidas reflexões de outros três autores: Masetto (2002), Didriksson (2000) e Castells (2005). Para Masetto (2002), as Universidades e Faculdades devem ser locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem grupos que se reúnem e trabalham em prol do desenvolvimento da aprendizagem, é um lugar de fazer ciência.

Segundo Didriksson (2000), a investigação tem uma função cada vez mais importante na vida interna da instituição universitária, não há investigação separada da docência, mas entendida como parte do processo de aprendizagem e de transferência de conhecimentos. Lembra ainda que a riqueza do ambiente universitário é a diferença de outras entidades que trabalham com conhecimento e inovação, permitindo a criação de novos mecanismos, de interação internacional de estudantes, cientistas e docentes, de um ambiente de desenvolvimento formativo de novas visões, contribuindo para a produção do conhecimento, da ciência e da tecnologia.

Um aspecto relevante com relação à produção do conhecimento é trazido por Castells (2005), ao lembrar que atualmente o processo de geração do conhecimento está altamente dependente da organização da sociedade

para extrair os benefícios dos novos sistemas tecnológicos e de comunicação. A sociedade organizada em redes, segundo ele, seria capaz de maximizar e coordenar um maior número de recursos para a resolução de problemas complexos e também na produção e disseminação do conhecimento, uma vez que a interligação dos nós da rede amplia a capacidade de compartilhamento de informações, criando um efeito sinérgico nesse processo de construção do conhecimento. Diante dessa nova configuração, o trabalho do docente também é influenciado e requer sua adaptação.

2.5 Trabalho docente na Educação Superior

O trabalho docente na Educação Superior pode ser analisado por vários prismas, considerando os aspectos relativos à produção acadêmica docente e às suas condições de influência, optou-se por três perspectivas: 1) as atividades que compõem o trabalho docente; 2) a formação do docente; e 3) regime de trabalho docente.

O trabalho docente na Educação Superior tem sofrido inúmeras transformações nos últimos anos, impactado por fatores econômicos e sociais, advindos do fenômeno da globalização, assim como, pela velocidade e intensidade das mudanças trazidas pela aplicação das tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino e de aprendizagem.

Além desses fatores, a proliferação de cursos em IES privadas, com o predomínio dos grandes grupos, provocou alterações no perfil do docente da Educação Superior. Suscitando discussões acerca da identidade profissional do docente universitário nos dias de hoje; o dilema entre suas atividades de ensino e de pesquisa; e sua formação para o exercício dessas atividades.

Outra característica que impacta o trabalho docente e tem se modificado, é a relação do docente contemporâneo com o conhecimento, a matéria-prima de sua atividade. Segundo Dias Sobrinho (2009, p.19):

o mundo do conhecimento não cessa de se alterar e os docentes não estão suficientemente preparados para acompanhar a vertiginosa explosão dos conhecimentos em todos os campos, tanto no que diz respeito à produção quanto ao ensino.

Na sociedade do conhecimento ou sociedade em rede, a relação do docente com o conhecimento altera profundamente suas atividades, seja de pesquisa ou de ensino, uma vez que devem ser questionamentos constantes, quais conhecimentos transmitir ou ensinar? Quais conhecimentos devem ser aprendidos? Onde buscar os conhecimentos? Quais conhecimentos são considerados úteis?

Para responder essas questões, Dias Sobrinho (2009, p.21) observa:

Os novos modos de produzir, distribuir e utilizar os conhecimentos alteram significativamente o campo da docência. [...] Há a ruptura das fronteiras disciplinares. Há, também, a necessidade de uma mudança nos hábitos do trabalho acadêmico, tanto na pesquisa como na docência: o trabalho solitário deve ceder espaço ao trabalho solidário, à constituição de equipes, ao diálogo interdisciplinário e interinstitucional.

Essa colocação corrobora a abordagem que será feita sobre as redes de pesquisa e colaboração, assim como traz nova visão da produção e socialização do conhecimento, que alteram e influenciam as práticas pedagógicas dos docentes.

Para abordar as competências relacionadas à atuação do docente da Educação Superior, são utilizados três referenciais principais: Perrenoud (2000) que trata, de forma geral, as competências do professor; Tardif (2009) e Masetto (2003) que tratam das especificidades da Educação Superior.

Para Perrenoud (2000), existem dez grandes famílias de competências relacionadas à atuação do professor: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão da aprendizagem; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os estudantes em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10) Administrar sua própria formação contínua.

Apesar da atividade de pesquisa não estar explícita na declaração das 10 famílias de competências, ela aparece implicitamente relacionada a várias delas, por exemplo, nas situações de aprendizagem. Perrenoud (2000) recomenda que o docente envolva os estudantes em atividades de pesquisa e de projetos de conhecimento, destacando ainda a natureza complexa destes. Quando trata sobre envolver os estudantes em suas aprendizagens, menciona

que o docente precisa suscitar o desejo de aprender, estimulando a curiosidade e despertando o interesse de pesquisar e buscar o saber. Quando se refere aos dispositivos de diferenciação, enfatiza que para se construírem competências individuais é necessário um envolvimento coletivo, com professores inovadores e pesquisadores.

Tardif (2009) faz uma comparação das profissões tradicionalmente constituídas com uma possível profissão de professor universitário e apresenta, o que ele mesmo chama de esboço, de um referencial de competências para um professor universitário, conforme disposto no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Referencial de Competências para a profissão de “professor universitário”

<p>Competências Gerais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agir de modo ético no exercício de suas funções, tanto no ensino e pesquisa quanto na colaboração com a vida universitária e oferta de serviços a coletividades diversas. 2. Distribuir criteriosamente as tarefas ligadas às várias funções professorais, a fim de que o compromisso de cada função seja equitativo e garanta as contribuições esperadas.
<p>Competências ligadas à função “ensino”</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Por em prática situações variadas de aprendizagem segundo as aprendizagens pretendidas, as características dos estudantes e sua progressão no percurso de formação. 4. Fornecer regularmente aos estudantes uma retroação sobre sua progressão e seu desenvolvimento. 5. Oferecer aos estudantes uma orientação rica e adequada, tendo em vista seu projeto de profissionalização e sua evolução na formação.
<p>Competências ligadas à função “pesquisa”</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Realizar pesquisas integradas a um programa resultante de uma problemática claramente circunscrita e rigorosamente documentada, recorrendo a metodologias adequadas e contribuindo para a produção de saberes inéditos. 7. Divulgar os novos saberes produzidos, pondo em evidência as soluções inéditas que trazem as problemáticas e destacando as ações que devem ser realizadas para validar minuciosamente a viabilidade desses saberes. 8. Dirigir equipes de pesquisa, assegurando a complementaridade sinérgica de cada membro e criando um ambiente que apoie a realização da pesquisa.

Competências ligadas à função “colaboração com a vida universitária”

9. Contribuir para a concepção, a prática, a regulação, a avaliação e a revisão dos dispositivos de formação.
10. Participar das instâncias da Universidade, com vistas a criar um ambiente dinâmico, atraente e estimulante.

Competência ligada à função “oferta de serviços a diversas coletividades”

11. Colaborar para a compreensão e para a resolução de problemáticas que derivam de sua área, privilegiando uma resposta adaptada à demanda do cliente e documentada a partir da pesquisa.

Fonte: Adaptado de Tardif (2009, p. 67)

É possível encontrar várias convergências entre as percepções das competências docentes de Perrenoud (2000) e Tardif (2009), tendo como maior evidência aquelas relacionadas ao ensino, destacando as situações de aprendizado e de acompanhamento da progressão do estudante, como também aquelas relacionadas à participação na administração da escola ou da vida universitária e sobre as questões éticas da profissão. Em ambas, é possível reconhecer a complexidade e a amplitude do trabalho docente e, assim, considerar que não existe análise finita, nesse âmbito, mas sim, em constante desenvolvimento.

De acordo com Tardif (2009), as atividades de ensino e de pesquisa estão no centro da vida profissional dos professores universitários, não somente pela quantidade de competências ligadas a cada função, mas por sua extensão.

Ambas as atividades estão interligadas e são, em muitos casos, complementares, isso pode ser notado na terceira e sexta competência, por exemplo, situações variadas de aprendizagem, da competência de ensino, que podem ser pesquisas integradas, baseadas em problemas práticos. Da mesma forma, na quinta e oitava competências: oferecer orientação rica e adequada pode estar totalmente em consonância com dirigir equipes de pesquisa.

Importante destacar que outros autores discorrem acerca das atividades, funções e competências do docente na Educação Superior e tratam em maior ou menor profundidade algumas delas. A abordagem utilizada de Tardif (2009),

um esboço de referencial, como ele próprio descreve, vem ao encontro dos objetivos deste trabalho, reforçando a relação entre ensino e pesquisa.

Para contribuir com a reflexão acerca do trabalho docente e suas competências, Masetto (2003) apresenta o que chama de competências básicas para docência no ensino superior, sintetizadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Competências Básicas para a docência no ensino superior

<p>1) Competências na área de conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Domínio dos conhecimentos básicos de determinada área ou campo profissional b) Domínio dos conhecimentos específicos por meio da pesquisa na área do conhecimento que pretende lecionar c) Busca constante de atualização constante de conteúdos e práticas da área ou campo profissional
<p>2) Competência na área pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Processo de ensino-aprendizagem b) O professor como conceptor e gestor de currículo c) A relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem d) Domínio da tecnologia educacional
<p>3) Competência política</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Como cidadão o docente deve estar aberto ao que se passa na sociedade b) Deve estar apto a instigar a discussão e o pensamento crítico e reflexivo sobre os temas da sociedade

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Masetto (2003)

Assim como nas visões anteriores de Perrenoud (2000) e Tardif (2009), Masetto (2003) também trata dos aspectos relativos à pesquisa e ao ensino, enfatizando os aspectos pedagógicos de “como ensinar” ou “como aprender”. O autor explicita o papel político do professor para a formação do cidadão crítico e reflexivo, consciente do seu papel na sociedade e no ambiente onde está inserido, ou seja, superando a formação exclusivamente profissional.

Para Ristoff (1999), é urgente reconceber a relação dos estudantes de graduação com o meio em que atuam, por meio da pesquisa, lembrando ainda que os estudantes devem ter a oportunidade de trabalhar com pesquisadores

talentosos e interagir com eles, além de ter possibilidade de serem orientados e desenvolverem pesquisas.

A produção acadêmica com a participação ativa de docentes e estudantes, junto ao constante esforço para a melhoria contínua do processo ensino e aprendizagem, constitui uma necessidade iminente na busca por uma Educação Superior de qualidade.

Contribuindo para essas reflexões, Bento (2014, p.140) afirma que “a Universidade e os acadêmicos devem ser produtores e divulgadores; não apenas consumidores de conhecimentos” e que os conhecimentos produzidos precisam servir à comunidade que cerca a Universidade, assim como, os livros e demais produções realizadas, nas mais diversas formas de expressão, devem despertar o interesse pela ciência e para o entendimento da própria sociedade.

A atuação na docência universitária traz consigo grande complexidade, pois envolve condições singulares para seu exercício, além de uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que, de acordo com Soares (2009), precisam ser apropriadas e compreendidas em suas relações e isso diferencia a docência universitária, como profissão, de qualquer outra. A autora lembra ainda que a articulação das atividades de ensino e de pesquisa enfatiza a complexa atuação do docente universitário, uma vez que além de desenvolver pesquisas em seus campos específicos, devem se preocupar com a formação de profissionais com autonomia e capacidade investigativa, requeridas pela sociedade do conhecimento.

Diante dos aspectos abordados, é importante discutir e refletir acerca da formação do professor universitário e sua atuação na Educação Superior atualmente, considerando suas várias facetas de atuação, com destaque aos pontos relacionados às atividades de ensino e de pesquisa.

2.6 Formação e regime de trabalho do docente da Educação Superior

Até meados da década de 1990, vigorou na Educação Superior brasileira a crença, que talvez ainda vigore em algumas IES, de quem fosse reconhecido em suas atividades profissionais, estaria credenciado a adentrar a docência universitária. Masetto (2002, p.11) lembra que, se acreditava que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”, pois, como completa, o ensinar

estava ligado a ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto e mostrar, na prática, como fazer. Porém, atualmente, a atuação do docente requer o desenvolvimento e formação de inúmeras competências.

Para apresentar e discutir as questões que envolvem a formação do docente da Educação Superior, são analisados aspectos da formação inicial, ou seja, condição de ingresso na carreira, bem como, aspectos da formação permanente ou continuada, ao longo de sua trajetória. De acordo com Soares (2009, p.89):

A formação inicial do professor universitário tem se revelado na prática, salvo raras exceções, [...], como um conjunto de atividades caracterizadas por sua brevidade e concretude destinada a professores já selecionados, portanto, essa formação não se constitui em critério de seleção. A partir das últimas décadas, em muitos países, os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em especial o curso de doutorado, vem assumindo a função de assegurar a titulação considerada como necessária ao professor universitário.

Pode-se considerar que a legislação brasileira é vaga no que tange à formação do docente para atuação na Educação Superior, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394 de 1996) define em seu artigo 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Para as Universidades, o artigo 52, inciso II, coloca como condição ter “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. O instrumento de avaliação institucional utilizado pelo INEP (2014) coloca como requisito legal que todos os docentes tenham no mínimo formação *lato sensu* e no caso de Universidades e Centros Universitários, adicionalmente, que pelo menos um terço do corpo docente tenha titulação *stricto sensu*.

O instrumento de avaliação de cursos, INEP (2015), define como condição para que a titulação do corpo docente seja considerada satisfatória, conceito três, que 30% e menos de 50% do corpo docente tenham titulação obtida em programas de Pós-graduação *stricto sensu*, assim como, para o atendimento satisfatório do percentual de doutores, é necessário que existam mais de 10% e menos de 20% do corpo docente com titulação de doutorado. É exigida ainda experiência profissional da maioria do corpo docente, de acordo

com o curso: superior de tecnologia, licenciatura e bacharelado, além do caso específico de medicina, de no mínimo dois anos para bacharelados e licenciaturas, de três para os cursos superiores de tecnologia e de cinco para medicina, critério semelhante se aplica à exigência de experiência no magistério superior.

Diante do exposto, evidenciou-se que na legislação vigente a titulação acadêmica, obtida em formação *lato sensu*, constitui-se hoje como requisito mínimo para adentrar a carreira de professor universitário, mesmo que haja no instrumento de avaliação de cursos e institucional (INEP, 2014; INEP 2015) a previsão acerca percentuais mínimos para titulação *stricto sensu*, em específico para doutores no caso da avaliação de cursos. Assim como, aspectos relativos à experiência profissional e à experiência no magistério superior, que podem ser requeridos conforme a maturidade do curso ou da instituição e suas necessidades, para o atendimento dos instrumentos, porém, não necessariamente oferecem barreiras ao ingresso.

Ao se considerar a titulação como formação inicial do professor universitário, negligenciam-se vários outros aspectos necessários à sua formação. De acordo com Soares (2009), mesmo no caso dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, seus currículos estão voltados especialmente para a formação do pesquisador e não contemplam conhecimentos, reflexões e práticas relacionadas aos saberes pedagógicos, ou seja, ao processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando Soares (2009), Gil (2006) considera que embora os cursos de mestrado sejam hoje o principal meio de preparação para a docência no ensino superior, de forma geral eles não contemplam a formação pedagógica, sob a frágil alegação de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece que o tempo médio para a conclusão de um curso de mestrado é de dois anos, que não seriam suficientes para acomodar disciplinas específicas e de caráter pedagógico.

Outro aspecto que precisa ser abordado é que, no caso dos cursos Pós-graduação *stricto sensu*, existe uma preocupação com a formação para a pesquisa, enquanto que nos cursos *lato sensu*, salvo casos específicos, nem isso ocorre, uma vez que visam, prioritariamente, ao desenvolvimento

profissional em sua área do conhecimento e configura-se como formação continuada.

Há ainda, segundo Gil (2006), algumas instituições que oferecem cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior, em forma de Pós-graduação *lato sensu*, com disciplinas específicas para o aprimoramento das competências pedagógicas. Segundo ele, quando há a motivação dos participantes, os resultados podem ser bons, porém, quando são ofertados aos docentes das próprias IES, como forma de qualificação, nem sempre o resultado é o desejado.

Considerando os dados do censo da Educação Superior (INEP, 2014), existem 383.386 docentes em atuação, dos quais 26% não têm formação *stricto sensu*. Ao se analisarem apenas IES privadas, este número cresce para 33% dos docentes. Os números apresentados denotam que uma parcela importante dos docentes em atuação na Educação Superior não possui nem formação adequada para pesquisa e nem formação pedagógica. A preocupação da formação está presente no PNE (BRASIL, 2014) que traz como meta de número 13: “Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores”.

Em sua pesquisa, Soares (2009) sugere que há uma naturalização da histórica ausência de formação inicial do professor universitário, uma vez que os docentes pesquisados reconhecem, mesmo no caso dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, que sua formação está mais ligada a uma formação continuada do que a uma formação inicial. Além disso, demonstram sentir falta de conteúdos relacionados aos aspectos didáticos, à formação pedagógica e ao uso de metodologias e tecnologias, dentre outros.

Para Masetto (2002), há necessidade de se conscientizar de que a docência e a pesquisa como o exercício de qualquer outra profissão exige uma capacitação específica para desenvolver competências que não se restringem à obtenção do grau acadêmico.

Assim, torna-se urgente uma reflexão acerca da proposição de conteúdos, respeitando-se as especificidades e áreas do conhecimento, mas que forneçam subsídios tanto para uma formação inicial do docente

universitário, como para programas de formação continuada e de desenvolvimento profissional das IES.

Uma questão que frequentemente é associada à atuação do docente, bem como, suas inúmeras atribuições e, em específico, à atividade de pesquisa é o Regime de Trabalho. A Portaria Normativa MEC 40/2007 (MEC, 2010) define em seu anexo itens 9.1 ao 9.3 três regimes de trabalho: Tempo Integral, Tempo Parcial e Horista. O Quadro 3, a seguir, apresenta a descrição de cada tipo de regime de trabalho.

Quadro 3 - Regime de Trabalho Corpo Docente

<p>Tempo integral Docente contratado com 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.</p>
<p>Tempo parcial Docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.</p>
<p>Horista Docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho acima definidos.</p>

Fonte: elaborada pelo autor, baseado na Portaria 40/2007 (MEC, 2010).

Analisando os dados do censo da Educação Superior (INEP, 2014), constata-se que do total de docentes em atividade 49% deles têm regime de trabalho integral, 28% parcial e 23% horista. Porém, quando se compara IES públicas e privadas a situação é bem diversa. Enquanto as IES públicas têm 83% de tempos integrais, 11% de tempos parciais e 6% de horistas, as IES privadas têm 24% em tempo integral, 40% parcial e 35% horista.

Destaca-se ainda que o cenário descrito, relativo à formação do docente da Educação Superior e seu regime de trabalho, tem impacto direto nos indicadores de qualidade, uma vez que as informações do regime de trabalho do corpo docente compõem o conceito preliminar de curso (CPC) e o conceito

de curso (CC) atribuído nas avaliações *in loco*, tornando-se importante que as IES voltem sua atenção às questões expostas.

Levando em consideração apenas IES privadas, responsáveis pela oferta da maioria dos cursos de graduação, 33% dos docentes não possuem formação *stricto sensu* e 35% são horistas. É evidente uma condição desfavorável ao trabalho docente e ao exercício da pesquisa no âmbito da graduação.

O contexto apresentado, aqui, traz à tona a preocupação quanto a uma possível precarização do trabalho do docente na Educação Superior, que segundo Bosi (2007), ocorre tanto nas IES públicas como privadas. O autor lembra ainda que a exigência da LDB de 1996, da necessidade de pelo menos um terço dos docentes serem contratados em regime de tempo integral, não é cumprida por várias Universidades públicas e privadas. Outro ponto abordado é o fato de se buscarem modelos alternativos de contratação dos docentes, o que chama de flexibilização dos contratados de trabalho, com contratações temporárias ou mesmo efetivas, à margem do que é definido na legislação. O efeito dessa possível precarização influencia na pesquisa, pois segundo Bosi (2007), o cenário estimula o produtivismo. Isso acontece porque, com base em seus indicadores de produção ou produtividade, o docente pode ter vantagem no acesso às fontes de fomento, às bolsas de pesquisa e produtividade, além, de em determinados planos de carreira, esses indicadores podem ser critérios de ascensão. É razoável considerar que essa dinâmica, pode prejudicar a qualidade dos trabalhos realizados, em detrimento da quantidade que é exigida.

3 PESQUISA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção, é apresentado o contexto legal que envolve a avaliação da Educação Superior, buscando-se situar os principais marcos regulatórios e suas respectivas funções, em articulação com o sistema nacional de avaliação da Educação Superior. É realizado, ainda, um resgate dos aspectos que envolvem a pesquisa na Educação Superior, assim como sua relação com os tipos de organização de IES e questões legais.

3.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei Nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, e se apresenta “com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004). O SINAES tem por finalidades:

a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Em seu artigo 3º. o Decreto No. 5.773 de 9 de maio de 2006, estabelece que “as competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES” (BRASIL, 2006).

Importante destacar que o papel da supervisão é zelar pela conformidade e qualidade da oferta, enquanto a regulação dar-se-á pela emissão dos atos autorizativos de funcionamento de cursos e IES e os processos de avaliação subsidiam a supervisão e a regulação.

A avaliação, a regulação e a supervisão da Educação Superior são regidas por um conjunto que envolve leis, decretos e portarias. O Quadro 4, a seguir, apresenta um síntese dos principais marcos regulatórios.

Quadro 4 - Marcos regulatórios da Educação Superior

Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988
Plano Nacional da Educação - PNE Lei No. 13.005 de 25 de junho de 2014
Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Lei No. 9.394 de 20 de dezembro de 1996
Lei do SINAES Lei No. 10.861 de 14 de abril de 2004
Decreto No. 5.773 de 9 de maio de 2006
Portaria Normativa MEC No. 40 12 de dezembro de 2007 Consolidada e republicada em 29 de dezembro de 2010

Fonte: elaborada pelo autor, baseado em INEP (2015b).

Dada a amplitude da legislação citada no Quadro 4, é apresentada uma breve síntese dos objetivos de cada uma delas e sua respectiva articulação. A Constituição Federal (CF), nos artigos 205 ao 214, no tocante à Educação, define-a como direito de todos e dever do Estado, reforça a autonomia universitária, define a atuação da iniciativa privada e dispõe sobre a organização geral dos níveis de Educação.

Ao PNE, por sua vez, cabe o disposto no artigo 214 da CF: fixar diretrizes, objetivos, metas e estratégias que visem a assegurar a melhoria e o desenvolvimento da Educação em todos os níveis, promovendo, em especial, sua qualidade. O PNE de 2014 trata a Educação Superior nas metas 12 e 13, contemplando as questões relativas à ampliação do acesso, assegurada sua qualidade e por meio do aumento da titulação dos docentes e do aperfeiçoamento do SINAES.

A LDB traz as diretrizes gerais e bases da Educação com o arcabouço fundamental e conceitual, organizando o que é definido na CF. Nesse contexto, o SINAES vem para assegurar o processo nacional de avaliação nos termos do artigo 9º. Incisos VI, VIII e IX da LDB, complementado pelo Decreto No. 5.773 de 2006 que especifica as funções dos entes envolvidos nos processos de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos. Por fim, seguindo o disposto na legislação mencionada e com o objetivo de simplificar, racionalizar e abreviar o trâmite dos processos relacionados à regulação, à supervisão e à

avaliação da Educação Superior, a Portaria Normativa MEC No. 40, de 2007, institui o sistema *e-mec*, que define seu fluxo de trabalho e o gerenciamento das informações. Nele, a tramitação dos processos passa a ser feita, exclusivamente, de forma eletrônica.

O SINAES assenta-se sobre três pilares fundamentais: 1) Avaliação das instituições; 2) Avaliação dos cursos e 3) Avaliação dos Estudantes. Em seu artigo 3º. parágrafos 2º. e 3º., dispõe sobre a avaliação das instituições:

Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa *in loco*. [...] A avaliação das instituições de Educação Superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Em seu artigo 4º. parágrafos 1º. e 2º., dispõe sobre a avaliação de cursos:

A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.[...] A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Sobre a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, o artigo 5º. define:

será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. [...] O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

As avaliações têm por objetivo gerar conceitos e indicadores para subsidiar os atos autorizativos de regulação previstos no artigo 10º. do Decreto No. 5.773/2006. Neste, estão previstos o credenciamento e o recredenciamento de IES; bem como, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores.

Para a realização das avaliações *in loco* dos atos relativos à avaliação institucional, é utilizado o Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Este,

por sua vez, subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Em sua última versão, de Agosto de 2014 (INEP, 2014), está organizado em cinco eixos que contemplam as dez dimensões definidas no SINAES, apresentadas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Eixos e dimensões da avaliação institucional

Eixo	Dimensão
Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional	Dimensão 8 - Planejamento e Avaliação
Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional	Dimensão 1 - Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Dimensão 3 - Responsabilidade Social da Instituição
Eixo 3 – Políticas Acadêmicas	Dimensão 2 - Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão Dimensão 4 - Comunicação com a Sociedade Dimensão 9 - Políticas de Atendimento aos Discentes
Eixo 4 – Políticas de Gestão	Dimensão 5 - Políticas de Pessoal Dimensão 6 - Organização e Gestão da Instituição Dimensão 10 - Sustentabilidade Financeira
Eixo 5 – Infraestrutura Física	Dimensão 7 - Infraestrutura Física

Fonte: elaborada pelo autor baseado no instrumento de avaliação institucional INEP (2014)

Em cada um dos indicadores das dimensões são atribuídos conceitos de 1 a 5, da seguinte forma: 1 - quando o indicador avaliado configura um conceito que não existe, não há ou não está relacionado; 2 - quando o indicador avaliado configura um conceito insuficiente; 3 - quando o indicador avaliado configura um conceito suficiente; 4 - quando o indicador avaliado configura um conceito muito bom ou muito bem; e 5 - quando o indicador avaliado configura um conceito excelente; podendo ser atribuído, ainda, não se aplica (NSA), quando não for aplicável. Além dos indicadores dos eixos citados, são avaliados dezoito requisitos legais e normativos, para os quais é atribuído “sim” para atendido e “não” para não atendido ou NSA.

Os indicadores relativos à pesquisa, dentro da avaliação institucional, são tratados nos eixos 2, 3 e 4, que serão detalhados no Quadro 7, na parte de pesquisa e produção acadêmica, no âmbito do SINAES.

Nos atos relativos às avaliações de curso é utilizado o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e à distância. Em sua última versão, de Abril de 2015 (INEP, 2015), o instrumento está organizado em três dimensões: Dimensão 1 – Organização Didático-pedagógica; Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial; e Dimensão 3 – Infraestrutura. Nos indicadores das dimensões são atribuídos conceitos de 1 a 5, da mesma forma que o Instrumento de Avaliação Institucional (INEP, 2014), tendo, além deles, dezessete requisitos legais e normativos.

Os instrumentos ficam disponíveis de forma eletrônica no sistema *e-mec* e trazem os referenciais de qualidade que devem ser considerados pela comissão de especialistas, os avaliadores, quando das visitas *in loco*, para atribuição dos conceitos em suas respectivas dimensões, para os quais deverá haver uma justificativa. Dentre os vários documentos que são analisados quando das visitas *in loco*, dois deles são essenciais, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em todas as avaliações, e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), quando da avaliação do curso.

Nas avaliações *in loco* de IES, considerando sua autoavaliação, para fins de credenciamento e credenciamento, é atribuído o Conceito Institucional (CI), enquanto nas avaliações de curso de graduação para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento é atribuído o Conceito de Curso (CC).

O SINAES leva em consideração para os indicadores de qualidade, de acordo com a Portaria Normativa MEC No. 40/2007 (MEC, 2010), além dos resultados das avaliações e do ENADE, as informações do censo e do cadastro da Educação Superior; dos conceitos da CAPES, quando aplicáveis; e outros considerados pertinentes, de acordo com a CONAES. Tendo em vista que, o foco do trabalho é a graduação, os indicadores relacionados à Pós-graduação, gerados pela CAPES, ficam fora do escopo da pesquisa.

Os indicadores de qualidade dos cursos e IES estão disponíveis para consulta pública no *e-mec* e são divulgados em uma escala de 1 a 5, anualmente o INEP emite nota técnica ou portaria com as devidas explicações

sobre o detalhamento do cálculo dos indicadores. O Quadro 6, a seguir, apresenta uma síntese dos indicadores de qualidade.

Quadro 6 - Indicadores de Qualidade da Educação Superior

<p>Conceito Preliminar de Curso (CPC) É calculado com base na avaliação de desempenho de estudantes (ENADE), corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos.</p>
<p>Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) O IGC é resultado da média ponderada pelo número de alunos, dos CPC da graduação no triênio de referência e dos Conceitos da CAPES dos programas de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IES, que os possuem.</p>
<p>Conceito ENADE Com base no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é calculado um conceito para cada curso da IES de cada município, levando em consideração o desempenho dos estudantes nas provas de formação geral e componente específico de cada área.</p>

Fonte: elaborada pelo autor, baseado na Portaria 40/2007 (MEC,2010).

O ENADE tem passado por ajustes em cada edição. Originalmente deveria ser aplicado aos estudantes ingressantes e concluintes dentro do ciclo avaliativo, porém, com a Portaria Normativa MEC Nº 8 de 15 de abril de 2011 (MEC, 2011), passou a ser aplicado apenas aos estudantes concluintes e a nota dos ingressantes passou a ser extraída dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar de não constituir o rol de indicadores amplamente divulgados, o cálculo do conceito ENADE leva em consideração o Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) que, com base no perfil do estudante, compara o desempenho de ingressantes e concluintes de um mesmo curso. O IDD é um indicador relevante no processo de avaliação do estudante, porém, sua análise a partir da Portaria No. 8 de 2011, fica comprometida, uma vez que não se tem o resultado do ingressante, mas sim, informações baseadas no ENEM, que tem outra característica e outra finalidade.

3.2 Pesquisa na Educação Superior

Para entender os aspectos que envolvem a pesquisa e a produção acadêmica nas IES, é necessário resgatar a origem da pesquisa na Universidade, suas mudanças ao longo do tempo e seu contexto atual, à luz da legislação vigente e do SINAES.

Um grande marco para a pesquisa, no Brasil, foi a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Segundo Masetto (2003), a criação da USP trouxe consigo duas bandeiras, buscando quebrar os paradigmas vigentes nos cursos superiores brasileiros: 1) a integração das diferentes áreas do saber e do conhecimento; e 2) a produção de pesquisas por parte dos docentes e estudantes. Isso se devia à necessidade de se fazer pesquisa e de produzir conhecimento sobre e para os problemas da realidade brasileira. Dessa forma, a USP formaria o pesquisador, o cidadão e o profissional.

Como precursora de uma nova visão de Universidade e de formação superior, a USP trouxe consigo mudanças na organização curricular, na atuação docente e na metodologia de ensino. A estrutura curricular deveria ensinar a pesquisar, produzir trabalhos científicos e acadêmicos com a orientação de professores-pesquisadores. Ao docente, além de ministrar aulas, caberia pesquisar, produzir conhecimento, discutir com seus pares e divulgar os resultados de suas pesquisas. O foco do seu trabalho passaria a ser a orientação dos seus estudantes, com metodologia que permitisse a interação entre o estudante e o professor-orientador, com investigações e estudos cooperativos, em pequenos grupos, de acordo com Masetto (2003).

Outro importante marco da pesquisa na Educação Superior foi sua institucionalização no âmbito da Universidade, no final da década de 1960, pela Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), conhecida como lei da Reforma Universitária, que preconizava:

Art. 1º. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º. O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em Universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Sua importância está no fato de ter situado a pesquisa dentre os objetivos do ensino superior e instituir sua indissociável relação com o ensino, que seria ratificado e explicitado no artigo 207 da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL,1988): “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), dispõe, em seu artigo 45, que “A Educação Superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Mesmo, não fazendo referência às possíveis categorias de organização, define em seu artigo 52, que as Universidades:

são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Pode-se dizer que a omissão das categorias de organização, na LDB, negligencia, de certa forma, a questão da pesquisa, uma vez que acaba ligando-a apenas com a Universidade e contribuindo para uma distinção entre as instituições de ensino e as de pesquisa. Mesmo estabelecendo, em seu artigo 45, que dentre suas finalidades, o ensino superior deve: “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Dessa forma, apesar de definir que o ensino superior, em geral, deve incentivar a pesquisa, na prática, a cobrança recai apenas sobre a Universidade.

As categorias de organização das IES são definidas pelo Decreto nº 5.773 de 2006 (BRASIL, 2006), em seus artigos 12 e 13:

as instituições de Educação Superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: I - Faculdades; II - Centros universitários; e III - Universidades. [...] a instituição será credenciada originalmente como Faculdade. O credenciamento como Universidade ou Centro Universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia,

depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

A categoria específica de Centro Universitário é regulada pelo Decreto nº 5.786 de 2006 (BRASIL, 2006a) que dispõe em seu artigo 1º.:

Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. [...] que atendam aos seguintes requisitos: I - um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Na prática, os Centros Universitários gozam da mesma autonomia das Universidades dentro de seus municípios sede, porém, sem ter o compromisso específico com a pesquisa, uma vez que por definição se caracterizam pela “excelência do ensino”. Essa disparidade, em certa medida, decorre do parágrafo 2º. do artigo 54 da LDB que dispõe que: “Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa” (BRASIL, 1996, grifo nosso). O que contribui novamente para distinguir instituições de ensino e de pesquisa.

É questionável, ainda, o caráter reducionista da legislação, mesmo considerando todos os indicadores relativos à avaliação e comuns às demais IES. Atrair, no caso dos Centros Universitários, “excelência do ensino” a ter em seu quadro um quinto do corpo docente em regime de tempo integral e um terço do corpo docente com titulação em Pós-graduação *stricto sensu*, como se, o regime de trabalho e a titulação garantissem, por si só, “excelência de ensino”.

Percebe-se pela legislação disposta, que existe um contrassenso na Educação Superior brasileira, que impele fortemente para que haja uma distinção entre instituições de ensino e de pesquisa. Outra distinção se explicita entre público e privado, ou seja, Universidades públicas *versus* Faculdades particulares, com exceção dos Centros Universitários, como foi apresentado, negligenciando a importância da pesquisa na graduação, em todas as categorias de IES.

O reflexo dessa política é constatado por Masetto (2003, p.22), lembrando que apesar do crescimento e desenvolvimento da pesquisa na Pós-graduação, não houve, da mesma forma, efeitos na graduação. Segundo ele:

os cursos de graduação vêm-se dedicando, a valorizar a pesquisa mediante, principalmente, três caminhos: o desenvolvimento do ensino com pesquisa, do ensino por projetos e da introdução das tecnologias da informação e comunicação (informática e telemática) como formas de estudo e aprendizagem e não apenas como meio de se modernizar a transmissão das informações.

Em adição ao exposto, Severino (2007, p.266), lembra que, há uma tomada de consciência, em todos os setores acadêmicos, acerca da necessidade de se utilizar práticas efetivas de construção do conhecimento no ensino de graduação. Porém, segundo ele, ainda há resistências advindas ou da acomodação ou da ausência de projetos e de gestores universitários. Assim, é preciso lutar contra essas situações, ressaltando que: “não se trata, [...], de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de se transmitir o ensino mediante postura de pesquisa”, ou seja, “ensinar pela mediação do pesquisador”.

Com relação à regulação da Educação Superior, mesmo não havendo a cobrança explícita da pesquisa das demais categorias que não a Universidade, o instrumento de avaliação de cursos (INEP, 2015) definido pelo SINAES aplicado nas avaliações *in loco*, trata igualmente o curso avaliado, independente da categoria da IES em que é ofertado. Assim, um determinado curso é avaliado da mesma forma, seja ele ofertado por uma Faculdade, Centro Universitário ou Universidade. E, em todos os casos, é exigido que o corpo docente que compõe o curso, tenha produção acadêmica nos últimos três anos. Neste trabalho, não é feita distinção quanto à categoria de organização da IES, uma vez que a pesquisa e a produção acadêmica são necessárias e importantes em todas.

3.3 Pesquisa e produção acadêmica no âmbito do SINAES

No contexto da avaliação da Educação Superior, é importante situar a pesquisa acadêmica ou a produção acadêmica, considerando especificamente a graduação e os marcos regulatórios que envolvem o SINAES. Os instrumentos de avaliação institucional e de curso (INEP, 2014; 2015) definem pesquisa da seguinte forma:

A pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve. A pesquisa como atividade regular também pode ser definida como o conjunto de atividades orientadas e planejadas pela busca de um conhecimento.

A atividade de pesquisa é definida pelo instrumento de avaliação institucional (INEP, 2014), como sendo "toda atividade que seja desenvolvida por meio de ações de pesquisa, em grupos de pesquisa institucionalizados, organizadas por cursos de graduação e de pós-graduação seguindo a política das IES".

Diante do que é entendido por pesquisa e atividade de pesquisa nos instrumentos de avaliação, cabe destacar alguns pontos importantes como o da sistematicidade e o da institucionalização da pesquisa. Observa-se que grande parte da IES definem suas políticas de pesquisa em seu PDI, ou seja, estão declaradas, porém, na prática, de acordo com sua realidade, a institucionalização efetiva, bem como a sistematicidade dessas atividades não ocorre de fato, ou apenas por iniciativas estanques, sem continuidade e por sua vez não são incorporadas pela comunidade acadêmica.

Isso inibe a consolidação de uma cultura de pesquisa, em função de sua pouca valorização. Muitas vezes, os membros da comunidade acadêmica não contribuem para as pesquisas, por não estarem habituados a ser inquiridos ou por desconhecerem que, ao responder uma pesquisa podem contribuir para melhoria de suas próprias condições e que suas respostas poderão trazer nova visão à temática tratada.

Os instrumentos de avaliação institucional e de curso (INEP, 2014; 2015) definem para fins de avaliação da produção que:

Podem ser considerados como produção científica, cultural, artística e tecnológica: livros, capítulos de livros, material didático institucional, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada, produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes. Publicações nacionais sem *Qualis* e regionais também devem ser consideradas como produção, considerando sua abrangência.

Verifica-se, assim, que existe uma grande abrangência quanto ao que pode ser considerado como produção acadêmica, ou seja, de que muito do que se trabalha no processo de ensino e aprendizagem, atividades e projetos, podem ser transformados em produção efetiva.

O Quadro 7, a seguir, apresenta uma síntese dos indicadores e seus respectivos critérios de avaliação constantes no instrumento de avaliação institucional relacionados à pesquisa e à produção acadêmica.

Quadro 7 - Indicadores relacionados à pesquisa na Avaliação Institucional

Indicador	Critério de Análise
2.4 Coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.	Quando há coerência entre o PDI e as atividades previstas/implantadas de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
3.4 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.	Quando as ações acadêmico-administrativas de pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural estão previstas/implantadas, em conformidade com as políticas estabelecidas.
3.6 Políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural.	Quando as ações de estímulo às produções acadêmicas e sua difusão estão previstas/implantadas, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: incentivo a publicações científicas, didático-pedagógicas, tecnológicas, artísticas e culturais; bolsa de pesquisa/iniciação científico-tecnológica; grupos de pesquisa e auxílio para participação em eventos.
3.10 Programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente.	Quando os programas de apoio ao discente estão previstos/implantados, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: participação/realização de eventos (congressos, seminários, palestras, viagens de estudo e visitas técnicas) e produção discente (científica, tecnológica, cultural, técnica e artística).
4.5 Sustentabilidade financeira.	Quando as fontes de recursos previstas/executadas atendem ao custeio e aos investimentos em ensino, extensão, pesquisa e gestão, em conformidade com o PDI.
4.6 Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional.	Quando o planejamento financeiro (orçamento com as respectivas dotações e rubricas) previsto/executado está relacionado com a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão, em conformidade com o PDI.

Fonte: elaborada pelo autor baseado no instrumento de avaliação institucional (INEP, 2014).

De acordo com o Quadro 7, apresentado, é possível notar que a avaliação institucional, de forma ampla, abrange vários dos aspectos relacionados à pesquisa e à produção acadêmica, desde suas políticas, envolvimento docente e discente, divulgação e até a sustentabilidade financeira. Cabe destacar que, nos atos de credenciamento de instituições, as ações relativas aos indicadores devem estar previstas no PDI, enquanto nos atos de recredenciamento a IES deve apresentar evidências de que essas ações estão sendo executadas ou implantadas.

Especificamente nos itens acerca das políticas relativas à pesquisa 3.4, 3.6 e 3.10, o instrumento não traz uma avaliação objetiva, mas subjetiva, quando menciona, por exemplo, que “estão implantadas ações de estímulo às produções acadêmicas”. Observa-se que não é considerado o resultado da ação implantada, quantos docentes foram beneficiados, por exemplo, quantos discentes foram envolvidos, dentre outros aspectos. A IES deverá evidenciar as ações realizadas, porém, como há nenhuma métrica definida, fica a critério do avaliador a atribuição do conceito.

Para que as políticas de fato tenham o efeito e a aplicação adequada nas IES, seria necessário que o instrumento exigisse que fosse comprovada a eficácia dessa política e não apenas um indicativo do grau em que está implantada.

O Quadro 8 apresenta uma síntese dos indicadores e seus respectivos critérios de avaliação, relacionados à pesquisa e à produção acadêmica, constantes no instrumento de avaliação de cursos.

Quadro 8 - Indicadores relacionados à pesquisa na avaliação de cursos

Indicador	Critério de Análise
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso.	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas no âmbito do curso.
1.5. Estrutura curricular.	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade. Considerar como critério de análise a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC.

1.11. Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática.	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, promovendo a relação teoria e prática, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica; embasamento teórico das atividades planejadas/desenvolvidas no campo da prática; reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos em contextos de Educação formal e não formal; produção acadêmica que articule a teoria estudada e a prática vivenciada. Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais cursos
1.13. Trabalho de conclusão de curso (TCC).	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação. Obrigatório para os cursos que contemplam TCC no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC.
2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica.	Quando pelo menos 50% dos docentes têm X produções nos últimos 3 anos. (X varia em um intervalo de acordo com o conceito)
3.21. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).	Quando existe o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) funcionando e homologado pela CONEP. Obrigatório para todos os cursos que contemplem no PPC a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Fonte: elaborada pelo autor baseado no instrumento de avaliação de cursos (INEP, 2015).

O indicador de políticas institucionais, no âmbito do curso (1.2), busca avaliar se as políticas da instituição, definidas em seu PDI, incluindo as que tratam da pesquisa e da produção acadêmica, estão previstas quando for um ato de autorização de curso ou implantadas quando se tratar de um ato de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso. Trata-se também de um indicador subjetivo, uma vez que não define critérios de análise para avaliar os resultados que determinada política tem no âmbito do curso, o que contribui, muitas vezes, para que a política definida seja inócua.

No caso do indicador de estrutura curricular (1.5), não é explícita uma vinculação direta com atividade de pesquisa, mas ao se tratar de interdisciplinaridade, por exemplo, pode-se dizer que a atividade de pesquisa, quando devidamente implementada, estruturada, sistematizada e aderente à estrutura curricular, contribui positivamente na avaliação desse indicador.

O estágio curricular e o trabalho de conclusão de curso são grandes oportunidades para despertar no estudante o gosto pela pesquisa e fazer com que os trabalhos realizados sejam produções acadêmicas efetivas e relevantes, com devidas publicações. A avaliação do estágio curricular e sua relação teoria e prática (1.11) é considerada como critério apenas para os cursos de licenciatura, o que poderia ser expandido para os demais cursos que tivessem estágio obrigatório, de forma a contribuir para a qualidade do estágio e para produção acadêmica. A forma como os indicadores relativos ao estágio e TCC estão dispostos no instrumento de avaliação não avaliam a efetividade desses importantes componentes, que muitas vezes são realizados pró-forma, sem agregar valor à formação do estudante ou para desenvolver suas habilidades de pesquisa.

Diferentemente de outros indicadores subjetivos que foram apresentados, no caso da avaliação da produção acadêmica docente, o indicador é objetivo e com métrica definida no item 2.14. Neste, é considerada toda produção docente dos últimos três anos. Convém destacar que o indicador considera que pelo menos metade dos docentes tem produção. Desta feita, não basta dentro de um curso, ter um pesquisador ou um grupo específico de pesquisadores, é preciso que ao menos metade do corpo docente vinculado ao curso realize pesquisa sistematicamente para atingir a nota satisfatória no indicador.

Cabe, ainda, outra reflexão: supondo uma Universidade que cumpra os requisitos mínimos exigidos, tenha um terço de seu corpo docente em regime de tempo integral e atribua apenas a esses docentes as atividades de pesquisa, ainda assim, poderia não atingir uma nota satisfatória nesse indicador em todos os cursos, o que novamente reforça a necessidade de políticas e estratégias de incentivo à produção acadêmica que abarquem todos os docentes em atuação nas IES.

Na dimensão de infraestrutura (3.21), é analisada especificamente, a presença e atuação do CEP, considerando as pesquisas que envolvem seres humanos. A presença desse indicador no instrumento de avaliação de cursos é inadequada, já que deveria constar no instrumento de avaliação institucional e não de cursos.

De forma geral, foi possível evidenciar que os aspectos relacionados à pesquisa e à produção acadêmica estão presentes nos instrumentos de avaliação institucional e de curso, sendo cobrados e avaliados periodicamente pelo INEP. No caso específico da produção acadêmica docente, muito se pode avançar, pois não bastam as políticas estarem declaradas pelas IES em seus PDIs, mas é necessário vontade e ação institucional de forma sistemática e constante para desenvolver uma cultura de pesquisa, para sua posterior incorporação e consolidação junto à comunidade acadêmica. Assim, considera-se que a avaliação poderia ser mais eficaz e contribuir para a produção acadêmica, se analisasse os resultados das políticas e ações, não apenas sua declaração e formalização em documentos institucionais.

3.4 Redes de Pesquisa e Colaboração

A atividade de pesquisa tem mudado ao longo do tempo, sobretudo, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, que ampliaram as formas de comunicação e interação entre pesquisadores e instituições. Com isso, aumentam as possibilidades de se fazer pesquisa em grupos ou em redes, mesmo que fisicamente distantes. No que tange à produção acadêmica, essas possibilidades podem ampliar o horizonte dos docentes, que podem, de forma colaborativa, realizar pesquisas além de sua própria IES e até fora de sua região.

De acordo com Leite e Lima (2012), a produção do conhecimento, ou seja, a forma, o como e o para quem se produz conhecimento, mesmo integrando a origem da Universidade, foi tomando novos significados e se transformando. As autoras destacam a importância de se estudarem as formas atuais de produção de conhecimento em redes de pesquisa e colaboração, capazes de unir pesquisadores de diversos lugares, áreas e instituições, rompendo distâncias e permitindo uma interação para produção de forma globalizada.

Dentro dessa abordagem, as redes podem se estabelecer por meio de grupos de pesquisa, que busquem interesses comuns e obedeçam a princípios de integração e parcerias. Esses grupos podem ser formados por estudantes e pesquisadores, que podem pesquisar e publicar em conjunto, criando uma conexão entre si e com uma rede, como aduz Leite (2014, p.775):

Os grupos de pesquisa acadêmicos podem formar redes que conectam pessoas, instituições, agências, empresas, cujas relações compartilhadas em um período de tempo têm a finalidade de produzir conhecimento. Assim, produzir conhecimento em colaboração, escrever e publicar em coautoria são parte das atividades dos pesquisadores que trabalham em redes originadas em um ou mais grupos de pesquisa acadêmicos.

As redes também podem se formar fora dos grupos de pesquisa, uma vez que, de acordo com Leite e Lima (2012, p.134), os sujeitos se aproximam para produzir ensino, pesquisa ou extensão. Assim, podem formar redes de colaboração, redes de coautoria, redes de citação, redes de formação, redes de orientação e parcerias nacionais e internacionais, que podem ser ou não institucionalizadas, nesse caso, são teias que armam e desarmam, de acordo com a necessidade.

No Brasil, os grupos de pesquisa institucionalizados estão registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que reúne uma base de dados pública com informações correntes e censitárias acerca dos integrantes dos grupos, pesquisadores, estudantes e técnicos, além das linhas de pesquisa, especialidades do conhecimento, setores de aplicação, produção científica e tecnológica dos integrantes e os padrões de interação com o setor produtivo. Considerando o enfoque do trabalho de pesquisa e de produção acadêmica na graduação, a abordagem das redes levará em conta grupos de pesquisa formados espontaneamente e informais, ou não institucionalizados, passíveis, ou não, de formalização.

Leite et. al. (2014) defendem a aplicação da metáfora da teia de conhecimentos às redes de pesquisa, uma vez que para cada nova pesquisa se forma uma rede, ou seja, uma teia diferente; sendo que para cada circunstância, tempo e lugar, uma teia pode ser construída. Assim, a teia pode ligar grupos de pesquisa, institucionalizados ou não, de acordo com a necessidade ou oportunidades de produção do conhecimento. Uma vantagem seria “conectar parceiros de investigação através das redes de pesquisa proporcionaria a fruição da troca de experiências, saberes, oportunidades de produção de conhecimento, materializado em publicações que multiplicam autorias” (LEITE et.al., 2014, p. 294).

Na abordagem de teias do conhecimento como aplicação às redes de pesquisa e de colaboração, é possível identificar também uma aproximação com os estudos das redes sociais, pois, de acordo com Recuero (2011, p.24) “uma rede é uma metáfora para observar padrões de conexão, de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores”, sendo que uma rede social pode ser definida como um conjunto de dois elementos: os atores e as conexões, em que os atores podem ser pessoas, instituições, grupos e são os nós da rede, enquanto as conexões são as interações ou laços sociais, entre os atores.

Os grupos de pesquisa são também grupos sociais, que podem ter interações entre seus integrantes, os atores, como também, enquanto grupo, estabelecer conexões com outros grupos, constituindo-se novos nós na rede. Corroborando o exposto, Leite (2014) lembra que as interações ou interrelações afetam as pessoas ao produzirem conhecimento em rede, assim como Recuero (2011) complementa que o capital social, ou seja, valor efetivamente gerado na rede social está diretamente ligado às interações entre os atores. Outra aproximação pode ser notada pela afirmação de Leite (2014, p.775-776):

E, se ciência é parte do social, pois seus produtos servem à sociedade, as relações entre os cientistas, seus comportamentos e formas de interação formam teias e tramas de fios com a ciência que produzem e pela ciência na sociedade em que vivem. São tramas de relações e imbricações de conhecimentos cujos formatos podem ser estudados. De uma forma ampla, e talvez um tanto radical, se pode dizer que a ciência cresce nestas tramas; que ela se estabelece e progride na dependência das redes de colaboração criadas pelos cientistas.

Reforçando ainda a questão social dos grupos, em sua abordagem acerca da inteligência coletiva, Levy (2007, p. 26-27) lembra a importância do laço social e sua relação com o saber, para um aprendizado recíproco. Para ele, a inteligência coletiva não é apenas cognitiva, mas pode ser entendida como “trabalhar em comum acordo” e complementa que: “Toda atividade, todo ato de comunicação, toda relação humana implica em um aprendizado. Pelas competências e conhecimentos que envolve”. Destaca ainda que a diferença de saberes entre os entes envolvidos não deve representar motivo de afastamento, mas pelo contrário, uma possibilidade de enriquecimento mútuo

de saber, uma vez que, as competências de um, associadas às competências de outro, podem fazer com que atuem melhor juntos do que separados.

No contexto da graduação, as reflexões trazidas corroboram para que se estimule a formação de grupos de pesquisa entre docentes e discentes, ou mesmo de discentes em estágios diferentes de formação, como também, ações interdisciplinares, contribuindo positivamente para o aprendizado e para construção do saber.

As redes de pesquisa e de colaboração podem ser alternativas para a produção de pesquisa e de conhecimento, em especial em IES de menor porte, que não teriam recursos disponíveis para manter pesquisadores em tempo integral. Os grupos de pesquisa, com a participação de estudantes e de docentes, podem se conectar com grupos de outras IES e ampliar a produção acadêmica por meio de trabalhos colaborativos e em coautoria.

Outro impacto positivo dos grupos e das redes de pesquisa está, segundo Gatti (2005), na possibilidade de se fazer intervenções em realidades locais, socializá-las nos grupos e propor soluções em conjunto, que podem beneficiar, além da comunidade estudada, outras realidades semelhantes. Tendo como base, a troca de ideias, experiências e achados de pesquisa entre os pesquisadores, assim como, de sua vivência e convivência nos grupos, inclusive entre pesquisadores com maior ou menor experiência na área estudada, contribuindo assim, em uma dimensão social, para uma inserção local da pesquisa.

Dentro do universo das IES, há inúmeras possibilidades de criação tanto de grupos de pesquisa, como de redes de pesquisa e de colaboração, que podem, mesmo que de forma embrionária, nascer de trabalhos interdisciplinares, projetos em grupo, ações multidisciplinares de extensão, dentre outros, sendo possível evoluir, paulatinamente, até atingir maturidade suficiente para formalização e produção sistemática do conhecimento.

3.5 Produtivismo

A incorporação na avaliação da Educação Superior de métricas, indicadores, o estabelecimento de rankings e outras práticas comuns ao meio empresarial, baseadas na lógicas de que não se pode controlar o que não se

pode medir, trouxe consigo mudanças na atividade de pesquisa e na atuação do pesquisador, que leva à reflexão da quantidade em detrimento da qualidade.

A questão do produtivismo surge quando a lógica empresarial é aplicada à academia, ou seja, o contexto do mundo da produção é aplicado ao mundo da ciência e é forçosamente naturalizado na Universidade, constituindo-se o produtivismo em uma “denominação com características negativas de um processo no qual a tendência é a quantidade subsumir a qualidade”, de acordo com Zuin e Bianchetti (2015, p.731). Estes lembram ainda que, essa questão remete à expressão “*publish or perish*”, publique ou pereça, cunhada pelo sociólogo americano Logan Wilson, em 1942, e vem sendo substituída “pela imposição contundente da publicação como forma de sobrevivência e, portanto, de permanência do pesquisador na esfera acadêmica” (ZUIN; BIANCHETTI, 2015, p.731).

No contexto atual do produtivismo acadêmico, Zuin e Bianchetti (2015, p.739) acrescentam o caráter midiático e de importância da divulgação dos trabalhos, utilizando-se as TIC disponíveis, o que faria a expressão “*publish or perish*” ter um novo contexto de “publique, apareça, ou pereça”, em que surge também o fator de impacto, mais um indicador para medir um suposto interesse da publicação. Em adição ao exposto, Targino (2010, p.36) adverte que “o decantado lema *publish or perish* é somente um símbolo da decadência visível da Universidade como instituição do saber”.

Targino (2010) ainda traz uma constatação que, infelizmente, torna-se comum na graduação: a cultura da fraude acadêmica. O plágio em monografias ou trabalhos de conclusão de curso, compilados parcial ou integralmente da internet, parece indicar que, em todos os níveis de ensino, o estudante acaba sendo condicionado a desrespeitar a autoria. Cabe, portanto, a reflexão que no caso específico da pesquisa, na graduação, é preciso estimular a participação dos estudantes, ensinando a pesquisar, o que envolve desde os aspectos estéticos e metodológicos, até as questões éticas, essenciais à formação do jovem pesquisador. Destaca ainda que a profusão de informações disponíveis no ciberespaço faz com que cada vez mais sejam necessários critérios de seletividade e de definição de fontes confiáveis. Nesse sentido, Targino (2010, p.43) afirma que é preciso rever a função da Universidade:

A Universidade visa à Educação e esta conduz ao desenvolvimento, mas é preciso, antes de tudo, investir no homem. É a Educação a serviço do homem. É o desenvolvimento a serviço do homem. É o homem, como sujeito, meio e fim da história [...] A Universidade brasileira precisa resgatar sua função técnico-profissional em conjugação harmônica com a racionalidade crítica, criadora e criativa, apesar da complexa e contraditória realidade histórico-social na qual está inserida.

Aliado ao que foi mencionado sobre a questão ética e a formação do pesquisador na graduação, Witter (2010, p.15-16) observa que:

na iniciação científica é que o aluno tem as melhores oportunidades para aprender sobre ética em pesquisa. Infelizmente, esta oportunidade não é democraticamente viabilizada a todos em alguns países. É o que acontece no Brasil. Aqui os universitários são uma minoria entre os jovens e dentre eles um número muito restrito tem acesso à iniciação para produção científica. Quando se tenta ampliar este direito viabilizando-o para todos, a falta de cultura científica em geral e mesmo na Universidade, compõe uma barreira difícil de transpor. Neste sentido, a poucos universitários brasileiros é dada a oportunidade de vivenciar na prática do fazer ciência os cuidados éticos necessários.

O exposto reforça a necessidade de se aprender a pesquisar, desde a graduação de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, não apenas em um programa ou uma disciplina. Dessa forma, o estudante passará a ter contato com todos os aspectos que envolvem a pesquisa e desenvolver as habilidades para realizá-la. Além disso, quando chegar ao final do curso, seu trabalho de conclusão ou monografia poderá ter mais que qualidade acadêmica, considerando as questões éticas e metodológicas, como também, um significado de aprendizado.

Para que isso ocorra, é necessária uma cultura de pesquisa que não esteja apenas declarada em documentos institucionais e políticas, mas incorporada e vivenciada pelos docentes. Some-se a isso, a definição de critérios que sejam avaliados, de fato, ou seja, baseados em resultados, pois a forma tímida como a pesquisa é tratada na avaliação da Educação Superior desestimula todo e qualquer esforço para sua melhoria no âmbito da graduação e favorece a distinção entre IES de ensino e de pesquisa.

4 METODOLOGIA E RESULTADOS

Nesta seção, são detalhados os métodos e as técnicas utilizadas para coleta das informações, bem como sua análise, além dos resultados iniciais obtidos na pesquisa de campo. Para isso, a seção é dividida em quatro partes: a primeira discorre sobre o instrumento de pesquisa; a segunda detalha as questões relativas à amostra; a terceira apresenta a análise dos dados e a quarta, os resultados.

Para referendar a analisar os aspectos que envolvem a pesquisa, em especial a pesquisa de campo, envolvendo seres humanos, o projeto de pesquisa elaborado foi cadastrado na Plataforma Brasil sob o número CAAE: 46529115.5.0000.5500 no dia 1 de junho de 2015, em sua primeira versão que, após considerações e pareceres do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Sorocaba, foi adequado e aprovado em sua versão final no dia 22 de agosto de setembro de 2015.

4.1 Instrumento de pesquisa

Para entender a percepção dos docentes, seu perfil de atuação e as práticas relacionadas à pesquisa e à produção acadêmica, foi elaborado questionário *on-line*, que está disponibilizado no Apêndice B, utilizando-se da ferramenta de formulários do *Google*. A ferramenta foi escolhida para facilitar o acesso aos participantes, assim como para obter melhor acurácia dos dados, que foram armazenados em banco de dados e posteriormente tabulados.

Para sua construção, tomou-se como referência alguns dos critérios definidos no instrumento de avaliação de cursos do INEP (2015), assim como, parâmetros do Censo da Educação Superior (INEP, 2012).

O questionário foi estruturado em quatro partes. A primeira dispunha de duas questões, uma relacionada ao aceite Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e outra com espaço para deixar o e-mail caso desejasse receber os resultados da pesquisa. Na segunda parte, foram dispostas questões específicas para caracterização dos respondentes, como tipo de IES onde atuam, sexo, idade, tempo de magistério, carga horária, dentre outras, destacando-se que, em nenhum momento houve a identificação do sujeito ou da IES, preservando seu anonimato. Nessas questões, foram utilizadas escalas

nominais, que segundo Marconi e Lakatos (2002) visam a transformar fatos qualitativos em quantitativos ou variáveis para serem mensuradas, no caso da escala nominal em categorias específicas. Na terceira parte, buscando captar as percepções dos docentes acerca da produção acadêmica e os fatores que a influenciam, foram dispostas 25 afirmações, em que o respondente, por meio da escala *Likert*, escolhia entre: 1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Discordo pouco, 4 - Concordo pouco, 5 - Concordo, 6 - Concordo totalmente. As afirmações foram divididas em dois grupos, denominados Afinidade com a Pesquisa e Ambiente para a Pesquisa.

Na quarta parte do questionário, há duas questões abertas e um espaço livre para que o respondente pudesse deixar suas críticas e sugestões. A primeira, que tinha dois espaços disponíveis, visava a colher as percepções sobre a contribuição da atividade de pesquisa para a qualidade da formação na Educação Superior e a segunda visando coletar práticas ou estratégias que poderiam servir de boa prática para o estímulo à produção acadêmica docente.

Antes de sua aplicação e envio ao CEP, o questionário foi revisado pela professora orientadora deste trabalho, considerando a relevância dos dados a serem coletados, a ordenação e a associação de questões. Foi realizado ainda, um piloto com 15 docentes da Educação Superior, com intuito de testar sua viabilidade, entendimento e aplicação. Depois de colhidas as percepções dos participantes e realizados os ajustes necessários, a versão final foi enviada ao CEP. Após aprovação, o questionário foi aplicado, ficando disponível do dia 23 de setembro de 2015 a 24 de novembro de 2015.

Para testar a confiabilidade do instrumento aplicado, especificamente nas questões *Likert* que possuem a mesma escala, utilizou-se o coeficiente *alfa de Cronbach*, que segundo Malhotra (2008) mede a consistência interna entre os itens que constituem a escala de respostas em um questionário. O coeficiente pode variar de 0 a 1; quanto mais próximo de 1, indica maior confiabilidade; e é considerado como satisfatório acima de 0,6. Utilizando-se o *software IBM SPSS Statistics v.22* para calcular o *alfa de Cronbach* do questionário, com base nas respostas obtidas, obteve-se o valor de 0,837, que indica uma alta confiabilidade, sendo a amostra válida e sem vieses.

Na verificação das hipóteses das questões, aplicou-se o teste do qui-quadrado que, segundo Larson e Faber (2010), é utilizado para testar se uma

distribuição de frequência se encaixa em uma distribuição esperada. Nesse caso, compara-se a frequência obtida na amostra com uma suposta distribuição de frequência específica, hipotética. Fazendo uso do *software IBM SPSS Estatistics v.22*, cujos relatórios estão disponíveis no Anexo I, obteve-se que das 38 questões testadas, 37 apresentam distribuição compatível com o esperado, ou seja, as respostas ocorrem com probabilidades iguais. A única questão em que isso não ocorreu, foi a questão relativa ao exercício de atividade profissional, que indica neste caso, em um nível de significância de 5% que não é possível afirmar a uniformidade da distribuição das respostas dessa questão. O que, não inviabilizou as análises propostas, uma vez que foi analisada em conjunto com a questão relativa à carga horária de atividades profissionais.

4.2 Definição da amostra

Os sujeitos escolhidos para compor a amostra foram os docentes em atuação na Educação Superior, independente da IES. Considerou-se como critério de inclusão o docente estar em atividade em IES e ter concordado com TCLE, e como exclusão, docentes sem vínculos com IES ou que não concordaram com o TCLE. Nos convites enviados foram mencionados esses critérios.

Os convites foram feitos via: a) grupos de discussão do *Yahoo* e *LinkedIn*; b) perfil do autor no *LinkedIn* e no *Twitter*; c) e-mails do autor enviados às IES, de acordo com informações disponíveis em seus sites; e d) e-mails enviados à lista de contatos solicitando replicação.

No *LinkedIn*, os convites foram postados nos seguintes grupos de discussão: Avaliação Institucional – Ensino Superior (1.935 membros); Docentes em Instituições de Ensino Superior (35.428 membros); Gestão Educacional Privada e Gestores (9.905 membros); Gestão Acadêmicas nas IES (11.251 membros); *Community of Brazilian MBA Professors* (2.218 membros); Educar Trabalho (943 membros); Novas Tecnologias e os Impactos na Educação (4.144 membros); Educação em Inovação (1.897 membros) e Portal dos Educadores (10.592 membros).

A escolha dos grupos de discussão, especialmente do *LinkedIn*, se deu por se tratar de um espaço de troca de conhecimentos. Esses grupos

caracterizam-se pela busca dos assuntos de atualização na área de atuação. Brogueira (2014) observa que o número de participantes e a frequência das discussões são indicadores importantes para avaliar a relevância do grupo.

Estima-se que ao todo o convite ficou acessível a 78 mil docentes, porém, muitos destes podem ter sido contabilizados mais de uma vez por participarem, concomitantemente, de mais de um grupo, assim como, muitos também podem nem ter lido a publicação, por não acompanharem frequentemente as discussões dos grupos.

Um indicador sobre a receptividade da pesquisa pelos grupos é o grau de interação com a postagem do convite para participação. O grupo com maior participação foi o Docentes em Instituições de Ensino Superior, com 30 comentários e 26 *likes*, seguido do Gestão Educacional Privada e Gestores, com 6 comentários e 9 *likes* e Avaliação Institucional – Ensino Superior, com um comentário e 9 *likes*. Não foi alvo do trabalho analisar o conteúdo dos comentários, mas vale ressaltar que todos eles foram de apoio à pesquisa, bem como, destacaram a importância de pesquisar o tema que aflige docentes e IES.

Com o maior número de convites, abrangência de seus envios e para assegurar a aleatoriedade do processo de seleção optou-se pela amostragem ao acaso. Segundo Costa Neto (1977), nesse tipo de amostragem, o pesquisador, para simplificar o processo, procura ser aleatório sem, no entanto, realizar propriamente o sorteio, obtendo resultados equivalentes aos de uma amostragem probabilística.

A Figura 2 a seguir apresenta um fluxograma demonstrativo da composição da amostra.

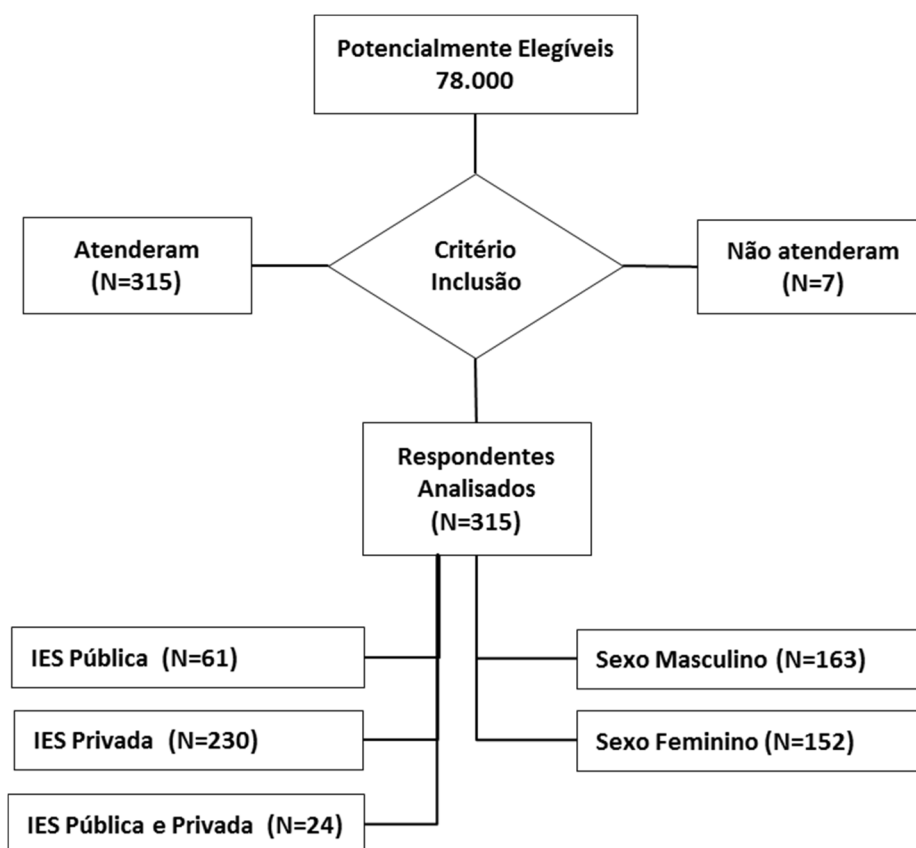


Figura 2 – Fluxograma da amostra.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram respondidos ao todo 322 questionários, sendo que 7 deles foram desconsiderados por não terem aceitado o TCLE, constituindo-se em 315 o número total da amostra, representado por “N”.

A Figura 3, a seguir, apresenta um mapa de distribuição dos respondentes.

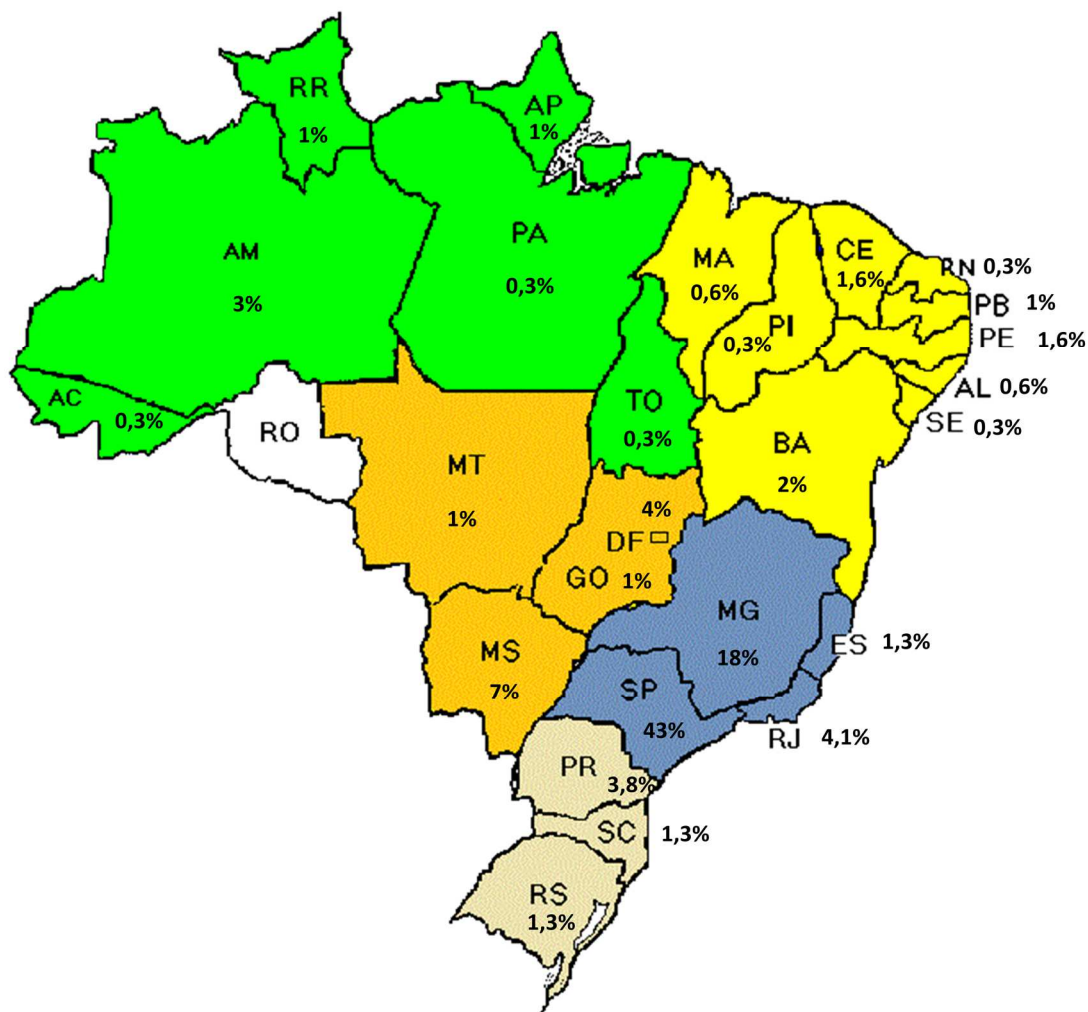


Figura 3 – Mapa de distribuição dos respondentes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O alcance da amostra apresentada indica uma boa representatividade e sua viabilidade para a realização do estudo proposto e o atingimento dos objetivos. Um ponto que denota interesse no assunto e a relevância do tema é o fato que 221, ou seja, 70% dos respondentes deixaram seus endereços de e-mail para receberem o resultado da pesquisa.

Adicionalmente às informações dispostas na Figura 3, apurou-se que 59% dos respondentes estão em capitais ou regiões metropolitanas e 41% em cidades do interior. Considerando-se o conceito de região metropolitana adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), instituído pela Lei Complementar No. 14 de 8 de junho de 1973 (BRASIL, 1973).

A Tabela 1, a seguir, apresenta as maiores ocorrências das características que compõem o perfil dos respondentes.

Tabela 1 - Perfil dos Respondentes

Característica	Resposta	Respondentes N=315	%
Faixa Etária	41 a 50 anos	105	33
Sexo	Masculino	163	52
Formação	Licenciaturas	94	30
Titulação	Mestrado	137	43
Atuação em IES	Privada	230	73
Tempo de Magistério Total	Entre 10 e 20 anos	107	34
Tempo de Magistério Educação Superior	Entre 10 e 20 anos	99	31
Atividade Profissional	Não	164	52
Atividade Acadêmica	Sim	253	80

Fonte: elaborada pelo autor.

O detalhamento de todas as características dos respondentes é disposto nas Tabelas A.1 até A.9 do Apêndice A. Na discussão dos resultados, algumas das características são retomadas.

4.3 Análise dos dados

Os dados quantitativos coletados passaram por uma análise estatística. Entende-se, entretanto, que a análise qualitativa seja prioritária, uma vez que, segundo Minayo (2000), baseiam-se no entendimento dos meandros das relações sociais e afetivas, trabalhando o universo de significados, crenças, valores, compreendendo e explicando essa dinâmica. Ao se realizar a análise qualitativa, pretende-se ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação para alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação, trabalhando as estruturas semânticas (significantes) com as estruturas sociológicas (significados). A autora crê ainda, que a pesquisa não pode ser intelectualmente um problema de investigação se não houver sido, em alguma instância, um problema de vida prática.

Para a análise das questões agrupadas no questionário nas partes denominadas de “afinidade com a pesquisa” e “ambiente para a pesquisa”, dispostas em afirmações, utilizando escala *Likert*, optou-se por se utilizar um Índice de Concordância (IC), no qual serão atribuídos pesos a cada resposta da seguinte forma: peso 1 para discordo totalmente, peso 2 para discordo, peso 3 para discordo pouco, peso 4 para concordo pouco, peso 5 para

concordo e peso 6 para concordo totalmente, buscando uma análise mais apurada das informações coletadas, bem como captar da melhor forma possível as percepções dos respondentes.

Dessa forma, em cada questão o número de respondentes é multiplicado pelo peso da resposta. Para apurar o índice de concordância, o somatório dos pesos, multiplicado pelo número de respondentes de cada questão é dividido pelo total de respondentes, multiplicado pelo peso máximo possível, seis. A seguir é apresentada a expressão de cálculo do IC.

$$IC = \frac{(\sum r1).1 + (\sum r2).2 + (\sum r3).3 + (\sum r4).4 + (\sum r5).5 + (\sum r6).6}{n.6}$$

Onde:

IC representa o índice de concordância da questão;

n representa o número total de respondentes;

$\sum r1$ denota a soma das respostas discordo totalmente;

$\sum r2$ denota a soma das respostas discordo;

$\sum r3$ denota a soma das respostas discordo pouco;

$\sum r4$ denota a soma das respostas concordo pouco;

$\sum r5$ denota a soma das respostas concordo;

$\sum r6$ denota a soma das respostas concordo totalmente.

Aliado ao IC, para melhorar a visualização das informações, serão atribuídas cores, utilizando-se a analogia ao semáforo. Nesta, as questões que têm IC acima de 75% ficam com a cor verde, enquanto aquelas que têm índices entre 50% e 74% ficam na cor amarela e aquelas que têm índice abaixo de 50% ficam na cor vermelha. Assim, é possível visualmente identificar os fatores que merecem maior atenção, ou seja, os prioritários. Dessa forma, é possível definir um Indicador de Prioridade (IP): vermelho é altamente prioritário, amarelo é prioritário e verde não prioritário.

Para analisar as questões abertas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que segundo Levin e Fox (2004) permite ao pesquisador descrever objetivamente o conteúdo das mensagens coletadas. Nesta, o conteúdo das mensagens coletadas é agrupado por palavras-chave ou termos, ou ainda,

agrupando em categorias, que Franco (2008) chama de núcleos de sentido. Esse procedimento ajuda a compreender o significado dado pelo respondente e a comparar com outras respostas, permitindo atingir a essência do conteúdo, visando responder ao questionamento da pesquisa. O agrupamento a partir dos núcleos de sentido, categorias e palavras-chave, permite ainda, analisar quantitativamente a frequência com que determinado termo aparece e quais aparecem mais ou menos.

Para Severino (2007), a análise de conteúdo permite extrair as mensagens e indicadores de um determinado discurso, expresso na resposta de uma pergunta, enquanto Moraes (1999) lembra que existe certa dificuldade em se ter neutralidade absoluta na análise conteúdo, uma vez que o pesquisador fará a interpretação das respostas. Porém, a aplicação da técnica e a determinação dos termos consistem em importante elemento para a análise e interpretação dos resultados.

Com o objetivo de tangibilizar as interpretações acerca da produção acadêmica e de seus possíveis fatores de influência, recorreu-se à análise estatística, tanto para verificar a validade da amostra obtida como para complementar as análises qualitativas. Soares (2005) menciona que nas ciências sociais, muitas vezes os métodos quantitativos e a estatística, são tidos com certa hostilidade, assim, convém destacar que a adoção desta análise vem se somar às demais utilizadas, sem sobreposição de uma em detrimento de outra. Para a realização dos cálculos e análises estatísticas utilizou-se o *software IBM SPSS Estatistics v.22*, cujos relatórios são apresentados, no Anexo I, e será mencionado no texto apenas com SPSS.

Considerando as características da amostra, propôs-se investigar se existe associação entre alguma de suas características, com o número de produções realizadas, como por exemplo: carga horária e produção, titulação e produção, tipo de IES e produção, dentre outras hipóteses. Existem algumas formas de se analisar a associação entre variáveis, uma delas é a correlação, que de acordo com Larson e Faber (2010) e Levin e Fox (2004), permite, tomando duas variáveis x e y , em pares ordenados, verificar o grau de associação, ou intensidade de correlação entre estas duas variáveis.

O cálculo de correlação pode ser feito de algumas formas, levando-se em consideração a amostra e as características das variáveis envolvidas,

destacando-se dentre eles, o coeficiente de correlação linear de Pearson (r_p), que de acordo com Larson e Faber (2010), mede o tipo e a força de relacionamento linear entre os valores emparelhados x e y em uma amostra, sendo indicado quando se têm variáveis discretas, valores numéricos contínuos. Como as variáveis que se propõem investigar, tratam-se de variáveis categóricas de escala nominal ou ordinal, Larson e Faber (2010) e Malhotra (2008) indicam a utilização de dois outros coeficientes: o coeficiente de postos de Spearman (r_s) e o τ de Kendall (τ). Ambos são definidos pelos autores como medidas de força de relação entre duas variáveis, utilizando-se os postos de entradas, classificações, de amostras de dados emparelhados, podendo ser aplicado em variáveis não métricas e ordinais.

Malhotra (2008) reforça que deve-se preferir o τ de Kendall (τ) quando um grande número de casos se enquadrar em um número relativamente pequeno de categorias, o que leva a um grande número de empates na classificação dos pares ordenados e reduz a eficácia do coeficiente de postos de Spearman (r_s).

Em ambos os casos, de acordo com o valor obtido é possível saber a direção da correlação, ou seja, se é positiva ou negativa, assim como, sua intensidade, que quanto mais próxima de 1, seja em qual direção estiver, mais forte ela é, a Tabela A.10 do Apêndice A, traz uma referência para classificar a intensidade da correlação. Nas análises de correlações são apresentados ambos coeficientes, gerados pelo SPSS de forma a contribuir para a interpretação das informações, enfatizando-se o τ de Kendall (τ).

Antes de realizar a entrada de dados no SPSS, as respostas nominais foram convertidas em números inteiros, *scores* de forma crescente, conforme as Tabelas A.11 até A.22 do Apêndice A.

4.4 Resultados

A Tabela 2, a seguir, apresenta o detalhamento dos tipos de atividades acadêmicas exercidas pelos respondentes, além da docência, ou seja, fora de sala de aula. Nessa questão, cada respondente poderia marcar mais de uma resposta.

Tabela 2 - Atividades Acadêmicas

Atividades Acadêmicas	Respondentes (N=315*)	%
Atividades de Extensão	54	17
Atividades relacionadas à Educação a Distância (EAD)	43	14
Atividades relacionadas à pós-graduação	81	26
Atividades relacionadas à produção de material didático e institucional	45	14
Coordenação Acadêmica, Pedagógica ou de Cursos	102	32
Monitoria	15	5
Orientação de Iniciação Científica	66	21
Orientação de Projetos	61	19
Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	124	39
Supervisão e/ou Orientação de Estágios	43	14
Outras**	47	15
Não realiza outras atividades acadêmicas	62	20

Fonte: elaborada pelo autor.

* cada respondente podia marcar mais de uma resposta

** outras atividades serão detalhadas na Tabela 3

Do total de 315 respondentes, 253 declararam exercer ao menos uma das atividades acadêmicas e o número médio de atividades acadêmicas por respondente foi de 2,69, dadas 681 ocorrências. As outras atividades acadêmicas declaradas pelos respondentes são apresentadas na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Detalhamento de Outras Atividades Acadêmicas

Outras Atividades Acadêmicas	Respondentes (N=47)	%
Assessoria Pedagógica	4	9
Atividades de Gestão Acadêmica	7	15
Atividades relacionadas à pesquisa, coordenação de grupos, projetos e eventos	14	30
Coordenação, editoria ou parecerista de publicações acadêmicas	5	11
Direção, Direção Pedagógica, Pró-reitoria	5	11
Participação em Colegiados e Núcleo Docente Estruturante	4	9
Participação em Comissões	8	17

Fonte: elaborada pelo autor.

Para conhecer o perfil de distribuição da carga horária semanal dos respondentes, a Tabela 4 apresenta as maiores ocorrências obtidas, lembrando que o intervalo de 1 a 11, foi utilizado em algumas questões, tendo como base o instrumento de avaliação de cursos do INEP (2015), para

determinar o regime de trabalho, abordado, no Quadro 3. O detalhamento da carga horária está disponível nas Tabelas A.23 a A.27 do Apêndice A.

Tabela 4 - Perfil de distribuição da carga horária dos respondentes

Carga Horária	Horas Semanais	Respondentes (N=315)	%
Semanal Total	31 a 40	101	32
Sala de Aula	1 a 11	110	35
Outras Atividades Profissionais	0 - não exerce	164	52
Outras Atividades Acadêmicas	1 a 10	128	41
Pesquisa	1 a 11	161	51

Fonte: elaborada pelo autor.

Na carga horária total, tem-se a seguinte distribuição: 11% tem entre 1 e 11 horas; 15% entre 12 e 20 horas; 11% tem entre 21 e 30 horas; 32% tem entre 31 e 40 horas e 31% declararam ter mais de 40 horas.

No caso da carga horária de sala de aula, verificou-se que: 11% declararam não estarem em sala de aula; 35% destinam entre 1 e 11 horas; 32% de 12 a 20 horas; 12% de 21 a 30 horas; 7% de 31 a 40 horas e 3% declararam mais de 40 horas.

Com relação à carga horária dedicada a outras atividades profissionais, a maioria dos pesquisados, 52%, declararam não exercer outra atividade além da docência; 12% dedicam de 1 a 10 horas; 11% de 11 a 20 horas; 9% de 21 a 30 horas; 11% de 31 a 40 horas e 5% mais de 40 horas.

A Tabela 5, a seguir, detalha as informações da carga horária semanal destinada à pesquisa, pelos respondentes.

Tabela 5 - Carga Horária para Pesquisa

Carga Horária Semanal (horas)	Respondentes (N=315)	%
Nenhuma	88	28
1 a 11	161	51
12 a 20	49	16
21 a 30	10	3
31 a 40	5	2
mais de 40	2	1

Fonte: elaborada pelo autor.

Adicionalmente ao apresentado na Tabela 5, cumpre observar, que, segundo 79% dos respondentes, a carga horária destinada à atividade de pesquisa é insuficiente.

Visando a conhecer os tipos de produção dos respondentes, dado o que é considerado como produção pelo instrumento de avaliação de cursos do INEP (2015), a Tabela 6 apresenta a distribuição das ocorrências, por tipo de produção, lembrando que cada respondente poderia escolher mais de uma resposta.

Tabela 6 - Tipos de Produção

Tipos de Produção*	Respondentes (N=315**)	%
Livros ou capítulos de livro	106	34
Material didático institucional	129	41
Artigos publicados em periódicos especializados	165	52
Artigos publicados em periódicos nacionais sem <i>Qualis</i> ou regionais	88	28
Textos completos publicados em anais de eventos científicos	119	38
Resumos publicados em anais de eventos internacionais	89	28
Propriedade intelectual depositada ou registrada (incluindo monografias, dissertações e teses)	62	20
Produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes	66	21
Nenhum	28	9

Fonte: elaborada pelo autor.

* Tipos de produção definidos com base em INEP (2015)

** cada respondente podia marcar mais de uma resposta

Considerando os tipos de produção apresentados, percebe-se que a publicação de artigos, seja em periódicos com ou sem *Qualis*, ou em anais de eventos, responde por 45% do tipo de produção realizada. Cabendo destacar que, individualmente, a produção de material didático institucional também tem relevância, sendo o segundo tipo mais citado, podendo estar ligado aos conteúdos de Educação à distância. O número médio de tipos de produção por respondente é de 2,87, dadas 824 ocorrências para 287 respondentes.

Com base nos tipos de produção informadas, foi solicitado aos respondentes que quantificassem suas produções dos últimos 3 anos, que é o período também considerado no instrumento de avaliação de cursos do INEP (2015), que são apresentadas, a seguir, na Tabela 7.

Tabela 7 - Quantidade de Produções

Quantidade de Produções	Respondentes (N=315**)	%
Nenhuma	28	9
1 a 3	105	33
4 a 6	86	27
7a 9	34	11
mais que	62	20

Fonte: elaborada pelo autor.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS PERCEPÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE

Nesta seção, são analisados e interpretados os resultados da pesquisa de campo, visando compreender a situação da pesquisa acadêmica nas IES, a partir da percepção de seus docentes. Esta seção está dividida em oito partes: a primeira traz uma comparação entre o perfil dos respondentes e o Censo da Educação Superior; a segunda discorre sobre a carga horária; a terceira trata das outras atividades acadêmicas; a quarta analisa as possíveis correlações entre o número de produções e as características dos respondentes; a quinta apresenta e discute as questões relativas às percepções docentes sobre a atividade de pesquisa, capacitação para a pesquisa e ambiente para a pesquisa; a sexta trata das percepções coletadas nas questões abertas; a sétima apresenta alternativas para a melhoria da produção acadêmica docente; e a última traz algumas sugestões para o aprimoramento do SINAES.

5.1 Perfil dos respondentes e o Censo da Educação Superior

Comparando o perfil da amostra apresentado com o Censo da Educação Superior 2014 (INEP, 2014), é possível verificar algumas aproximações. Na questão de sexo, por exemplo, enquanto o censo aponta que 55% dos docentes em atividade na Educação Superior são do sexo masculino, na amostra também são maioria, com 52%. No tipo de vínculo, é notada uma discrepância, pois, de acordo com o censo, 57% dos docentes atuam em IES privadas e 43% em IES públicas, enquanto na amostra, apesar de maioria também, o percentual é 73% em atuação em IES privadas, 29% em IES públicas e 8% declararam vínculo duplo, ou seja, atuação em IES públicas e privadas.

O Quadro 9, a seguir, apresenta o comparativo acerca da titulação, desconsiderando o duplo vínculo mencionado anteriormente.

Quadro 9 - Comparativo de Titulação entre censo e amostra

Titulação	Geral		IES Públicas		IES Privadas	
	Censo* (%)	Amostra (%)	Censo* (%)	Amostra (%)	Censo* (%)	Amostra (%)
Doutorado	34,7	28,9	54,5	59	19,7	16,6
Mestrado	39,6	43,5	29,8	29,5	46,9	48,7
Especialização	23,6	26,3	11,2	11,5	33	33
Graduado	2,1	1,3	4,5		0,4	1,7

Fonte: elaborada pelo autor.

* Censo da Educação Superior 2014 (INEP, 2014)

Com base nas informações apresentadas no Quadro 9, se em um primeiro momento, em termos gerais, é possível notar maior discrepância, quando se analisa em separado os tipos de IES, as diferenças em alguns casos quase desaparecem. As comparações foram realizadas com intuito de reforçar a proximidade de algumas características, tendo em vista que não se buscou uma amostra estratificada, mas representativa para os objetivos da pesquisa.

Convém explicitar outros aspectos relevantes, quanto ao perfil dos respondentes. Com relação à faixa etária, apesar de a ocorrência maior estar entre 41 e 50 anos, um grupo relevante, correspondente a 32% estão entre 31 e 40 anos, assim, de forma geral 65% têm entre 31 e 50 anos. No que tange à formação, trata-se de uma amostra bastante heterogênea, com 61 especificidades em todas as grandes áreas do conhecimento, o que pode ser positivo para o estudo, uma vez que não tratará influências de áreas ou atividades específicas. Nas licenciaturas, a maior ocorrência foi em Pedagogia, com 9% do total de respondentes, seguida de Ciências Biológicas com 6%. Nos demais cursos, destaca-se Administração com 14% dos respondentes, seguida pelo conjunto das Engenharias com 7%.

Na análise da experiência, tempo de atuação no magistério, nota-se que 77% dos pesquisados possuem mais de 5 anos de exercício do magistério, sendo que 23% possuem entre 5 e 10 anos de atuação, 34% possuem entre 10 e 20 anos e 20% possuem mais de 20 anos de atuação. No caso do magistério na Educação Superior, 67% possuem mais que 5 anos de exercício nesse nível de ensino, sendo 25% possuem entre 5 e 10 anos de tempo, 31% possuem entre 10 e 20 anos e 11% possuem mais de 20 anos.

O instrumento de avaliação de cursos do INEP (2015) define, dentre outros parâmetros de qualidade para o corpo docente, titulação, experiência no magistério superior e regime de trabalho. Considerando que estes parâmetros também poderiam ser os fatores de influência, na pesquisa e na produção acadêmica docente, pode-se, inicialmente, aludir que predominantemente os respondentes, no que tange à titulação e experiência, reuniriam condições favoráveis ao desenvolvimento de pesquisa e da produção acadêmica.

5.2 Carga Horária

A distribuição da carga horária docente, tratada no instrumento de avaliação de cursos do INEP (2015), como regime de trabalho, descrito no Quadro 3, além de parâmetro de qualidade, pode ser um fator de forte influência na pesquisa e na produção acadêmica docente.

Analisando a carga horária total, chama a atenção, o percentual dos pesquisados com elevada jornada, em que 31% declararam jornada acima de 40 horas semanais, o que pode ser fruto das inúmeras atividades que exercem, além do fato de 48% deles compartilharem seu tempo com outras atividades profissionais, assim como, 80% declararam exercer outras atividades acadêmicas além da docência.

Tratando o regime de trabalho, optou-se por analisar o detalhamento das cargas horárias em cada atividade para, então inferir. Assim, evitou-se distorções quanto à interpretação dos conceitos dos regimes de trabalho, apresentados no Quadro 3. Num primeiro momento, considerando somente a carga horária total, foi possível inferir que apenas 11% dos respondentes seriam horistas, por terem carga horária inferior a 12 horas, ao passo que até 63% poderiam ser integrais, por terem carga horária entre 31 e 40, ou superior a 40 horas. Porém, ao levar em consideração os demais componentes de distribuição da carga horária, determinantes para configuração do regime de trabalho, a primeira análise tornou-se inverossímil, verificando-se que os docentes em tempo integral seriam no máximo 48% e os horistas no mínimo 18% e 26% parciais, desconsiderando 8% que tem duplo vínculo e inviabilizam a análise de regime.

O exercício de outras atividades profissionais, além da docência, comum nas IES privadas, pode ser um fator de influência na atividade de pesquisa,

porém, dentre os pesquisados, 34% declararam exercer atividades profissionais e, ao mesmo tempo, terem entre 1 a 11 horas semanais dedicadas à pesquisa, o que indica que a atuação profissional não seria um impeditivo à atividade de pesquisa. O fato de 41% dos respondentes terem de 1 a 10 horas destinadas a outras atividades acadêmicas e 16% terem entre 11 e 20 horas, além de 24% terem mais de 20 horas, pode ser um indício de contribuição à atividade de pesquisa, uma vez que, algumas dessas outras atividades acadêmicas, podem estar relacionadas com a atividade de pesquisa, conforme será analisado na seção seguinte.

Na análise da carga horária dedicada à pesquisa, ressalta o fato de 28% não possuírem nenhuma hora de dedicação à pesquisa, somados à maioria, 51%, que dedicam entre 1 e 11 horas, constituindo 79% dos respondentes que dedicam no máximo 11 horas à atividade de pesquisa, informação que corrobora os 79% que acreditam que o número de horas destinadas à pesquisa é insuficiente. Ao mesmo tempo, 5% dos respondentes, mesmo tendo carga horária específica destinada à pesquisa, não declararam nenhuma produção nos últimos 3 anos.

Um dado que chamou a atenção, foi o de que 24%, mesmo não tendo carga horária destinada à pesquisa, apresentarem algum tipo de produção. Um dos fatores que pode explicar isso é fato dos respondentes estarem vinculados, como estudantes, a programas Pós-graduação *stricto sensu*, que em geral, exigem que se tenha produção para covalidação de créditos, como parte da formação. Há ainda, a possibilidade de terem concluído, nos últimos 3 anos, curso de Pós-graduação, resultando em produção.

Em linhas gerais, o perfil médio de distribuição da carga horária dos respondentes, indica que em sua maioria dedicam entre 25% e 50% de sua carga horária para sala aula e o restante se divide em até 25% para cada uma das demais atividades que possam acumular.

5.3 Atividades Acadêmicas

O exercício de outras atividades acadêmicas, descritas na Tabela 3, além de compor a carga horária docente e contribuir positivamente para o regime de trabalho, pode também influenciar a pesquisa e a produção acadêmica docente. Foi observado que há um contingente significativo, 20%,

ou seja, 62 dos respondentes que declararam não exercer outras atividades acadêmicas e, ao mesmo tempo, encontrou-se uma média de 2,69 atividades por docente, dentre aqueles que exercem essas atividades. Indicando uma concentração de atividades em um grupo de docentes e, ao mesmo tempo, falta de envolvimento de outra parcela deles, o que, em ambos os casos, pode comprometer a pesquisa e a produção acadêmica docente.

Dentre os tipos de atividades exercidas, 43% estão relacionadas a atividades de Orientação, representando 43% do total, dos quais 18% são de Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso. Esse ponto pode ser relevante, levando em conta a qualidade dos trabalhos produzidos, se o docente, tendo um olhar de pesquisador e voltado à produção acadêmica, vislumbra a possibilidade de publicar os resultados dessas orientações, mesmo que em co-autoria, assim como, realizar trabalhos futuros, provenientes também desses estudos. Ressalta-se, a relevância dos grupos de estudo ou pesquisa, como importante espaço de discussão, em apoio às orientações, que com o alinhamento dos eixos temáticos, pode potencializar os trabalhos realizados, seus resultados e, conseqüentemente, publicações.

O mesmo pode acontecer com as orientações de estágio, que, alinhadas com um grupo de pesquisas e estruturadas, podem resultar em trabalhos relevantes oriundos da prática do estudante com relevância e contexto social. A importância do estágio, em especial nas licenciaturas, é destacada por Moraes et. al. (2016, p. 286-287), lembrando que o estágio traz contribuição significativa para a produção científica na área de Educação, uma vez que leva o estudante a refletir sobre a formação do professor. Os autores observam que o estágio é um espaço para o aprendizado do docente, citando um estudante que em sua pesquisa, destacou o estágio como “[...] um incentivo a ser um pedagogo pesquisador, leitor, construtor de seus próprios conhecimentos”.

Considerando as atividades de orientação, as atividades de produção de material didático e as atividades relacionadas à Pós-graduação, pode-se dizer que 62% das atividades apresentadas estão ligadas, direta ou indiretamente, com atividade de pesquisa e de produção acadêmica. Agrupando, outras atividades que foram detalhadas, na Tabela 3, é possível identificar que essa relação pode ser ainda maior, chegando a 65% das atividades, se fossem agregadas as atividades relacionadas à pesquisa, coordenação de grupos de

pesquisa, realização de eventos científicos e coordenação, editoria e parecerista de publicações acadêmicas.

5.4 Produção acadêmica docente e suas possíveis correlações

Na análise do conjunto das produções declaradas pelos respondentes, é possível notar que 42% não atenderiam ao parâmetro mínimo de qualidade exigido pelo instrumento de avaliação de cursos do INEP (2015), pois 9% não têm nenhuma produção e 33% têm entre 1 e 3 produções, que seria insuficiente, tendo em vista que para se obter conceito satisfatório é necessário ao menos entre 4 e 6 produções nos últimos 3 anos. Ressalta-se, por outro lado, que 20%, informaram ter mais de 9 produções.

O Quadro 10, a seguir, levando em consideração as principais características que podem ter relação com a produção acadêmica docente, apresenta um perfil geral dos respondentes, com as maiores ocorrências, classificadas entre Baixa Produção, aqueles que têm até 3 produções e por consequência teriam conceito Insuficiente pelo instrumento de avaliação do INEP (2015), Média Produção, aqueles que tem entre 4 e 9 produções e Alta Produção, aqueles que tem mais de 9 produções e, conseqüentemente, teriam conceito Excelente.

Quadro 10 - Perfil dos respondentes em relação à produção

Característica	Baixa Produção (0 a 3)	Média Produção (4 a 9)	Alta Produção (mais que 9)
Faixa Etária	31 a 40 anos	41 a 50 anos	41 a 50 anos
Tipo de IES	Privada	Privada	Privada
Titulação	Especialista	Mestrado	Doutorado
Tempo de Magistério	Entre 10 e 20 anos	Entre 10 e 20 anos	Acima de 20 anos
Tempo de Magistério Educação Superior	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 20 anos	Entre 10 e 20 anos
Carga Horária Total	Mais de 40 horas	Entre 31 e 40 horas	Mais de 40 horas
Carga Horária Pesquisa	Entre 1 e 11 horas	Entre 1 e 11 horas	Entre 1 e 11 horas

Fonte: elaborada pelo autor.

O Quadro 10, apresentado, não permite afirmar que determinada característica tem relação com a produção acadêmica, apenas traz um perfil, com as maiores ocorrências, considerando os respondentes pesquisados. Diante disso, a seguir serão apresentadas e discutidas as correlações testadas,

utilizando-se a ferramenta SPSS e apresentando os coeficientes de Spearman (r_s) e o *tau* de Kendall (τ), conforme explicitado na seção métodos e técnicas de análise, com os relatórios disponíveis no Anexo I.

Correlações

A primeira correlação possível é entre a carga horária total e o número de produções, ou seja, quanto maior a carga horária total, maior seria o número de produções ou vice e versa. Calculando-se os coeficientes, auferiu-se e o *tau* de Kendall (τ) = 0,024 e Spearman (r_s) = 0,030, que utilizando da tabela de referência (Tabela A.10, do Apêndice A), denota uma ausência de correlação, permitindo afirmar que não existe relação entre a carga horária total e o número de produções realizadas.

Algumas razões podem explicar a ausência de correlação entre carga horária total e número de produções, por exemplo, a profusão de atividades exercidas pelo docente, ou seja, sua carga horária é dividida com inúmeras atividades e tarefas, e não havendo direcionamento específico à pesquisa, esta não se transforma em produção.

Dada a ausência de correlação apontada entre a carga horária total e o número de produções, optou-se por testar a hipótese de uma nova correlação, agora considerando apenas a carga horária de pesquisa e o número de produções. Calculando-se os coeficientes, auferiu-se e o *tau* de Kendall (τ) = 0,284 e Spearman (r_s) = 0,326, que utilizando da tabela de referência, indicou uma correlação positiva moderada entre a carga horária de pesquisa e o número de produções.

O resultado obtido, diferente do anterior, indica que mesmo de forma moderada, a carga horária destinada à pesquisa está associada, correlacionada ao número de produção dos pesquisados, permitindo afirmar que destinar carga horária específica para pesquisa pode aumentar a produção acadêmica do docente.

Considerando ainda outros aspectos relativos à carga horária, testou-se uma possível correlação entre a carga horária de sala de aula e o número de produções, nesse caso, esperando-se uma correlação negativa. Obteve-se *tau* de Kendall (τ) = 0,041 e Spearman (r_s) = 0,051, denotando ausência de correlação entre a carga horária de sala de aula e o número de produções.

Para analisar uma possível relação entre atividade profissional e a carga horária destinada a essa atividade, esperando-se uma correlação negativa delas com a produção acadêmica, testou-se essas hipóteses, obtendo-se *tau* de Kendall (τ) = -0,161 e Spearman (r_s) = -0,177, para atividade profissional e *tau* Kendall (τ) = -0,160 e Spearman (r_s) = -0,192, para a carga horária destinada à atividade profissional. Em ambos os casos, verifica-se uma fraca correlação negativa, o que permite afirmar que há pouca influência, embora negativa, do exercício de atividade profissional e da quantidade de horas destinadas a essa atividade, na produção acadêmica do docente.

Foram testadas ainda, as hipóteses de influência das atividades acadêmicas e da carga horária destinada a elas, na produção acadêmica. Testando-se essas hipóteses, obteve-se *tau* de Kendall (τ) = 0,167 e Spearman (r_s) = 0,184, para atividades acadêmicas e *tau* Kendall (τ) = 0,090 e Spearman (r_s) = 0,107, para a carga horária destinada às outras atividades acadêmicas. Nesse caso, considerando a acuracidade maior do *tau* Kendall (τ), não é possível ter uma posição objetiva, pois, se por um lado a atividade acadêmica indica uma fraca correlação positiva, a carga horária dessas atividades, tende à ausência de correlação.

Dada uma possível relação da formação e da capacitação para pesquisa com a produção acadêmica docente, continuando a investigação, decidiu-se testar a hipótese de uma correlação entre a titulação do docente e o número de produções. Apurou-se *tau* de Kendall (τ) = 0,444 e Spearman (r_s) = 0,512, que indica uma correlação positiva moderada, tendendo a forte. Isso permite afirmar que a titulação está correlacionada ao número de produções, muito possivelmente, devido ao fato de os programas de Pós-graduação *stricto sensu* focarem na formação do pesquisador.

Além da titulação, outras características que podem ter influência sobre a produção acadêmica são o tempo de magistério e o tempo de magistério no ensino superior. Testando-se essas hipóteses, obteve-se *tau* de Kendall (τ) = 0,221 e Spearman (r_s) = 0,264 para o tempo de magistério e *tau* de Kendall (τ) = 0,197 e Spearman (r_s) = 0,237, indicando, em ambos os casos, uma fraca correlação positiva, ou seja, tanto o tempo de magistério, como o de magistério superior, podem influenciar positivamente a produção acadêmica docente.

As questões que envolvem o ambiente da IES e suas características e influências na atividade de pesquisa foram amplamente descritas e serão retomadas na seção seguinte. Buscando-se analisar uma possível correlação entre o tipo de IES e a produção acadêmica docente, optou-se por testar esta hipótese, e obteve-se τ de Kendall (τ) = 0,090 e Spearman (r_s) = 0,103, uma fraca correlação positiva. Permitindo afirmar que, o tipo de IES, pública ou privada, por si só, tem pouca correlação com o número de produções.

O Quadro 11, a seguir, apresenta a síntese das correlações testadas e seus respectivos resultados.

Quadro 11 - Correlações com a produção acadêmica docente

Característica	Resultado Correlação
Carga Horária Total	Ausência de Correlação
Carga Horária Pesquisa	Correlação positiva moderada
Carga Horária Sala de Aula	Ausência de Correlação
Carga Horária Atividade Profissional	Fraca correlação negativa
Exercício de Atividade Profissional	Fraca correlação negativa
Carga Horária Atividades Acadêmicas	Ausência de Correlação
Exercício de Atividades Acadêmicas	Fraca correlação positiva
Titulação	Correlação positiva moderada
Tempo de Magistério	Fraca correlação positiva
Tempo de Magistério Superior	Fraca correlação positiva
Tipo de IES	Fraca correlação positiva

Fonte: elaborada pelo autor.

Com as correlações apresentadas, buscou-se, complementar as análises qualitativas, de forma tangível, para melhor compreender quais características poderiam ter maior ou menor influência no número de produções realizadas pelos docentes, com vistas à elaboração de futuras ações ou estratégias por parte das IES. As informações corroboram a tese de que, é necessária a abordagem ampla dos vários fatores que envolvem a produção acadêmica, compreendendo o conjunto de seus efeitos.

5.5 Percepções dos docentes acerca da pesquisa, capacitação e ambiente

As percepções dos respondentes acerca dos aspectos relativos à pesquisa e à produção acadêmica docente foram colhidas, conforme já descrito por meio de afirmações, em escala variando de 1 a 6, indicando maior ou

menor concordância. Nas tabelas, a seguir, são apresentadas as ocorrências das respostas de cada uma das afirmações, assim como, o Índice de Concordância (IC) em percentual e o Indicador de Prioridade (IP) em forma de cor, em cada uma delas.

As afirmações dispostas, na Tabela 8, exprimem algumas das percepções dos respondentes quanto à atividade de pesquisa e de criação de conhecimento, sua relevância dentre as atividades do docente, além de seu gosto pessoal para atividade e para orientação de trabalhos.

Tabela 8 - Identificação com atividade de pesquisa

Afirmações / Respostas (N=315)	1	2	3	4	5	6	IC	IP
A pesquisa é importante na atuação docente	1	2	7	12	51	242	94%	●
A pesquisa é uma forma de criação do conhecimento	1	2	2	6	53	251	96%	●
A atividade de pesquisa pode melhorar a atuação como docente	1	4	4	19	73	214	92%	●
Gosto de pesquisar	1	1	7	21	72	213	92%	●
É mais agradável desenvolver atividades de pesquisa do que ministrar aulas	33	52	60	91	43	36	59%	●
Gosto de fazer orientação de trabalhos e de projetos que possam resultar em alguma produção	2	2	10	32	103	166	89%	●

Fonte: elaborada pelo autor.

1- Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Discordo Pouco; 4-Concordo Pouco; 5-Concordo; 6-Concordo Totalmente

As informações apresentadas permitem dizer que os respondentes, de forma geral, acreditam na importância da pesquisa para a atuação docente e como forma de criação de conhecimento, assim como concordam que a pesquisa pode melhorar sua atuação como docente. Com um IC de 92%, verifica-se que os respondentes afirmam gostar da atividade de pesquisa. Porém, não é possível afirmar que há uma preferência por essa atividade, uma vez que quando comparada à atividade de docência, especificamente: ministrar aulas, o IC aponta 59%. Considerando o escopo do trabalho docente, abordado na seção 2.5, é compreensível que, em certa medida, não haja preferência de uma atividade em detrimento da outra, uma vez que ambas são pilares da atuação do docente na Educação Superior.

Fica evidente, ainda, que existe a percepção por parte desses docentes que a orientação de trabalhos pode resultar em produções e seu gosto por esta

atividade, com IC de 89%. Outra informação que reforça o exposto é apresentada na Tabela 2, em que 43% das atividades exercidas além da sala de aula se relacionam com algum tipo de orientação.

A seguir, a Tabela 9 apresenta as percepções coletadas acerca do conhecimento de alguns aspectos relativos à pesquisa e à produção acadêmica, como: regras de elaboração de trabalhos e de publicações científicas; fontes de financiamento ou fomento; organização do tempo; e a capacitação para a pesquisa.

Tabela 9 - Capacitação para a pesquisa

Afirmações / Respostas (N=315)	1	2	3	4	5	6	IC	IP
Tenho conhecimento a respeito de métodos e de técnicas de elaboração de trabalhos científicos	2	6	13	34	97	163	87%	●
Conheço as regras de publicação em periódicos científicos	4	15	19	58	90	129	82%	●
Conheço as fontes de financiamento ou fomento à pesquisa	13	33	35	77	83	74	71%	●
Já utilizei fontes de financiamento ou fomento à pesquisa	131	18	17	14	29	106	56%	●
Utilizo periódicos científicos e consulto bases de dados em minhas pesquisas	16	6	17	24	55	197	86%	●
Considero que organizar o tempo é uma dificuldade para exercer a atividade de pesquisa	17	25	34	69	91	79	73%	●
É importante que o docente participe de um programa de capacitação voltado à pesquisa	3	5	7	26	82	192	90%	●

Fonte: elaborada pelo autor.

1- Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Discordo Pouco; 4-Concordo Pouco; 5-Concordo; 6-Concordo Totalmente

É possível afirmar, com base nas respostas, que há um conhecimento considerável acerca das regras de elaboração e publicação em periódicos científicos, assim como a utilização e acesso a periódicos e bases de dados. Porém, há um ponto de atenção com relação às fontes de financiamento e/ou fomento à pesquisa, enquanto, com IC de 71%, os respondentes demonstram conhecer essas fontes, quando a questão é sobre a utilização dos recursos dessas fontes, o IC é de 56%, o que indica que pode haver algum tipo de barreira nesse ponto.

Apesar de os respondentes concordarem com as afirmações sobre os conhecimentos necessários para a pesquisa, chama a atenção, um IC de 90%, indicando ser importante o docente participar de um programa de capacitação voltado à pesquisa. Essa constatação corrobora o aspecto acerca da formação e da capacitação do docente para a pesquisa, ou na verdade a ausência dela, abordado na terceira parte do trabalho e que evidencia a necessidade de um olhar especial dentro das IES para suprir essa lacuna.

Com IC de 73%, os respondentes indicam que organizar o tempo é uma dificuldade para desenvolver atividades de pesquisa, ponto este que também pode ser alvo de capacitação, uma vez que o docente exerce atividades variadas e aspectos relacionados à gestão do tempo podem ser considerados. Porém, não se pode negar o fato de também, conforme constatado, 79% considerar insuficientes as horas semanais dedicadas à pesquisa, trazendo à tona a questão de que se trata de quantidade insuficiente de horas, de organização ou de ambas.

Nas afirmações, dispostas na Tabela 10, buscou-se captar as percepções dos respondentes sobre associação e colaboração para realização de pesquisa, abordado na quarta parte do trabalho.

Tabela 10 - Associação e colaboração para a pesquisa

Afirmações / Respostas (N=315)	1	2	3	4	5	6	IC	IP
Gosto de organizar grupos de estudo com ou sem a participação de alunos para desenvolver pesquisas	8	36	36	73	86	76	72%	●
Participo de grupos de pesquisa	73	20	29	35	33	125	66%	●
Desenvolvo trabalhos em parceria com a colaboração de outros pesquisadores que resultam em produções	81	21	26	39	46	102	63%	●
Possuo ao menos uma produção realizada nos últimos três anos, resultante de trabalhos, pesquisas ou projetos que orientei	71	16	19	21	46	142	70%	●

Fonte: elaborada pelo autor.

1- Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Discordo Pouco; 4-Concordo Pouco; 5-Concordo; 6-Concordo Totalmente

A partir das informações, levando em conta o IP, todos os itens apresentam pontos de atenção, pois os IC são menores que 75%. Com relação

aos grupos de pesquisa, apesar de um IC de 72%, quando questionados sobre o gosto por organizar grupos de estudo com ou sem a participação de estudantes para realização de pesquisa, esse índice cai para 66%, quando questionado sobre a participação nestes grupos. Na questão relacionada com o desenvolvimento de trabalhos em parceria, que resultem em produção, se reduz ainda mais, para 63%. Diante disso, é possível dizer que, apesar de declarar que gostam de organizar grupos, isso não se materializa em participação e produção. Não há, ainda, uma concordância mais acentuada de produções provenientes de orientações realizadas. Assim, percebe-se que há espaço para melhoria em relação à participação e à efetividade dos grupos de pesquisa, para que possam desenvolver trabalhos em parceria, assim como, estimular a produção acadêmica, advinda de orientações de trabalhos.

Dada a relevância e a influência que os fatores que compõem o ambiente da IES têm sobre a pesquisa e a produção acadêmica docente, buscou-se identificar, junto aos respondentes, qual sua percepção sobre as condições de sua realidade, que são apresentadas na Tabela 11 a seguir.

Tabela 11 - Ambiente para a pesquisa

Afirmações / Respostas (N=315)	1	2	3	4	5	6	IC	IP
Há incentivo para pesquisar	86	61	55	65	30	18	47%	●
Há orientação quanto ao direcionamento para o desenvolvimento de pesquisas	72	65	56	72	34	16	49%	●
Há tempo disponível em minha carga horária semanal para exercer a atividade de pesquisa	99	55	47	48	37	29	48%	●
Recebi apoio financeiro para participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos	167	50	22	28	22	26	38%	●
Tive dificuldades quando utilizei fontes de financiamento ou fomento à pesquisa	127	42	41	33	36	36	46%	●
Onde atuo existe um ambiente facilitador para troca de ideias, informações, conhecimento e colaboração em projetos para o corpo docente	66	60	51	60	39	39	53%	●
O acervo disponível biblioteca, incluindo periódicos e acesso às bases de dados, é suficiente para o desenvolvimento de pesquisas	49	41	53	51	73	48	61%	●
Acredito na necessidade de um programa interno onde atuo, de fomento à pesquisa acadêmica docente	15	12	17	24	73	174	84%	●

Fonte: elaborada pelo autor.

1- Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Discordo Pouco; 4-Concordo Pouco; 5-Concordo; 6-Concordo Totalmente

As percepções dos respondentes quanto ao ambiente onde atuam, relacionados aos fatores de influência na realização de pesquisas, indicam que em todos os fatores abordados na Tabela 11, há necessidade de melhoria e pontos de atenção. Considerando que os aspectos mais críticos estão relacionados ao apoio financeiro para participação em eventos científicos, pois quase 2/3 dos respondentes indicam não terem recebido nenhum tipo de apoio; e à utilização de fontes de financiamento e/ou fomento à pesquisa, uma vez que 1/3 dos respondentes indicou ter tido algum tipo de dificuldade na utilização destas fontes.

Ficou evidente ainda que o incentivo à pesquisa, à orientação quanto ao desenvolvimento de pesquisas; um ambiente que propicie a troca de ideias; e novamente, o fator tempo, carga horária disponível para pesquisa, são pontos relevantes e carecem de atenção.

Em se tratando de incentivo à pesquisa, convém ressaltar que esse precisa ser considerado de forma abrangente, não estritamente ligado a um incentivo financeiro direto, mas por meio de políticas, projetos e programas que promovam a pesquisa associada à atividade docente. A necessidade de orientação quanto ao desenvolvimento das pesquisas é de extrema importância para que, ao propor pesquisas, o docente consiga alinhá-las às necessidades locais, na qual sua IES está inserida ou mesmo com seus planos e políticas de desenvolvimento institucional. Esse alinhamento poderá ser um facilitador para obtenção de recursos, assim como contribuir para inserção social da IES e, conseqüentemente, para o reconhecimento de sua pesquisa, tanto pela comunidade acadêmica como pela sociedade na qual se encontra.

Na segunda parte do trabalho, foi abordada a importância de um ambiente propício na IES para a criação do conhecimento. Nonaka e Takeuchi (1997) destacam a importância do “*ba*”, que extrapola o simples conceito de espaço físico, mas que envolve relacionamentos, interações, troca de ideias e experiências, como fatores relevantes na dinâmica de criação do conhecimento. Nesse sentido, quando levantada a questão de um ambiente facilitador para troca de ideias, informações e conhecimento, o IC atingiu apenas 53%. Esse ponto traz à tona a necessidade não apenas da IES realizar ações de promoção da pesquisa acadêmica docente, mas também de incentivar a interdisciplinaridade ou mesmo a transdisciplinaridade, buscando romper o paradigma de compartimentalização de disciplinas e áreas do conhecimento, pois, dessa forma, haverá espaço para interações e relacionamento que possam gerar frutos em pesquisas.

Quanto à disponibilidade de acervo e o acesso às bases de dados, apesar de estar acima dos demais itens, ainda assim, 45% dos respondentes discordam, de alguma forma, que é suficiente para a realização das pesquisas. Isso pode estar relacionado ao fato de que, em geral, quando não há programa de Pós-graduação *stricto sensu* na IES, tanto as bases de dados quanto o acervo acaba sendo restrito ao atendimento da graduação, o que muitas vezes, para determinadas pesquisas, pode não atender à necessidade do docente, enquanto pesquisador.

Suportado por um IC de 84%, os respondentes acreditam na relevância de um programa interno em sua IES para fomento à pesquisa acadêmica

docente. Cabe destacar que a concordância com a afirmação não necessariamente significa que a IES não tenha ações, projetos, políticas ou ações com o objetivo de estimular a pesquisa acadêmica docente, mas sim que sua visibilidade, enquanto programa, de forma abrangente e que abarque as principais necessidades para a realização de pesquisas, pode não estar sendo percebida.

5.6 Análise das questões abertas

A pesquisa contou com duas questões abertas e um espaço livre para que o respondente pudesse deixar suas críticas e sugestões. A primeira questão, com objetivo de identificar as percepções sobre a contribuição da atividade de pesquisa para a qualidade da formação na Educação Superior e, a segunda, visando coletar práticas ou estratégias que possam servir de boa prática de estímulo à produção acadêmica docente, nesta última questão, havia dois espaços para serem preenchidos.

Na primeira questão, sobre a contribuição da pesquisa realizada pelo docente na qualidade da formação dos estudantes da Educação Superior, foram obtidas 215 respostas, correspondendo a 68% do total de respondentes. Destas, sete, foram desconsideradas para análise de conteúdo, uma vez que apresentaram apenas respostas “sim”, sem descrição. Dentre as 195 respostas analisadas, 94%, demonstraram que há uma contribuição da pesquisa para a formação, enquanto 13, 6%, apresentaram ressalvas a uma possível contribuição da pesquisa para a formação. Não houve nenhuma resposta discordante.

O Quadro 12, a seguir, apresenta um extrato da análise de conteúdo da primeira questão.

Quadro 12 - Extrato análise de conteúdo questão dissertativa 1

Questão: Na sua opinião como a pesquisa realizada pelo docente contribui para a qualidade da formação dos estudantes na Educação Superior?	
Respostas	Núcleos de Sentido
A partir do momento que o docente se atualiza e recicla através da pesquisa, naturalmente os alunos se beneficiam, pois o docente traz para a sala de aula informações mais relevantes e novas, contribuindo para a qualidade da formação do aluno.	Atualização do docente; Conhecimento do estudante; Processo de aprendizagem.
O docente pesquisador está preparado e pode apresentar aos seus alunos o que há de mais moderno na área, assim, suas aulas além de serem mais interessantes, estarão bem atualizadas.	Atualização do docente; Conhecimento do estudante; Processo de aprendizagem.
Primeiro por dar oportunidade aos alunos de participarem e vivenciarem a prática profissional, aprofundando o conhecimento em determinado tema da pesquisa e por capacitar mais o professor, que terá um conhecimento teórico mais profundo e prático, relacionando com as evidências científicas.	Prática; Atualização do docente;
Como pesquisador temos uma visão mais contemporânea sobre determinados temas, o que favorece muito na atualização do conhecimento, o que permite sanar as dúvidas dentro da classe e ao mesmo tempo influenciar o discente em sua formação.	Atualização do docente; Processo de aprendizagem.
Se a pesquisa envolver assuntos que possam ter alguma aplicabilidade para estes estudantes, vejo como uma ótima ferramenta para a qualificação da formação dos mesmos. Além disso, que tenha também relação com a parte prática e realidade do curso do estudante. Em contrapartida, pesquisas que visam única e exclusivamente publicações e/ou recebimento de benefícios, como bolsas, com nenhuma ou pouca aplicabilidade, vejo como totalmente desnecessárias.	Prática; Realidade;
O trabalho de pesquisa permite que o docente esteja constantemente dialogando com os avanços do conhecimento em sua área de atuação, não apenas de acordo com os interesses de mercado, mas segundo uma visão acadêmica, o que permite que os alunos tenham contato com as discussões relevantes da área e aprofundem sua visão do conhecimento científico.	Atualização do docente; Conhecimento do estudante;
A pesquisa contribui em estimular novas habilidades dos alunos em sala de aula. A pesquisa não deixa o professor com maior domínio do conteúdo e sim com mais facilidade de praticar habilidades transversais no conhecimento.	Processo de aprendizagem; Conhecimento do estudante;
Contribui trazendo as atualizações necessárias e muitas vezes fundamentais para os estudantes do ensino superior como, propostas de inovação, incentivo ao desenvolvimento profissional e pessoal, instiga a criatividade, enfim, um docente conectado com as necessidades reais, trarão soluções reais, para alunos reais.	Conhecimento do estudante; Inovação; Realidade
A pesquisa coloca o docente em contato com inovações e tendências em sua área de conhecimento, o que influencia diretamente na reformulação e avaliação de suas práticas pedagógicas.	Inovação; Atualização do docente; Processo de aprendizagem.

Fonte: elaborada pelo autor.

As respostas foram agrupadas em cinco núcleos de sentido, que são apresentados na Tabela 12, a seguir, de acordo com suas ocorrências.

Tabela 12 - Contribuição da atividade de pesquisa

Núcleo de Sentido	Ocorrências (N=208)	%
Inovação	69	33
Conhecimento do Estudante	66	32
Atualização do Docente	42	20
Processo de Aprendizagem	36	17
Prática e Realidade	28	13

Fonte: elaborada pelo autor.

Nos conteúdos analisados, foi possível constatar a percepção de que a pesquisa está diretamente ligada à dinâmica de construção do conhecimento, o que pressupõe atualização, inovação e, desta forma, contribui com conteúdo para uma aula enriquecedora. O docente pesquisador tem maior gama de argumentação e fundamentação, advindas da pesquisa, colaborando, assim, para uma melhor formação. Dentro do contexto da inovação e o papel da Educação Superior, Mota (2011) destaca a necessidade de se induzir percursos curriculares inovadores, flexíveis e que articulem a pesquisa na graduação, com aproximação da Universidade das empresas.

Outra percepção que se pode evidenciar é a necessidade da pesquisa estimular a atuação profissional, mostrando a aplicabilidade da teoria, assim como, estar voltada à realidade na qual o estudante está inserido, ponto defendido por Bento (2014).

Há ainda, de acordo com boa parte dos respondentes, o entendimento de que a pesquisa contribui para o estudante, para o professor e para a relação de ambos em sala de aula, pois a inserção da atividade de pesquisa, dentre as demais atividades do processo de ensino e aprendizagem, pode agregar valor, propiciando um melhor desenvolvimento das habilidades estudantes, quanto à capacidade de investigação, resolução de problemas, senso crítico, argumentação e discussão.

Destacam-se, ainda, algumas menções à iniciação científica, como experiência importante para formar um futuro pesquisador; além, também, do papel do orientador, como estimulador do estudante para a atividade de

pesquisa; e, ainda, a possibilidade de integrar e dinamizar as atividades de ensino e pesquisa, com a formação de grupos de estudo.

Em um olhar complementar, observando-se a frequência das palavras nos conteúdos das respostas, verificou-se que as dez mais frequentes foram: aluno, conhecimento, professor, formação, atualização, aula, pesquisador, amplia, busca e realidade. A Figura 4 a seguir ilustra de forma gráfica, uma nuvem de palavras, que destaca as maiores ocorrências das palavras citadas.



Figura 4 – Nuvem das principais palavras da questão 1.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As principais palavras observadas reforçam a percepção da pesquisa como construção e atualização do conhecimento, e ainda, instrumento no processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo estudante e professor.

Na segunda questão, buscou-se identificar, quais práticas de gestão ou estratégias de apoio à produção acadêmica docente, que os respondentes haviam vivenciado e que acreditavam se tratar de boas práticas que pudessem ser replicadas. Foram obtidas 200 respostas, correspondendo a 63% do total. Para uma melhor análise, optou-se por classificá-las em quatro categorias: crítica, sugestão, neutra e prática. Essa classificação se fez necessária, uma vez que várias das respostas não correspondiam ao que fora questionado e, assim, não contribuiriam para o propósito da questão. Das respostas obtidas, 28% correspondiam a sugestões, ou seja, possíveis práticas que se acredita

que o respondente não havia vivenciado; 9% consistiam em críticas diversas; 6% foram consideradas neutras, uma vez que nem traziam críticas, nem sugestões e nem práticas e, por fim, 57% das respostas traziam práticas e experiências dos respondentes que foram alvo da análise detalhada de seu conteúdo, juntamente com as sugestões, num total de 169.

O Quadro 13 a seguir apresenta um extrato da análise de conteúdo da segunda questão.

Quadro 13 - Extrato análise de conteúdo questão dissertativa 2

Questão: Quais práticas de gestão ou estratégias de apoio à produção acadêmica docente que você tem ou teve contato e acredita que possam servir de boas práticas e serem replicadas.	
Respostas	Núcleos de Sentido
A valorização dos grupos de pesquisa, onde encontram-se docentes, pós-graduandos e estudantes de graduação.	Grupos de estudos e pesquisa.
Apoio à criação de grupos de pesquisa e incentivo a publicações e participação de congressos	Grupos de estudos e pesquisa; Incentivo à pesquisa e a publicação; Participação em eventos, incentivos financeiros e bolsas.
Dou aula em três Universidades particulares, duas delas incentivam a produção acadêmica como voluntários, uma delas incentiva por meio do pagamento de três horas aulas por semana. Obviamente esta última opção é a melhor, além de colocar a produção científica nos anais da própria instituição.	Carga horária para pesquisa; Incentivo à pesquisa e a publicação.
Bolsas de estudo, carga horária dedicada, canal de reconhecimento, pesquisa integrada entre Universidades.	Incentivo à pesquisa e a publicação; Participação em eventos, incentivos financeiros e bolsas; Parcerias.
Formação de grupo de pesquisa; Orientação de pesquisas e trabalhos escolares;	Grupos de estudos e pesquisa; Orientação de trabalhos e iniciação científica.
Subsídio financeiro para o docente apresentar trabalhos em congressos e eventos.	Participação em eventos, incentivos financeiros e bolsas.
Incentivo com bolsas de estudo e projetos de pesquisa e extensão.	Participação em eventos, incentivos financeiros e bolsas; Extensão.

Incentivo irrestrito ao PIC (Projeto de Iniciação Científica)	Orientação de trabalhos e iniciação científica.
Livros em conjunto de profissionais, em que, cada um pode apresentar o tema que tem interesse, sendo que o objetivo geral seja o mesmo.	Incentivo à pesquisa e a publicação.
O processo de iniciação científica, que faz parte de minha atividade docente: elaboração de trabalhos de conclusão de curso, desenvolvimento de materiais didáticos e instrucionais, assim como propostas inovadoras de planos de aula baseados na realidade de cada escola onde será ministrada a regência, no período dos estágios ou na execução de projetos de extensão.	Orientação de trabalhos e iniciação científica; Incentivo à pesquisa e a publicação; Extensão.

Fonte: elaborada pelo autor.

Os conteúdos analisados, foram agrupados em sete núcleos de sentido, apresentados, na Tabela 13, a seguir.

Tabela 13 - Práticas de incentivo à produção docente

Núcleo de Sentido	Ocorrências (N=169)	%
Participação em eventos, incentivos financeiros e bolsas	57	34
Orientações de trabalhos e iniciação científica	39	23
Grupos de estudo e pesquisa	35	21
Política de Incentivo à pesquisa e a publicação	23	14
Carga horária para pesquisa	17	10
Extensão	10	6
Parcerias	6	4

Fonte: elaborada pelo autor.

O núcleo de sentido “participação em eventos, incentivos financeiros e bolsas”, foi o mais citado pelos respondentes. Ele reúne todos os auxílios oferecidos pelas IES e políticas para incentivar a participação dos docentes em eventos científicos, como custeio de inscrições e de viagens, assim como, tendo sido citado o Programa de Apoio a Eventos no Exterior (PAEX) da CAPES. Engloba, também, a destinação de verbas e políticas de apoio à organização de eventos científicos para a divulgação dos resultados de pesquisa, mostras científicas, workshops e eventos com publicações em Anais. Ademais, compreende todas as bolsas internas da própria IES ou externas, incluindo as agências de fomento, relacionadas à pesquisa e produtividade, tendo sido citadas a CAPES, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do

Piauí (FAPEPI) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

A “orientação de trabalhos, incluindo de conclusão de curso, de projetos de pesquisa e de iniciação científica”, foi colocada pelos respondentes como importante ferramenta para despertar no estudante de graduação o gosto pela pesquisa. Tendo ainda, como vantagem, o desenvolvimento das habilidades necessárias a um bom pesquisador. É importante ressaltar que, ao orientar iniciação científica, o docente pode desenvolver suas pesquisas e ampliar seu universo temático, juntamente com seu orientando e ter como resultado produções e publicações. Dessa forma, as orientações e a iniciação científica contribuem tanto para o docente pesquisador como para o estudante. Houve, ainda, respostas sobre a necessidade de melhoria dos trabalhos realizados, como por exemplo, a adoção de eixos temáticos com direcionamento às questões locais ou áreas prioritárias, valorização e premiação de trabalhos e desenvolvimento de trabalhos em forma de artigos.

O núcleo de sentido de “grupo de estudos e pesquisa” abarca todas as iniciativas de valorização, incentivo à criação e à participação nos mesmos, envolvendo docentes, estudantes, com pesquisadores de dentro ou de fora da instituição. Vale também para, grupos de pesquisa interdisciplinares e multidisciplinares, grupos para pesquisas específicas e para publicações em conjunto, além de práticas de intercâmbio de estudantes e pesquisadores. Sobre as práticas, foram consideradas relações de cooperação, estímulo à colaboração e intercâmbio propriamente, com vistas à relação de pesquisas em conjunto, entre pesquisadores, IES, grupos de pesquisa, entidades profissionais, dentre outros, em âmbito regional, nacional e internacional.

Nas “políticas de incentivo à pesquisa e à publicação”, foram consideradas todas as iniciativas das IES em estimular a produção acadêmica docente de forma institucionalizada. Dentre elas, é possível citar: a criação de periódicos da própria IES; estímulos à publicação e à produção de material didático institucionalizado; estímulos à participação de estudantes em pesquisas, com ou sem bolsas de estudos; realização de parcerias locais, público ou privadas, com vistas à realização de pesquisas, envolvimento com conselhos profissionais; políticas de valorização e reconhecimento, com a divulgação dos resultados de pesquisas para a comunidade acadêmica; e a

criação de escritório de pesquisa para apoio aos pesquisadores. Foram consideradas ainda, as iniciativas das IES em qualificar seus docentes, incluindo oferta de bolsas de estudo em cursos de Pós-graduação e programas de iniciação à docência.

A destinação de carga horária para pesquisa foi relatada como prática de estímulo à produção acadêmica, assim como, o envolvimento com projetos de extensão, passíveis de se transformarem em pesquisas e contribuírem para a produção acadêmica, como também, o estabelecimento diversas parcerias que contribuam para a realização de projetos e pesquisas.

Em específico no que tange às parcerias e às inserções local e social, as afirmações, a seguir, retratam bem esses aspectos: *“Acredito que necessitamos de uma maior aproximação entre a academia e as empresas. Essa parceria proporciona um ganho exponencial para ambas as partes, uma vez que possibilita a sinergia entre os conceitos acadêmico e científico x o mundo real das organizações. Esse contraponto facilita e legitima os debates nos ambientes acadêmicos e profissionais agregando ótimos resultados”* (respondente 3) e *“A identificação das necessidades visíveis na vida social e cotidiana do aluno, serve como mediação educativa e poderá se constituir como um importante elo que se estende entre as experiências da vida acadêmica”* (respondente 11).

Algumas das respostas chamaram a atenção sobre a necessidade de se ter um setor específico para apoiar os docentes na atividade de pesquisa e na burocracia envolvida, assim como, à necessidade de direcionamento, definição de linhas de atuação e de áreas prioritárias, dentro das políticas institucionais.

Uma sugestão, em especial, destacou-se, por vir ao encontro do objeto desta pesquisa. Ela diz respeito à necessidade de maior exigência de produção acadêmica nas avaliações do SINAES, em especial na avaliação institucional, conforme segue: *“Atuo com avaliação institucional. Esse indicador é pouco exigido, mesmo em Universidades. Penso que um maior peso neste item, particularmente na produtividade científica institucional (não somente a dos cursos), poderia dar um novo alento a este setor nas particulares”* (respondente 184).

Na última parte do questionário, foi deixado espaço aberto para que o respondente pudesse colocar seus comentários sobre a pesquisa. Do total de

315 respondentes, 101 deixaram seus comentários, representando 32% do total. Esses comentários foram classificados entre positivo, negativo e sugestões; considerou-se como positivo, os comentários que, de alguma forma, apoiaram o desenvolvimento da pesquisa, sua temática e principalmente ressaltaram a relevância do trabalho. Nos comentários negativos, foram considerados aqueles que apontaram alguma crítica à pesquisa, bem como aqueles que criticavam como a pesquisa é realizada, atualmente. Enquanto nas sugestões, foram considerados os comentários que traziam algum indicativo de possíveis ações que pudessem contribuir para a pesquisa e para o tema. Verificou-se que 53% dos comentários foram positivos, 20% negativos e 27% sugestões.

Um indicativo de interesse pela temática e pela pesquisa pôde ser verificado, quando 70% dos respondentes deixaram seus e-mails para envio posterior dos resultados. Observando-se, os comentários positivos, esse apoio se confirmou com várias felicitações pela pesquisa, bem como as ressalvas quanto à relevância e à importância do tema. Outros, ainda, ansiosos pelo resultado, enfatizaram o desejo de seja amplamente divulgado para sensibilizar as IES quanto ao tema.

O Quadro 14, a seguir, apresenta um recorte com algumas das repostas que ilustram o exposto.

Quadro 14 - Comentários Positivos da Pesquisa

Parabéns e que nos auxilie a melhorarmos nossas produções científicas
ótima iniciativa, pois o resultado divulgado poderá despertar o olhar das IES para o tema de grande relevância, e, assim, poderá [sic] surgir alternativas de apoio. Se fomentar a discussão, já vale a Tese.
A prática docente é uma pauta que DEVE ser constante no mundo acadêmico. Excelente tema. Sucesso.
Excelente pesquisa. Espero que mude a forma de pensar do docente no Brasil que infelizmente, pesquisa muito pouco.
parabéns pela pesquisa. Os resultados obtidos serão com certeza um norteador para ações concretas.
Acredito que seu trabalho será uma inovação. Sucesso e boa sorte.
Parabéns pela temática, de grande relevância e que realmente leve reflexões acerca da apropriação do conhecimento.
A pesquisa, além de contribuir para a melhoria da qualidade da docência, também acrescenta experiências e vivências que agregam muitos valores à prática docente
Espero que este trabalho possa estimular um novo olhar das IES privadas para a produção científica.

Extremamente válida e com boa aplicabilidade. Pode ser um caminho para a melhoria do ensino superior.
Interessante a pesquisa e como expressei inicialmente gostaria de receber os resultados da pesquisa e poder compartilhar com meus orientandos.
Pesquisa de muito boa intenção, podendo esclarecer o cenário do ensino e daqueles que estão diretamente ligados a ele. Parabéns! Aguardo resultados!
Os resultados desta pesquisa deveriam ser divulgados para todos, seja por boletins, artigos, enfim por diversos meios. Além de que, serve como base para novas pesquisas e posteriores incentivos, aos novos e já atuais pesquisadores.
Espero que venha contribuir com o aumento de apoio às pesquisas.

Fonte: elaborada pelo autor.

Dentre os vinte comentários negativos, 18 estavam relacionados ao ato de pesquisar, descrença com relação à atividade de pesquisa na realidade brasileira, assim como, criticaram o produtivismo existente e as condições oferecidas nas IES, como a falta de carga horária e de incentivos para a pesquisa. Com relação ao trabalho em si, dois deles se referiram à extensão do questionário, apontado como longo. Mesmo entendendo que os comentários negativos não foram direcionados ao trabalho, optou-se por trazer algumas das insatisfações dos respondentes com relação à atividade de pesquisa, no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 - Comentários Negativos da Atividade de Pesquisa

Como docente de universidade pública, em regime de dedicação exclusiva, com carga horária semanal de 40 horas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, se quiser publicar alguma coisa, preciso de, pelo menos, mais 20 horas de trabalho não remunerado, ou seja, sou filho da "mais valia intelectual".
Acredito que a exigência de quantidade de publicações é um ponto que não garante qualidade de pesquisa, e sim apenas números. Por isso muitos pesquisadores até fraudam resultados, em busca de quantidade.
Atualmente há uma cobrança por produção acadêmica. Tal cobrança tem tornado a pesquisa 'pobre', pois a atividade de pesquisar envolve tempo e frente as exigências, os pesquisadores tem apressado suas pesquisas e conclusões.
Quando a instituição não apoia a pesquisa e não remunera o pesquisador é difícil conciliar as responsabilidades da docência e ainda manter uma produção efetiva com publicações anuais.
Pesquisa docente no Brasil, é um caso perdido; só com muita persistência pessoal dos pesquisadores algum resultado real poderá surgir.
Bem, para quem atua no setor privado é meio complicado pois pesquisa custa caro e, geralmente, as instituições priorizam outras necessidades.
Pesquisa, Ensino e Extensão são a máxima do mundo acadêmico. Mas no Brasil, infelizmente, pesquisa científica ainda é um luxo para poucos, e conceitualmente irrelevante no mundo social, político e econômico. Fazer pesquisa científica no Brasil não convém para aqueles que não transitam no mundo acadêmico ou entre instituições de pesquisa oficiais e não oficiais. Não chega nas escolas e muito menos é fomentada no ensino básico.

A pesquisa acadêmica é muito importante, contribui para o contínuo aperfeiçoamento do docente e se reflete na melhoria da prática da sala de aula. Contudo, se não há um incentivo prático como remuneração para ou por essa atividade, ou ainda impactos diretos na carreira profissional docente, ou seja, se o docente não é valorizado por esse trabalho na instituição em que trabalha, tal atividade fica comprometida.

Um dos grandes entraves para que pesquisas não sejam realizadas, em grande parte, nas IES particulares é o fato dos professores serem horistas. O professor é remunerado apenas pelas horas dedicadas a docência na sala de aula.

Fonte: elaborada pelo autor.

Dos comentários classificados como sugestões, boa parte deles, se relacionava às políticas de incentivo e apoio à pesquisa, incluindo o apoio financeiro e o aumento de carga horária destinada à pesquisa. Ficaram evidenciados, ainda, o incentivo e a participação em intercâmbios entre disciplinas e instituições, com a formação de grupos de pesquisa multidisciplinares, bem como, a necessidade de capacitação docente para a pesquisa. Houve, ainda, o reforço para que os resultados da pesquisa sejam divulgados, inclusive de forma on-line para ampliar o acesso.

O Quadro 16, a seguir, apresenta um recorte das principais sugestões.

Quadro 16 - Sugestões para a Pesquisa

Acredito que o incentivo à produção científica, com prêmios e gratificação financeira e colocação de destaque, obteria um maior acréscimo de produções.
É preciso melhorarmos muito nesse sentido. O professor universitário necessitaria ter um piso salarial maior, com horas de dedicação à pesquisa.
A minha sugestão é de criar um banco informativo de graduandos, de pós-graduandos (especialistas, mestres e doutores) para permitir que estes, independente das IES, possam apresentar palestras sobre determinados temas.
Desburocratizar o sistema de apoio ao financiamento de estudos científicos. Valorizar o pesquisador com uma série de incentivos, seja de estrutura, econômicos e de participação em congressos.
Sua pesquisa deveria sugerir que todas as IES deveriam ter em sua carga horária, uma quantidade de horas destinadas para a pesquisa docente, no sentido de estimular sua formação continuada dos seus professores, pois nas IES o que falta é esse apoio, pois quando necessitamos de um período de tempo para estudos, elas nos negam, como por exemplo, no meu caso, quando solicitei afastamento para cursar o mestrado, minha instituição indeferiu meu processo.
Sempre defendi a pesquisa na aprendizagem em todos os ciclos da Educação. Entendo, no entanto, que quem orienta tem que ter apoio financeiro, ser incentivado pela instituição, ter as estruturas necessárias.
Acredito que a produção acadêmica "docente" pode ser conjunta com a produção "discente" (Artigos, TCCs etc.). Para isso, é preciso ter um plano, políticas e ações estratégicas muito bem estruturadas "e aplicadas" na IES.
Acho que pesquisas como esta devem ajudar a inserção do docente e discente a ter horas em sua grade curricular para esta prática.

As instituições deveriam, na sua criação, dedicar parte da sua verba ou receita para pesquisa.
incluir uma questão relacionando pesquisa, ensino e extensão e a qualidade de vida do docente em seu ambiente de trabalho.
Já que estamos pesquisando entre docentes, poderíamos abrir caminho para uma parceria e grupos de pesquisa inter Universidades ou Grupos de investimentos em pesquisa.
Gostaria muito que tivéssemos incentivos para a pesquisa dentro do ambiente de trabalho, da docência. Mas não é a realidade em que vivo.
Acredito que seja interessante fornecer carga horária para a produção docente, incentivando a iniciação científica entre os alunos.
Recomendo a produção de uma síntese na qual constem os principais resultados alcançados, a ser enviada a todos os respondentes. Essa síntese, poderia ocorrer a partir de uma página on line interativa ou, ainda, uma apresentação ou livreto.

Fonte: elaborada pelo autor.

Percebe-se que as sugestões apresentadas estão em consonância com as práticas e sugestões analisadas na questão anterior e tabuladas na Tabela 13.

A pesquisa de campo trouxe, a partir da percepção dos docentes, importantes subsídios para entender o contexto da pesquisa acadêmica nas IES brasileiras. A análise das questões abertas contribuiu para elucidar os principais pontos levantados na pesquisa quantitativa, bem como, para explicitar algumas práticas e estratégias de conhecimento dos respondentes, que juntamente com as sugestões apresentadas, podem servir de ponto de partida para a proposição de estratégias e ações, que visem a melhoria da produção acadêmica.

5.7 Alternativas para melhoria da produção acadêmica docente

Nesta seção, são apresentadas, algumas possíveis alternativas, estratégias e práticas de gestão para IES que anseiem a melhoria da produção acadêmica docente e, conseqüentemente, a qualidade da formação dos seus estudantes. O que se pretende é propor, em linhas gerais, estratégias e práticas baseadas nas percepções e sugestões colhidas na pesquisa de campo, para que possam ser adaptadas à realidade na qual a IES está inserida. Isso porque não existem receitas prontas, mas uma atitude constante de busca pela melhoria da qualidade da formação e da produção acadêmica docente.

Apesar de todas as alternativas estarem intrinsecamente ligadas de alguma forma, para melhor compreensão serão separadas em três categorias: 1) Políticas de incentivo à pesquisa e à produção acadêmica; 2) Programas de estímulo à pesquisa e à produção acadêmica; 3) Estratégias e práticas de apoio à pesquisa e à produção acadêmica. De forma ampla, na categoria das políticas serão consideradas políticas gerais da IES que, de forma sistemática, promovam a pesquisa e à produção acadêmica, comuniquem seus resultados e que envolvam a comunidade acadêmica interna e a comunidade externa. Enquanto os programas devem tratar de ações ou conjunto de ações com fins específicos, regulamentados e voltados ao estímulo à pesquisa e à produção acadêmica, que por sua vez envolvem as estratégias e práticas de apoio para o alcance desse objetivo.

Em se tratando das políticas, acredita-se que a IES deva ter uma clara, específica e bem delineada sobre o que é a pesquisa acadêmica, seu alcance e suas limitações, não apenas constar, de maneira pró-forma, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). As políticas de incentivo à pesquisa acadêmica precisam abarcar direcionamento às áreas prioritárias, com eixos definidos, envolvimento com a comunidade local, relevância social, estabelecimento de parcerias, previsão orçamentária, sistemática de ingresso, indicadores de acompanhamento e divulgação de resultados. Minimamente, as características elencadas poderão, de forma contínua e sistemática, fazer com que a pesquisa e a produção acadêmica estejam inseridas dentre as demais políticas institucionais, de ensino e de extensão, por exemplo, e ganhar a mesma visibilidade e acompanhamento, garantindo sua eficácia.

Em outras palavras, é preciso que uma cultura de pesquisa, seja internalizada, partindo da alta administração da IES, com a definição de políticas claras, que traduzam o que se espera com a atividade de pesquisa: quais áreas serão abrangidas; quem serão os pesquisadores envolvidos; se haverá ou não a participação dos estudantes; se haverá ou não remuneração, bolsa ou auxílio financeiro de alguma forma; como será a integração com a comunidade local, quando houver; se poderão ser captados recursos externos e como estes deverão se aplicados; qual será a periodicidade de acompanhamento dos resultados; como será a apresentação desses resultados; podendo, inclusive, fazer premiações de trabalhos e de

pesquisadores como estímulo adicional, assim como, eventos periódicos com esta finalidade.

Convém ressaltar que é preciso que haja a materialidade das políticas relativas à produção acadêmica, uma vez que, como já abordado, em muitos casos ela está declarada no contexto institucional, mas não se torna efetiva pela falta de um responsável por sua criação, sua implementação e seu acompanhamento. Para tanto, faz-se necessário, o apoio da alta administração da IES para essa sistematização, de forma que, possa trazer benefícios e ir além de ser considerada apenas um ônus e uma exigência aos mantenedores de IES. Cabe a reflexão sobre a sustentabilidade dessas políticas, a origem de seu financiamento, sua previsão orçamentária, suas formas de controle e as ações necessárias à sua perenidade.

Em adição aos aspectos de gestão das políticas e programas elencados, Quintanilla (1998) destaca que apesar de organizações complexas, as Universidades devem guiar-se pelos princípios de eficiência e de qualidade, equivalentes aos das empresas, com indicadores, metas e resultados.

Com relação aos programas de estímulo à pesquisa e à produção acadêmica, ficou evidente a necessidade de apoio à participação em eventos. Nesse caso, considerando que principalmente IES de menor porte tem limitação de recursos, acredita-se ser importante que haja uma previsão orçamentária para essa finalidade, com a delimitação das áreas que serão contempladas, aderência à atuação do pesquisador, relevância da pesquisa para a IES e para a comunidade local, bem como a definição clara do que será custeado, como taxas de inscrição, viagens, dentre outros. Com base nesses requisitos e critérios previamente definidos, é possível que o pesquisador se planeje e, assim, sintá-se estimulado a produzir, pois previamente já saberá o que será custeado pelo programa, se sua área está entre as definidas e se sua pesquisa está aderente aos requisitos do programa.

A existência de um programa de estímulo à publicação foi anseio dos respondentes, nesse caso, é possível trabalhar em três frentes: 1) produção de material didático; 2) criação de periódico próprio; e 3) apoio à publicação de livros. A produção de material didático institucional tem tido uma demanda crescente, especialmente com a publicação da Portaria Normativa MEC Nº 1.134 de 11 de outubro de 2016 (MEC, 2016), que estende o uso de disciplinas

na modalidade à distância inclusive em cursos não reconhecidos, assim como com o investimento no aprimoramento dos conteúdos das disciplinas ofertadas de forma presencial, com a produção e a disponibilização de materiais em várias plataformas. Assim, a IES pode estimular a participação dos docentes como autores, estabelecendo regras, critérios de seleção e remuneração.

O conteúdo produzido poderá ser publicado de forma impressa ou digital, em formato de material didático, livro ou *e-book*, por exemplo, considerando ainda que é imprescindível passar por revisão e curadoria. O docente poderá ser remunerado pela elaboração e/ou pelos direitos de uso de sua produção. Em certa forma, o programa pode ter sustentabilidade financeira, uma vez que a IES já despenderia recursos para produção desses conteúdos. Há, nesse caso, um ganho para ambas as partes, o docente que tem, além da remuneração, o reconhecimento de sua propriedade intelectual e para IES que amplia sua produção acadêmica de forma geral, além do enriquecimento dos conteúdos.

A criação de periódicos próprios, *on-line* ou impressos, pode ser uma forma de ampliar o acesso dos docentes a esse tipo de publicação, tendo em vista que, como fora relatado na pesquisa de campo, há em muitos casos dificuldade de acesso a esses veículos. Para uma boa implementação, é necessário que se estude: a plataforma a ser utilizada; a periodicidade; o meio de divulgação, se impresso, *on-line* ou ambos; e os recursos envolvidos, sejam financeiros, humanos ou materiais. Também, é indispensável que sejam adotados critérios claros para avaliação e seleção dos trabalhos, incluindo avaliadores externos, para garantir a qualidade da publicação. Caso a IES tenha anseios relativos à implantação e vinculação a programas *stricto sensu*, cabe verificar as regras específicas para atendimento da CAPES e alternativamente buscar meios para facilitar o acesso aos periódicos já existentes.

O apoio à publicação de livros pode ocorrer via parceria com editoras e/ou gráficas, por meio de subsídios para essa finalidade ou mesmo com apoio técnico editorial e de revisão. Caso a IES opte pela criação de periódico próprio, ou pela produção de material didático, boa parte dos recursos empregados, desde a seleção, revisão, até impressão do material, pode vir a ser compartilhado. Caso a IES não possua periódico ou não deseje possuir

uma estrutura específica para esse fim, é recomendada a parceria com editoras. Os docentes poderão publicar individualmente ou em co-autoria, conforme regras estabelecidas. A publicação poderá ter aderência a uma linha de pesquisa, disciplina, ou ser fruto de outras pesquisas, de acordo com as definições do programa, sempre com objetivo de estimular e ampliar a produção acadêmica, tendo garantida a qualidade.

Verificou-se que tanto a realização de orientações de trabalhos, projetos, e estágio, assim como a iniciação científica, podem gerar bons trabalhos publicáveis por docentes e estudantes. Nesse sentido, fortalecer o Programa de Iniciação Científica (PIC), que está presente hoje em grande parte das IES, torna-se de suma importância para a produção acadêmica. Esse fortalecimento pode vir por meio de um alinhamento das políticas de incentivo com o PIC para as áreas prioritárias, seguindo os critérios mencionados de acesso e acompanhamento, assim como a previsão orçamentária com horas destinadas à orientação por parte do docente e concessão de bolsas aos estudantes. Seria desejável ampliar o escopo do PIC para que possa englobar projetos aplicados e interdisciplinares, incluindo muitos dos projetos presentes nos cursos superiores de tecnologia (CST), como também estágios, nos cursos em que são obrigatórios, de forma que, esses trabalhos possam vir a se tornar adequados para publicação.

É fundamental garantir a transparência de todo o processo, com a adoção de critérios de seleção claros, envolvendo comissão avaliadora isenta e dando ampla divulgação à comunidade acadêmica. Assim, fazendo com que, os incentivos sejam aplicados em consonância com as diretrizes gerais da IES e as definições de áreas prioritárias, zelando e incentivando a realização de trabalhos de qualidade, passíveis de publicação.

Para que os trabalhos, projetos e pesquisas desenvolvidas ao longo da graduação tornem-se relevantes, como efetiva forma de criação do conhecimento e tenham reconhecimento acadêmico, é necessário que, dentro de uma cultura de pesquisa, sejam disseminados os valores éticos da produção acadêmica, durante todo o curso, combatendo as práticas nocivas, como o plágio, dentre outras. É preciso, ainda, que o trabalho de conclusão de curso seja inserido nas políticas e programas institucionais, estando alinhado com as áreas prioritárias definidas, com os grupos de pesquisa e com a área

de pesquisa do orientador. Dessa forma, é possível que se tenham trabalhos de melhor qualidade e, conseqüentemente, que agreguem valor à formação do estudante.

Pôde-se observar que os docentes defendem a importância de participar de um programa de capacitação para a pesquisa. Para atender a essa demanda, a IES poderia estabelecer um programa de capacitação específica para esse fim, ministrado por pesquisadores com maior experiência ou mesmo docentes que atuem em disciplinas como metodologia da pesquisa ou aqueles participantes de grupos de pesquisa. O programa precisaria familiarizar os docentes com as questões técnicas e metodológicas que envolvem a atividade de pesquisa, as regras de publicação nacional e internacional, assim como demais orientações sobre fontes de fomento, dentre outras. É importante que o programa seja contínuo e aconteça de forma sistemática, fazendo com que, gradativamente, o docente vá evoluindo, podendo começar como ouvinte e, posteriormente, passe a expositor de uma pesquisa ou projeto de pesquisa, construindo um ambiente favorável às discussões voltadas à pesquisa e contribuindo para a troca de ideias e a interdisciplinaridade.

A participação em grupos de pesquisa foi bastante mencionada pelos respondentes como forma de melhoria da produção acadêmica. Assim, é relevante que sejam adotadas práticas de estímulo a essa atividade, reforçando uma cultura de pesquisa. Deve-se apoiar e promover a formação de grupos específicos, interdisciplinares e até mesmo interinstitucionais, por meio de redes de pesquisa e colaboração. A formação dessas redes pode ser uma estratégia eficaz para a melhoria da produção acadêmica docente, em especial, nas Faculdades localizadas distantes dos grandes centros ou de menor porte. Para estas, normalmente, é difícil ter pesquisadores em áreas específicas e com dedicação integral. Por meio de convênios e parcerias com outras IES, podem promover pesquisas colaborativas, com investimentos e recursos compartilhados, que podem resultar em trabalhos em co-autoria.

A organização dos grupos poderia, inicialmente, ser com um menor formalismo ou rigor burocrático, surgindo de projetos multi e interdisciplinares, ou mesmo, de projetos de extensão. Assim, seriam criados os laços iniciais entre os pesquisadores, com ou sem a participação de estudantes e, posteriormente, com os resultados, buscar sistematicidade e outros aspectos

formais. Apesar de os grupos poderem surgir espontaneamente pela afinidade dos pesquisadores ou de seus projetos, cabe ressaltar que a orientação de políticas por parte da IES de áreas prioritárias, inserção local e atuando como facilitadora, são condição para que esses grupos possam evoluir e usufruir dos incentivos institucionais.

Em várias abordagens, a carga horária destinada à pesquisa surgiu como ponto de insatisfação dos respondentes e como fator de influência na pesquisa e na produção acadêmica docente. Ao mesmo tempo, foi verificada uma dificuldade em organizar o tempo para pesquisar. Na análise das correlações, pôde-se verificar uma correlação moderada entre ambas. Nesse sentido, a prática ou estratégia de atribuição de carga horária específica para a pesquisa pode ser adotada e é relevante, porém, desde que ocorra de forma coordenada com uma política institucional clara, com direcionamento e acompanhamento periódico, pois de outra forma, a atribuição pura e simples pode não ter os resultados esperados.

As políticas, os programas, as estratégias e as práticas apresentadas são alternativas à melhoria da produção acadêmica, mas precisam levar em consideração o contexto da IES e sua inserção local, assim como serem tratadas de forma sinérgica, para que em conjunto possam trazer mais resultados do que de forma isolada.

5.8 Contribuições para o aprimoramento do SINAES

Para que o SINAES, por meio das avaliações institucionais e de curso, possa contribuir para a melhoria da produção acadêmica docente na graduação, podem ser realizadas algumas adequações e ajustes, nos instrumentos de avaliação, de forma que, as políticas, as estratégias e as ações relativas à pesquisa e à produção acadêmica docente, possam ser efetivamente avaliadas por seus resultados. Da forma como figuram atualmente alguns dos indicadores dos instrumentos de avaliação, com critérios subjetivos, há, além de uma falta de transparência, margem para diferentes interpretações, como também, abrem caminho à criação de um simulacro de políticas internas nas IES, que pouco tem efetividade no estímulo à pesquisa e à produção acadêmica docente.

Por isso, são sugeridas, a seguir, algumas das possíveis alterações nos atuais instrumentos de avaliação institucional (INEP, 2014) e avaliação de cursos (INEP, 2015), tomando-se como base o exposto nos Quadros 7 e 8, que trazem os principais indicadores relativos à pesquisa e à produção acadêmica docente, nos respectivos instrumentos.

No instrumento de avaliação institucional (INEP, 2015), o indicador 3.4, “Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural”, cujo critério de análise considera apenas se as ações estão implantadas em conformidade com as políticas. Nesse caso, sugere-se transformar o critério de análise em objetivo, com parâmetros de mensuração dos resultados e das políticas, de forma a considerar, dentre outros aspectos, o número de projetos ou trabalhos desenvolvidos, o número de discentes e docentes envolvidos nas ações. Para isso, será preciso que sejam informados, para fins de avaliação, os dados básicos dos projetos em desenvolvimento na IES, como título, área a qual pertence, cursos ao qual está vinculado, docentes e estudantes envolvidos, por exemplo, podendo, assim, serem verificados pelos avaliadores, quando da visita *in loco*.

Os itens 3.6 e 3.10, relacionados às políticas institucionais e ações de estímulo à difusão das produções acadêmicas e aos programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente. Sugere-se, que sejam adotados critérios de análise objetivos, com parâmetros acerca da sistematicidade e da frequência dos eventos de difusão da produção acadêmica, estudantes beneficiados pelas políticas, áreas ou cursos envolvidos, dentre outros, que possam evidenciar a difusão das produções e a participação dos estudantes.

No instrumento de avaliação de cursos (INEP, 2014), o item 1.2, relativo às políticas institucionais no âmbito do curso, visa verificar a implantação das políticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso. Sugere-se seu desmembramento em três: 1) políticas de ensino no âmbito do curso; 2) políticas de extensão no âmbito do curso; e 3) políticas de pesquisa no âmbito do curso. Utilizando-se, especificamente, nos casos de pesquisa e de extensão, parâmetros mensuráveis, que tragam informações dos projetos em desenvolvimento no curso, temas trabalhados, docentes e estudantes

envolvidos, por exemplo, podendo, assim, serem verificados pelos avaliadores, quando da visita *in loco*.

No item 3.21, relacionado à existência e funcionamento do Comitê de Ética e Pesquisa, sugere-se que este indicador seja transferido para o instrumento de avaliação institucional (INEP, 2015), uma vez, que não faz sentido avaliar o CEP, que é um órgão institucional, somente na avaliação de cursos. Podem ainda, serem inseridos critérios objetivos relativos à composição e atuação do CEP.

As sugestões apresentadas visam contribuir com o aprimoramento do SINAES, para que, por meio de indicadores objetivos, possam trazer maior transparência ao processo de avaliação de instituições e de cursos. Como também, fazer com que, de fato, as políticas de estímulo à pesquisa e à produção acadêmica docente, deixem de estar apenas declaradas em documentos institucionais e produzam resultados efetivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do desenvolvimento desse trabalho, pôde-se evidenciar que a pesquisa e a produção acadêmica docente, no contexto da Educação Superior brasileira, trazem consigo pontos controversos e ao mesmo tempo, questões que podem ser aprofundadas e passíveis de investigações futuras.

A influência dos organismos internacionais e a visão de uma Universidade voltada ao desenvolvimento econômico são pontos patentes e com impacto direto na pesquisa e na produção acadêmica, uma vez que o atual sistema cria um abismo entre as instituições de ensino e de pesquisa, negligenciando a importância dessas atividades para a formação do estudante de graduação.

Tanto na pesquisa bibliográfica (que compõe o referencial teórico), como na pesquisa de campo (percepções dos docentes), a pesquisa acadêmica é reconhecida como importante para a atuação do docente da Educação Superior. Ela amplia o repertório do docente, aproxima o estudante da prática e estimula sua capacidade de investigação, contribuindo para a dinâmica de construção do conhecimento, para o processo de ensino e de aprendizagem e para a qualidade da formação.

Apesar disso, a configuração atual da Educação Superior no Brasil e seu sistema de avaliação, não contribuem para que a pesquisa e a produção acadêmica tenham seu devido reconhecimento e avancem no contexto da graduação. Isso ocorre, porque mesmo quando existentes, as políticas a elas relacionadas, dificilmente se materializam em resultados efetivos. Se, por um lado é uma exigência legal prevista nas avaliações de curso do SINAES, para todas as categorias de organização de IES, por outro lado, nas avaliações institucionais, a cobrança recai apenas nas Universidades.

Assim, com uma massiva oferta dos cursos de graduação, sob a bandeira da democratização do acesso, com foco exclusivamente no ensino e majoritariamente em Faculdades privadas, a pesquisa e a produção acadêmica da graduação tornam-se quase que impraticáveis. Isso acontece, porque essas IES, que em 2014, representaram 87% do número de Instituições, têm em geral, um corpo docente formado por especialistas e contratados como horistas.

O cenário exposto, trouxe uma grande preocupação no início do trabalho, ao se escolher tratar deste tema e por várias vezes, ainda com o Prof. Dias, debatemos se realmente era possível defender a realização da pesquisa na graduação, pois muito do referencial teórico disponível tinha enfoque na Pós-graduação. Entendemos que, apesar de controvérsias que envolviam o tema, era preciso transcender a questão da produção acadêmica docente, para além de uma exigência legal. Para tanto, considerar possível e necessária sua realização nos cursos de graduação para um ganho de qualidade, é um primeiro passo, desde que haja interesse e ação do poder público e dos gestores de IES, com envolvimento do corpo docente.

Algumas experiências observadas, durante o desenvolvimento do trabalho, com um olhar de pesquisador, trouxeram estímulo para que as barreiras iniciais fossem vencidas. Uma delas aconteceu, ao visitar uma Faculdade privada no semiárido nordestino, para uma avaliação de curso. Tive uma grata surpresa, mesmo que incipiente, de que existem formas de se estimular a produção acadêmica docente. Nessa IES, devido à localização e as dificuldades em se atrair docentes, a maioria dos docentes tinha carga horária além da sala de aula, complementada com algumas horas para pesquisa e extensão, pois se buscava sua permanência. A carga horária era apenas o fator inicial, pois individualmente o volume não era expressivo, havia um direcionamento e alinhamento dos projetos de pesquisa e de extensão, o que proporcionava uma inserção local muito significativa, inclusive com a participação dos estudantes, fazendo da IES referência na localidade. Os projetos envolviam escolas públicas da região, órgãos públicos e empresas, voltados à solução dos problemas locais. Os resultados de alguns projetos foram publicados em periódico da própria IES e outros em periódicos nacionais.

Nem todas as experiências observadas foram como a relatada, inclusive ouvi de mantenedores de IES que “pesquisa não deve ser custeada com carne do aluno”, sendo esse um paradigma que precisa ser superado. O necessário seria realmente uma busca de uma auto-sustentação das políticas de incentivo à pesquisa e a produção acadêmica, porém, mais crível a meu ver é pensar em uma co-participação da IES e de outras fontes. Há outras formas de estímulo, cabendo citar algumas que foram adotadas na IES que atuo: parceria com

editoras, visando reduzir os custos de revisão, diagramação e impressão, de livros e outros materiais; promoção de simpósios e eventos, para mostra de trabalhos acadêmicos docentes com premiação para os melhores trabalhos; estímulo à produção remunerada de conteúdos e materiais didáticos; e convênio para participação em rede de pesquisa internacional com resultados publicados em conjunto com outros pesquisadores.

As experiências mencionadas serviram de estímulo para continuar a investigação dos vários aspectos que envolvem a produção acadêmica docente. Dentre eles, foi observada, uma lacuna na formação para a pesquisa, identificada no referencial teórico e na percepção dos respondentes, uma vez que boa parte dos docentes em atividade não teve em sua formação a preparação para a atividade de pesquisa. Apesar de a grande maioria afirmar conhecer os métodos e técnicas para realização de trabalhos científicos, também afirma ser importante que o docente participe de um programa de capacitação voltado à pesquisa ou, no caso de professores sem titulação, busquem o aprimoramento em programas de Pós-graduação *stricto sensu*, visto que foi observada correlação entre titulação e produção. Lembrando-se que, um tema essencial dessa capacitação, precisa estar relacionado às fontes de fomento e financiamento, uma vez que, boa parte desconhece ou tem dificuldade de se utilizar delas.

Além da capacitação em si, é preciso que o docente da Educação Superior, entenda o conjunto de atividades que compreendem sua atuação e da integração entre elas, pois alguns se apoiam em velhas crenças que tendem a colocar em lados opostos ensino e pesquisa, como por exemplo, a de que “bom pesquisador nem sempre é bom professor” ou “professor titulado não garante uma boa aula”. Essa dicotomia passa pela formação do docente da Educação Superior, que em muitos casos, como visto, não forma o pesquisador e nem instrumentaliza pedagogicamente para o exercício da docência, assim, cabendo ao docente, buscar por formação continuada que preencha suas necessidades.

A incorporação da atividade de pesquisa na prática docente torna-se cada vez mais importante, pois o estudante chega com uma gama maior de conhecimentos prévios, ou pelo menos, um maior acesso a eles. Assim, por

melhor expositor e orador que o docente seja, se não se adaptar para integrar a pesquisa à sua prática pedagógica, provavelmente ficará defasado.

Com relação ao ambiente oferecido para a execução das atividades de pesquisa, é necessário que haja muito mais que um ambiente físico com condições adequadas, mas que se promova a criação do “*ba*”, defendido por Nonaka e Takeuchi (1997), que propicie a troca de ideias, experiências, pesquisas multidisciplinares e em grupo, voltadas à realidade local, com impacto social e despertando o interesse do estudante da graduação pela pesquisa.

A participação em grupos e em redes de pesquisa e colaboração, tem se mostrado, com as possibilidades trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação, uma importante alternativa para integração de pesquisadores e para ampliação de seu universo de pesquisa. Outra vantagem está na convivência permitida entre pesquisadores de diferentes áreas e muitas vezes da oportunidade de jovens pesquisadores e estudantes terem acesso a pesquisadores de referência. Os projetos desenvolvidos em grupo fortalecem as relações e podem criar de forma saudável uma cobrança e um estímulo mútuo, seja para alinhar prazos, cumprir agendas de reuniões, dentre outros, contribuindo para que os objetivos sejam alcançados.

Ainda no tocante às condições para a pesquisa, um resultado que de certa forma surpreendeu, foi não ter sido encontrada correlação direta entre o tipo de IES e a produção acadêmica dos pesquisados. A surpresa se justifica porque dentro do modelo em vigor, as IES públicas destinam carga horária específica à pesquisa que normalmente é superior à carga horária em sala de aula, além de gozarem de privilégio no acesso às fontes de fomento à pesquisa. Um dos motivos que pode ter contribuído para o resultado apontado, seria o aumento de IES federais voltadas ao ensino, atrelado ao aumento de vagas na graduação, muitas vezes sem programas de Pós-graduação *stricto sensu*, que poderia amenizar a exigência de produtividade. Assim, esse é um ponto que pode ser alvo de futuras investigações e aprofundamento, buscando conhecer melhor essa relação.

A ausência de políticas claras de incentivo à pesquisa e à produção acadêmica, na visão dos docentes, é um ponto que merece atenção. Pois, se for feito um exame em *sites* de IES, mesmo que sejam Faculdades, ou, uma

análise em seus PDIs públicos, certamente, serão encontradas essas políticas declaradas. Porém, podem não estar comunicadas adequadamente, ou estar acessíveis aos docentes, ou ainda, simplesmente inexistirem na prática, o que é mais grave. Assim, cabe aos mantenedores e gestores de IES, o desafio de, mesmo com recursos limitados, promover adequadamente as políticas existentes, de forma transparente, divulgando seus resultados e até, premiar ou reconhecer os melhores trabalhos, gerando um ciclo positivo de estímulo à participação.

A distribuição do tempo para as atividades que compõem a carga horária docente é um tema recorrente, porém, ficou evidenciado que para se realizar algum tipo de pesquisa e produção acadêmica na graduação, qualquer que seja a política, passará certamente por essa discussão. Há talvez, por parte das IES privadas, um receio de comparar a atual proporção de carga horária de pesquisa com o de um docente de IES pública, o que é um equívoco, pois em muitos casos o docente tendo algum volume de carga horária para esta atividade, já pode dar os primeiros passos e sentir-se estimulado a produzir. Alguns aspectos devem ser observados na atribuição da carga horária para pesquisa, em especial o de gestão e o de controle, baseados na produção, pois do contrário essas horas se somarão as demais e serão absorvidas por outras atividades.

O SINAES e os instrumentos de avaliação vêm passando por mudanças ao longo do tempo. Assim, as sugestões apresentadas para sua melhoria, bem como, as percepções levantadas, estão baseadas no retrato do que é praticado atualmente. Mas, para isso, é necessário colocar a pesquisa e a produção acadêmica em condições de igualdade com os demais aspectos da formação que são avaliados, pois muito mais que criticar ou julgar o atual sistema, buscou-se trazer elementos que possam servir de contributo e subsídio para as discussões do sistema como um todo, provocar a reflexão e trazer à tona a necessidade de mudanças, considerando a pesquisa e a produção acadêmica, como aliadas a uma formação de qualidade, uma das finalidades precípuas do SINAES.

Foram apresentadas, algumas alternativas que podem possibilitar a melhoria da pesquisa e da produção acadêmica na graduação nas IES, destaca-se a necessidade de que sejam desenvolvidas de forma conjunta e

complementar, para que, tratem das políticas, dos incentivos, da capacitação, do direcionamento e da gestão. Mesmo assim, elas podem se tornar inócuas, diante do simulacro existente na avaliação da Educação Superior relativo ao tema.

Enquanto o SINAES, por meio dos instrumentos de avaliação de curso e institucionais não cobrarem efetivamente a pesquisa e a produção acadêmica em todas as categorias de IES, reconhecendo sua necessidade e sua contribuição para uma formação de qualidade, as políticas, os programas ou as práticas de estímulo à pesquisa e à produção acadêmica ficarão à mercê da boa vontade dos mantenedores de IES que, via de regra, têm outras prioridades para destinar seus recursos. Em suma, a tímida ou quase inexistente, cobrança feita nos instrumentos de avaliação, deixando de analisar os resultados provenientes das políticas de pesquisa, são um desestímulo à produção acadêmica, inclusive por parte dos docentes que têm essa vontade e vocação.

Dessa forma, por mais complexo e amplo que seja o tema, espera-se que seja despertado nas IES um olhar diferenciado para a questão da pesquisa e da produção acadêmica, que essa possa ser vista, mais que custo, como investimento. Também, espera-se, de algum modo, sensibilizar os órgãos regulatórios e gestores de políticas públicas para analisarem possíveis alterações no sistema atual, como também fomentar e subsidiar futuros trabalhos para a melhoria da Educação Superior brasileira.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006. 80p.

BENTO, Jorge O. **Por uma universidade anticonformista**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física / UNICAMP / PENSES, 2014. 236p.

BM, Banco Mundial – World Bank. **Site Institucional**. Disponível em: <http://www.worldbank.org>. Acesso: 19 jul. 2016.

BM, Banco Mundial – World Bank. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia** (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BIRD / Banco Mundial, 1995.

BM, Banco Mundial – World Bank. **A guide to The World Bank**. 3. ed. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2011.

BOSI, Antonio de P. Precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 05.mai.2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto No. 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mai. 2006.

BRASIL. **Decreto No. 5.786, de 24 de maio de 2006**. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 mai. 2006a.

BRASIL. **Decreto No. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Lei Complementar No. 14, de 8 de junho de 1973**. Estabelece as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jun. 1973.

BRASIL. **Lei No. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 1968.

BRASIL. **Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei No. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. **Lei No. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. **Lei No. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BROGUEIRA, João G. **Dinâmica duma Comunidade de Prática mundial numa rede social: o caso dum grupo no LinkedIn.** Dissertação (Mestrado em Pedagogia do E-Learning), Universidade Aberta, Lisboa, 2014.

CARVALHO, Alexey; VERONESI, Ricardo L. M. **Diagnóstico da produção acadêmica docente no curso de administração.** In: IV Congreso de la Internacional del Conocimiento: Ciencias, Tecnologías y Culturas – Mirando al Futuro de América Latina e el Caribe, 2015, Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile - USACH, 2015.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. (Orgs.) **The Network Society: From Knowledge to Policy.** Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005.

CHARLOT, Bernard. Texto apresentado no **II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação.** Porto Alegre, 2001.

COSTA NETO, Pedro L. O. **Estatística.** São Paulo: Edgard Blücher, 1977. 264p.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 235p.

DIAS SOBRINHO, José. Professor universitário: contexto, problemas e oportunidades. In: CUNHA, Maria I. da.; SOARES, Sandra R.; RIBEIRO, Marinalva L. Org(s). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p.15-31.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação: Revista de Avaliação do Ensino Superior.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010b.

DIDRIKSSON, Axel. **La Universidad del Futuro: Relaciones entre la educación superior, la ciencia e la tecnología.** México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

FMI, Fundo Monetário Internacional. **Site Institucional.** Disponível em: <http://www.imf.org/> Acesso: 19 jul. 2016.

- FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão do FNDE 2014**. Brasília: FNDE, 2015.
- FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 148p.
- GATTI, Bernadete A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 30, p. 124-181, set.-dez. 2005.
- GIL, Antonio C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006. 283p.
- GUILE, David. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a Educação. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v.38, n.135, set./dez. 2008.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumos Técnicos – Censo da Educação Superior 2012**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/centro-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Acesso: 19 set. 2014.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumos Técnicos – Censo da Educação Superior 2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/centro-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Acesso: 7 ago. 2016.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, DF: mar. 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf. Acesso: 07 abr. 2015.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa: subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial)**. Brasília, DF: ago. 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Seminários ENADE 2015**. Brasília, DF: jun. 2015b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/seminarios/2015/o_sinae_s_e_o_enade.pdf Acesso: 12 mai. 2016.
- IMBERNÓN, Francisco. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016. 50p.
- KAULING, Flávio A. S. et. al. **Fontes de financiamento na universidade federal de Santa Catarina**. In: XI Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do sul, Florianópolis: INPEAU-UFSC, 2011.
- LARSON, Ron; FABER, Betsy. **Estatística Aplicada**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 638p.

LEITE, Denise. Conhecimento em Educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da Educação. **Avaliação: Revista de Avaliação do Ensino Superior**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 773-788, nov. 2014.

LEITE, Denise. et. al. Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. **Avaliação: Revista de Avaliação do Ensino Superior**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 291-312 mar. 2014.

LEITE, Denise; LIMA, Elizabeth G. S. **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012. 374p.

LEITE, Fernando C. L.; COSTA, Sely M. S. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 36, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2007.

LEVIN, Jack; FOX, James A. **Estatística para ciências humanas**. 9.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004. 497p.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LUZ, Madel T. Prometeu Acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 39-57, 2005.

MACHADO, Nilson J. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p.333-352, mai./ago. 2001.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2008. 720p.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, Waldemar. Ensino, Pesquisa e Gestão Acadêmica na Universidade. **Avaliação: Revista de Avaliação do Ensino Superior**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 685-701, nov. 2011.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 194p.

MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na Universidade**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2002.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa No. 8, de 15 de abril de 2011**. Consolida disposições sobre indicadores de qualidade e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2011.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa No. 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da Educação Superior no sistema federal de Educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame

Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Consolidada e republicada em 29 de dezembro de 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2010.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa No. 1.134, de 11 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 2016.

MELLO, HIVY D. A. **O Banco Mundial e a Educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global**. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, ANA C. et. al. Formação pedagógica e estética na disciplina de estágio supervisionado: aprendizagens docentes de estudantes universitários. **Poiésis: Revista do programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina**. Tubarão, v.10, n.17, p. 270-291, jan.-jun. 2016.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos A. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos A. Org(s). **Globalização e Educação – Perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p.27-44.

MOTA, Ronaldo. O papel da inovação na sociedade e na educação. In: COLOMBO, Sonia S., RODRIGUES, Gabriel M. et. al. **Desafios da Gestão Universitária Contemporânea**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011. p.81-96.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Kiyotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 380p.

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Site Institucional**. Disponível em: <http://www.oecd.org/>. Acesso: 19 set. 2014.

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Tertiary Education for the Knowledge Society**. Paris: OECD, 2008.

OMC, Organização Mundial do Comércio – World Trade Organization. **Site Institucional**. Disponível em: <http://www.wto.org/> Acesso: 12 set. 2014.

OMC, Organização Mundial do Comércio – World Trade Organization. **Council for Trade in Services – Education Services - S/C/W/49**. 23. set.1998
Disponível em: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/w49.doc. Acesso: 21 set. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192p.

QUINTANILLA, Miguel A. En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español. **Revista de Educación**. Madrid, n.315, p.85-95, abr. 1998.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011. 206p.

RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em foco: reflexões sobre a Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 1999. 240p.

SAURIN, Valter. et.al. Instituições de ensino superior: comparativo de receitas e despesas universidades públicas brasileiras, canadenses e americanas. **Maringá Management: Revista de Ciências Empresariais**. Maringá, v. 2, n.2, p.7-17, jul./dez. 2005.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

SOARES, Sandra R. A profissão professor universitário: reflexões acerca de sua formação. In: CUNHA, Maria I. da.; SOARES, Sandra R.; RIBEIRO, Marinalva L. Org(s). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p.77-98.

SOARES, Gláucio A. D. O calcanhar metodológico da ciência política no Brasil. **Sociologia, Problemas e Práticas**. Lisboa, n. 48, p. 27-52, mai. 2005.

TARDIF, Jacques. Professor universitário: contexto, problemas e oportunidades. In: CUNHA, Maria I. da.; SOARES, Sandra R.; RIBEIRO, Marinalva L. Org(s). **Se o professorado universitário fosse uma profissão**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p.57-76.

TARGINO, Maria das G. **Produção Intelectual, Produção Científica, Produção Acadêmica: facetas de uma mesma moeda?** In: CURTY, Renata G. (Org.) **Produção Intelectual no Ambiente Acadêmico**. Londrina: UEL/CIN, 2010. p.31-45.

TOLEDO, Luiz F. **8 grupos concentram 27,8% das matrículas do ensino superior**. O Estado de São Paulo. 8 de jun. 2016. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apenas-8-grupos-privados-concentram-27-8-das-matriculas-do-ensino-superior,10000055857>. Acesso: 21 jul. 2016.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Site Institucional**. Disponível em: <http://en.unesco.org/> Acesso: 19 set. 2014.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon – Fórum Mundial de Educação 2015**. ED/WEF2015/MD/3. mai.2015 Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso: 11 mai. 2016.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

WITTER, Geraldina P. **Ética e pesquisa: gestores e pesquisadores**. In: CURTY, Renata G. (Org.) **Produção Intelectual no Ambiente Acadêmico**. Londrina: UEL/CIN, 2010. p.9-30.

ZUIN. Antonio A. S.; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.45, n.158, p.726-750, out./dez. 2015.

APÊNDICE A

Tabela A.1 - Distribuição por Faixa Etária

Faixa Etária (anos)	Respondentes	
	N=315	%
18 a 30	24	8
31 a 40	100	32
41 a 50	105	33
51 a 60	60	19
Mais que 60	26	8

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.2 - Distribuição por Sexo

Sexo	Respondentes	
	N=315	%
Masculino	163	52
Feminino	152	48

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.3 - Distribuição por Área de Formação

Formação	Respondentes	
	N=315	%
Administração	44	14
Análise de Sistemas	2	1
Biblioteconomia	2	1
Biomedicina	3	1
Ciência da Computação	3	1
Ciência Política	1	0
Ciências Biológicas	2	1
Ciências Contábeis	14	4
Ciências Econômicas	7	2
Ciências Sociais	4	1
Computação	2	1
Comunicação Social	4	1
Desenho Industrial	1	0
Direito	15	5
Educação Física	2	1
Enfermagem	15	5
Engenharia	6	2
Engenharia Civil	1	0
Engenharia da computação	1	0
Engenharia de Materiais	1	0
Engenharia de Produção	3	1
Engenharia Elétrica	5	2
Engenharia Florestal	1	0
Engenharia Mecânica	1	0

Engenharia Mecatrônica	1	0
Engenheiro Agrônomo	1	0
Farmácia	6	2
Filosofia	3	1
Física	1	0
Fisioterapia	8	3
Fonoaudiologia	2	1
Informática	2	1
Jornalismo	5	2
Licenciatura em Administração	1	0
Licenciatura em Ciências	1	0
Licenciatura em Ciências Biológicas	18	6
Licenciatura em Ciências Sociais	4	1
Licenciatura em Educação Artística ou Artes	3	1
Licenciatura em Educação Física	4	1
Licenciatura em Filosofia	1	0
Licenciatura em Física	4	1
Licenciatura em Genética	1	0
Licenciatura em Geografia	3	1
Licenciatura em História	8	3
Licenciatura em Letras	8	3
Licenciatura em Matemática	9	3
Licenciatura em Química	1	0
Marketing	1	0
Medicina	2	1
Medicina Veterinária	2	1
NÃO INFORMADO	11	3
Nutrição	3	1
Pedagogia	28	9
Psicologia	13	4
Publicidade e Propaganda	4	1
Química	3	1
Serviço Social	3	1
Sistemas de Informação	2	1
Tecnologia em Processamento de Dados	1	0
Tecnologia em Radiologia	2	1
Tecnologia Mecânica	1	0
Turismo	4	1

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.4 - Distribuição por Titulação

Titulação	Respondentes	
	N=315	%
Doutorado	91	29
Mestrado	137	43
Especialização	83	26
Graduado	4	1

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.5 - Distribuição por Tipo de IES

Tipo de IES	Respondentes	
	N=315	%
Pública	61	19
Privada	230	73
Ambas	24	8

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.6 - Tempo de Magistério Total

Tempo de Magistério Total (anos)	Respondentes	
	N=315	%
até 3	37	12
entre 3 e 5	37	12
entre 5 e 10	71	23
entre 10 e 20	107	34
acima de 20	63	20

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.7 - Tempo de Magistério na Educação Superior

Tempo de Magistério Educação Superior (anos)	Respondentes	
	N=315	%
até 3	60	19
entre 3 e 5	43	14
entre 5 e 10	80	25
entre 10 e 20	99	31
acima de 20	33	10

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.8 - Exercício de Atividade Profissional

Atividade Profissional	Respondentes	
	N=315	%
Sim	151	48
Não	164	52

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.9 - Exercício de Atividade Acadêmica

Atividade Acadêmica	Respondentes	
	N=315	%
Sim	253	80
Não	62	20

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.10 - Referência do coeficiente de correlação

Coeficiente	Classificação
-1	Correlação negativa perfeita
-0,60	Forte correlação negativa
-0,30	Correlação negativa moderada
-0,10	Fraca correlação negativa
0	Ausência de correlação
0,10	Fraca correlação positiva
0,30	Correlação positiva moderada
0,60	Forte correlação positiva
1	Correlação positiva perfeita

Fonte: Baseado em Levin e Fox (2004, p.334)

Tabela A.11 - Scores Quantidade Produções

Quantidade de Produções	Score
Nenhuma produção	0
1 a 3	1
4 a 6	2
7 a 9	2
mais que 9	4

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.12 - Scores Tipo de IES

Tipo de IES	Score
Ambas	0
Privada	1
Pública	2

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.13 - Scores Idade

Idade (anos)	Score
18 a 30	1
31 a 40	2
41 a 50	3
51 a 60	4
mais de 60	5

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.14 - Scores Tempo Magistério e Magistério Superior

Tempo Atuação (anos)	Score
até 3	1
3 a 5	2
5 a 10	3
10 a 20	4
mais de 20	5

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.15 - Scores Titulação

Titulação	Score
Graduado	0
Especialista	1
Mestre	2
Doutor	3

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.16 - Scores Atividade Profissional e Atividade Acadêmica

Resposta	Score
Sim	1
Não	0

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.17 - Scores Carga Horária Total

Carga Horária Total (Horas Semanais)	Score
até 11	1
12 a 20	2
21 a 30	3
31 a 40	4
mais de 40	5

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.18 - Scores Carga Horária Aula

Carga Horária Aula (Horas Semanais)	Score
0 - não estou em sala de aula	0
1 a 11	1
12 a 20	2
21 a 30	3
31 a 40	4
mais de 40	5

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.19 - Scores Carga Horária Atividade Profissional

Carga Horária Atividade Profissional (Horas Semanais)	Score
0 - não exerço outra atividade profissional	0
1 a 10	1
11 a 20	2
21 a 30	3
31 a 40	4
mais de 40	5

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.20 - Scores Carga Horária Atividade Acadêmica

Carga Horária Atividade Acadêmica (Horas Semanais)	Score
0 - não exerço outra atividade acadêmica	0
1 a 10	1
11 a 20	2
21 a 30	3
31 a 40	4
mais de 40	5

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.21 - Scores Carga Horária Pesquisa

Carga Horária Atividade Pesquisa	Score
0	0
1 a 10	1
11 a 20	2
21 a 30	3
31 a 40	4
mais de 40	5

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.22 - Scores Respostas

Resposta	Score
Discordo totalmente	1
Discordo	2
Discordo pouco	3
Concordo pouco	4
Concordo	5
Concordo totalmente	6

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.23 - Carga Horária Total

Carga Horária Total (semanal / horas)	Respondentes (N=315)	
		%
até 11	35	11
12 a 20	46	15
21 a 30	35	11
31 a 40	101	32
mais de 40	98	31

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.24 - Carga Horária Sala de Aula

Carga Horária Sala de Aula (semanal / horas)	Respondentes (N=315)	
		%
0 - não estou em sala de aula	36	11
1 a 11	110	35
12 a 20	100	32
21 a 30	38	12
31 a 40	22	7
mais de 40	9	3

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.25 - Carga Horária Atividade Profissional

Carga Horária Atividade Profissional (semanal / horas)	Respondentes (N=315)	
		%
0 - não exerço	164	52
1 a 10	38	12
11 a 20	35	11
21 a 30	28	9
31 a 40	34	11
mais de 40	16	5

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.26 - Carga Horária Outras Atividades Acadêmicas

Carga Horária Outras Atividades Acadêmicas (semanal / horas)	Respondentes (N=315)	%
0 - não exerço	62	20
1 a 10	128	41
11 a 20	50	16
21 a 30	35	11
31 a 40	28	9
mais de 40	12	4

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.27 - Carga Horária de Pesquisa Suficiente

Carga Horária de Pesquisa Suficiente ?	Respondentes (N=315)	%
Não	248	79
Sim	67	21

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela A.28 - Variáveis utilizadas para análises e testes estatísticos

Variável	Questão
QT_PROD	[Considerando os tipos de produções marcadas na questão anterior, seu total de produções nos últimos 3 (três) anos está]
TIPO_IES	[Qual tipo de Instituição de Ensino Superior (IES) você está vinculado?]
IDADE	[Idade]
TITULACAO	[Titulação Máxima]
TEMP_MAG	[Tempo de Magistério Total]
TEMP_MAG_SUP	[Tempo de Magistério na Educação Superior]
CH_TOTAL	[Carga horária de trabalho semanal total]
CH_AULA	[Carga horária semanal dedicada à docência]
ATIV_PROF	[Exerce outra atividade profissional fora da área acadêmica?]
CH_ATV_PROF	[Carga horária semanal dedicada às outras atividades profissionais]
ATIV_ACAD	[Exerce outras atividades acadêmicas além da docência?]
CH_ATV_ACAD	[Se sim, qual carga horária semanal dedicada às outras acadêmicas?]
CH_PESQ	[Carga horária semanal dedicada às atividades de pesquisa e produção do conhecimento]
v1	[1 - A pesquisa é importante na atuação docente]
v2	[2 - A pesquisa é uma forma de criação do conhecimento]
v3	[3 - A atividade de pesquisa pode melhorar a atuação como docente]
v4	[4 - É importante que o docente participe de um programa de capacitação voltado à pesquisa]
v5	[5 - Gosto de pesquisar]
v6	[6 – É mais agradável desenvolver atividades de pesquisa do que ministrar aulas]
v7	[7 - Considero que organizar o tempo é uma dificuldade para exercer a atividade de pesquisa]
v8	[8 - Conheço as fontes de financiamento/fomento à pesquisa]
v9	[9 – Gosto de organizar grupos de estudo com ou sem a participação de alunos para desenvolver pesquisas]
v10	[10 - Tenho conhecimento a respeito de métodos e de técnicas de elaboração de trabalhos científicos, como por exemplo, artigos, resumos, resenhas e outros]
v11	[11 - Conheço as regras de publicação em periódicos científicos]
v12	[12 – Gosto de fazer orientação de trabalhos e de projetos que possam resultar em alguma produção]
v13	[13 - Já utilizei fontes de financiamento/fomento à pesquisa]
v14	[14 - Participo de grupos de pesquisa]
v15	[15 – Desenvolvo trabalhos em parceria com a colaboração de outros pesquisadores que resultam em produções]
v16	[16 – Possuo ao menos uma produção realizada nos últimos três anos, resultante de trabalhos, pesquisas ou projetos que orientei]
v17	[17 - Utilizo periódicos científicos e consulto bases de dados em minhas pesquisas]
v18	[1 - Há incentivo para pesquisar]
v19	[2- Há orientação quanto ao direcionamento para o desenvolvimento de pesquisas]
v20	[3 - Há tempo disponível em minha carga horária semanal para exercer a atividade de pesquisa]
v21	[4 - Recebi apoio financeiro para participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos]
v22	[5 - Tive dificuldades quando utilizei fontes de financiamento/fomento à pesquisa]
v23	[6 - Acredito na necessidade de um programa interno onde atuo, de fomento à pesquisa acadêmica docente]
v24	[7 – Onde atuo existe um ambiente facilitador para troca de ideias, informações, conhecimento e colaboração em projetos para o corpo docente]
v25	[8 - O acervo disponível biblioteca, incluindo periódicos e acesso às bases de dados, é suficiente para o desenvolvimento de pesquisas]

Fonte: Elaborada pelo autor.

APÊNDICE B

Questionário On-line

07/03/2016

Produção Acadêmica Docente no Ensino Superior

Produção Acadêmica Docente no Ensino Superior

Pesquisa sobre a Produção Acadêmica Docente no Ensino Superior

Convido você para participar dessa pesquisa que faz parte de minha Tese de Doutorado em Educação da Universidade de Sorocaba sobre a produção acadêmica docente no ensino superior. Meu nome é Alexey Carvalho e tenho a orientação da Profa. Dra. Maria Alzira Pimenta.

A pesquisa será utilizada exclusivamente para fins acadêmicos, não haverá identificação pessoal e sua participação é voluntária. Você pode abandonar a pesquisa a qualquer momento sem qualquer tipo de prejuízo.

O resultado da pesquisa poderá colaborar para a melhoria da produção acadêmica na educação superior e para o trabalho docente em Instituições de Ensino Superior.

O questionário é anônimo e pode ser respondido em aproximadamente 10 minutos.

O registro salvo de suas respostas não conterá nenhuma informação de identificação a seu respeito, exceto se você desejar preencher seu e-mail para receber o resultado da pesquisa após a defesa da Tese.

Para esclarecimentos de dúvidas ou maiores informações, entre em contato pelo e-mail alexeycarvalho@gmail.com.

***Obrigatório**

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) *

Estou ciente da finalidade dessa pesquisa e declaro que aceito participar por minha livre e espontânea vontade.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 26.*

2. Se tiver interesse em receber os resultados da pesquisa, preencha seu e-mail.

Identificação

3. Qual tipo de Instituição de Ensino Superior (IES) você está vinculado? *

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

Ambas

07/03/2016

Produção Acadêmica Docente no Ensino Superior

4. Estado da IES onde atua: *

Caso atue em mais de uma IES em estados diferentes, considere onde tem a maior dedicação.

Marcar apenas uma oval.

- AC - Acre
- AL - Alagoas
- AP - Amapá
- AM - Amazonas
- BA - Bahia
- CE - Ceará
- DF - Distrito Federal
- ES - Espírito Santo
- GO - Goiás
- MA - Maranhão
- MT - Mato Grosso
- MS - Mato Grosso do Sul
- MG - Minas Gerais
- PA - Pará
- PB - Paraíba
- PR - Paraná
- PE - Pernambuco
- PI - Piauí
- RJ - Rio de Janeiro
- RN - Rio Grande do Norte
- RS - Rio Grande do Sul
- RO - Rondônia
- RR - Roraima
- SC - Santa Catarina
- SP - São Paulo
- SE - Sergipe
- TO - Tocantins
-

5. Localização da IES onde atua:

Caso atue em mais de uma IES em localidades diferentes, considere onde tem maior dedicação.

Marcar apenas uma oval.

- Capital ou Região Metropolitana
- Interior

07/03/2016

Produção Acadêmica Docente no Ensino Superior

6. Idade: **Marcar apenas uma oval.*

- 18 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- Mais que 60 anos

7. Sexo: **Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino

8. Formação: *

Ex: Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática, Pedagogia etc.

9. Titulação Máxima: **Marcar apenas uma oval.*

- Doutorado
- Mestrado
- Especialista
- Graduado (Licenciado, Tecnólogo)

10. Tempo de Magistério Total: **Marcar apenas uma oval.*

- até 3 anos
- entre 3 e 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- entre 10 e 20 anos
- acima de 20 anos

11. Tempo de Magistério na Educação Superior:*Marcar apenas uma oval.*

- até 3 anos
- entre 3 e 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- entre 10 e 20 anos
- acima de 20 anos

07/03/2016

Produção Acadêmica Docente no Ensino Superior

12. Carga horária de trabalho semanal total: **Marcar apenas uma oval.*

- até 11 horas semanais
- 12 a 20 horas semanais
- 21 a 30 horas semanais
- 31 a 40 horas semanais
- mais de 40 horas semanais

13. Carga horária semanal dedicada à docência: *

Informar apenas horas dedicadas exclusivamente à regência de aula.

Marcar apenas uma oval.

- 0 - não estou em sala de aula
- 1 a 11 horas semanais
- 12 a 20 horas semanais
- 21 a 30 horas semanais
- 31 a 40 horas semanais
- mais de 40 horas semanais

14. Exerce outra atividade profissional fora da área acadêmica?*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

15. Carga horária semanal dedicada às outras atividades profissionais:*Marcar apenas uma oval.*

- 0 - não exerço outra atividade profissional
- 1 a 10 horas semanais
- 11 a 20 horas semanais
- 21 a 30 horas semanais
- 31 a 40 horas semanais
- mais de 40 horas semanais

16. Exerce outras atividades acadêmicas além da docência?*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

07/03/2016

Produção Acadêmica Docente no Ensino Superior

17. Se sim, marque abaixo as atividades acadêmicas que exerce:*Marque todas que se aplicam.*

- Coordenação Acadêmica, Pedagógica ou de Cursos
- Supervisão e/ou Orientação de Estágios
- Orientação de Iniciação Científica
- Orientação Trabalho de Conclusão de Curso
- Monitoria
- Atividades de Extensão
- Orientação de Projetos
- Atividades relacionadas à Pós graduação
- Atividades relacionadas à Educação a Distância (EAD)
- Atividades relacionadas à produção de material didático e institucional
- Outro: _____

18. Se sim, qual carga horária semanal dedicada às outras acadêmicas?*Marcar apenas uma oval.*

- 0 - não exerço outra atividade acadêmica
- 1 a 10 horas semanais
- 11 a 20 horas semanais
- 21 a 30 horas semanais
- 31 a 40 horas semanais
- mais de 40 horas semanais

19. Carga horária semanal dedicada às atividades de pesquisa e produção do conhecimento: **Informar apenas horas remuneradas dedicadas às atividades de pesquisa e produção do conhecimento.**Marcar apenas uma oval.*

- 0
- 1 a 11 horas semanais
- 12 a 20 horas semanais
- 21 a 30 horas semanais
- 31 a 40 horas semanais
- mais de 40 horas semanais

20. Considera que sua carga horária semanal dedicada às atividades de pesquisa e produção do conhecimento são suficientes? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

07/03/2016

Produção Acadêmica Docente no Ensino Superior

21. Se não, qual a carga horária semanal que você acredita ser suficiente para realização das atividades de pesquisa e produção do conhecimento? *

Considere a carga horária em relação a sua carga horária total atual.

Marcar apenas uma oval.

- 0 - considero minha carga horária adequada
- 1 a 5 horas semanais
- 6 a 10 horas semanais
- 11 a 15 horas semanais
- 16 a 20 horas semanais
- mais de 20 horas semanais

Produção Acadêmica

22. Marque quais tipos de produções científicas, culturais, artísticas ou tecnológicas, abaixo que realizou ao menos 1 (uma) nos últimos 3 (três) anos.

Marque todas que se aplicam.

- Livros ou capítulos de livro
- Material didático institucional
- Artigos publicados em periódicos especializados
- Artigos publicados em periódicos nacionais sem Qualis ou regionais
- Textos completos publicados em anais de eventos científicos
- Resumos publicados em anais de eventos internacionais
- Propriedade intelectual depositada ou registrada (incluindo monografias, dissertações e teses)
- Produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes

23. Considerando os tipos de produções marcadas na questão anterior, seu total de produções nos últimos 3 (três) anos está: *

Marcar apenas uma oval.

- entre 0 e 3 produções
- entre 4 e 6 produções
- entre 7 e 9 produções
- mais que 9 produções

Afinidade com a Pesquisa

07/03/2016

Produção Acadêmica Docente no Ensino Superior

24. Nas questões a seguir assinale o seu grau de concordância com cada afirmação. *

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Discordo pouco, 4 - Concordo pouco, 5 - Concordo, 6 - Concordo totalmente.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6
1- A pesquisa é importante na atuação docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - A pesquisa é uma forma de criação do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - A atividade de pesquisa pode melhorar a atuação como docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - É importante que o docente participe de um programa de capacitação voltado à pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - Gosto de pesquisar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - É mais agradável desenvolver atividades de pesquisa do que ministrar aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 - Considero que organizar o tempo é uma dificuldade para exercer a atividade de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 - Conheço as fontes de financiamento/fomento à pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 - Gosto de organizar grupos de estudo com ou sem a participação de alunos para desenvolver pesquisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 - Tenho conhecimento a respeito de métodos e de técnicas de elaboração de trabalhos científicos, como por exemplo, artigos, resumos, resenhas e outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 - Conheço as regras de publicação em periódicos científicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 - Gosto de fazer orientação de trabalhos e de projetos que possam resultar em alguma produção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 - Já utilizei fontes de financiamento/fomento à pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 - Participo de grupos de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 - Desenvolvo trabalhos em parceria com a colaboração de outros pesquisadores que resultam em produções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 - Possuo ao menos uma produção realizada nos últimos três anos, resultante de trabalhos, pesquisas ou projetos que orientei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 - Utilizo periódicos científicos e consulto bases de dados em minhas pesquisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ambiente para a pesquisa

07/03/2016

Produção Acadêmica Docente no Ensino Superior

25. Considerando a realidade em que você atua, assinale o seu grau de concordância com cada afirmação. *

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Discordo pouco, 4 - Concordo pouco, 5 - Concordo, 6 - Concordo totalmente.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6
1 - Há incentivo para pesquisar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2- Há orientação quanto ao direcionamento para o desenvolvimento de pesquisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - Há tempo disponível em minha carga horária semanal para exercer a atividade de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - Recebi apoio financeiro para participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - Tive dificuldades quando utilizei fontes de financiamento/fomento à pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - Acredito na necessidade de um programa interno onde atuo, de fomento à pesquisa acadêmica docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 – Onde atuo existe um ambiente facilitador para troca de ideias, informações, conhecimento e colaboração em projetos para o corpo docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 - O acervo disponível biblioteca, incluindo periódicos e acesso às bases de dados, é suficiente para o desenvolvimento de pesquisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considerações finais

26. Na sua opinião como a pesquisa realizada pelo docente contribui para a qualidade da formação dos estudantes na Educação Superior?

27. Quais práticas de gestão ou estratégias de apoio à produção acadêmica docente que você tem ou teve contato e acredita que possam servir de boas práticas e serem replicadas.

07/03/2016

Produção Acadêmica Docente no Ensino Superior

28.

29. Deixe aqui seus comentários, sugestões e contribuições para esta pesquisa.

Powered by
 Google Forms

ANEXO I

Relatórios extraídos software IBM SPSS Statistics v. 22

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	As categorias de QT_PROD ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
2	As categorias de TIPO_IES ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
3	As categorias de IDADE ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
4	As categorias de TITULACAO ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
5	As categorias de TEMP_MAG ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
6	As categorias de TEMP_MAG_SUP ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
7	As categorias de CH_TOTAL ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
8	As categorias de CH_AULA ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
9	As categorias definidas por ATIV_PROF = 1,000 e 0,000 ocorrem com probabilidades 0,5 e 0,5.	Teste Binomial de Uma Amostra	,499	Retar a hipótese nula.
10	As categorias de CH_ATV_PROF ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
11	As categorias definidas por ATIV_ACAD = 1,000 e 0,000 ocorrem com probabilidades 0,5 e 0,5.	Teste Binomial de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
12	As categorias de CH_ATV_ACAD ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
13	As categorias de CH_PESQ ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	As categorias de v1 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
2	As categorias de v2 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
3	As categorias de v3 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
4	As categorias de v4 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
5	As categorias de v5 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
6	As categorias de v6 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
7	As categorias de v7 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
8	As categorias de v8 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
9	As categorias de v9 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
10	As categorias de v10 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
11	As categorias de v11 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
12	As categorias de v12 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
13	As categorias de v13 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
14	As categorias de v14 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
15	As categorias de v15 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
16	As categorias de v16 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
17	As categorias de v17 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
18	As categorias de v18 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
19	As categorias de v19 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
20	As categorias de v20 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
21	As categorias de v21 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
22	As categorias de v22 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
23	As categorias de v23 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.
24	As categorias de v24 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,027	Rejeitar a hipótese nula.
25	As categorias de v25 ocorrem com probabilidades iguais.	Teste Qui-Quadrado de Uma Amostra	,048	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,837	25

*V1-V25

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,830	38

*Todas variáveis

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	315	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	315	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.