



UNIVALI

SIMONE WESSLING

**CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE SOBRE O
DESEMPENHO DOCENTE**

ITAJAÍ (SC)

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - PropPEC
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

SIMONE WESSLING

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE SOBRE O
DESEMPENHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao PPGE, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: Educação (Eixo temático: Políticas Públicas e Práticas Educativas – Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Currículo e Avaliação).

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Ferri

ITAJAÍ (SC)

2010

SIMONE WESSLING

**CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE SOBRE O
DESEMPENHO DOCENTE**

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

Componentes da Banca:

Profa. Dra. Cássia Ferri – UNIVALI

Profa. Dra. Stela Maria Meneghel – FURB

Profa. Dra. Regina Célia Linhares Hostins – UNIVALI

Profa. Dra. Amândia Maria de Borba – UNIVALI (suplente)

Dedico em primeiro lugar a Deus por me permitir realizar um dos maiores sonhos. Por estar comigo nos momentos de dificuldades mostrando sua luz de perseverança, me protegendo nas viagens e em todas as circunstâncias enfrentadas durante o período de formação. O sucesso da vitória veio pelo enfrentamento de grandes tempestades, mas a fé abriu caminhos para a grande abonação. Obrigada Meu Deus!

Agradeço em primeiro lugar a minha mãe pelo seu grande exemplo que direcionou minhas escolhas e caminhos de sucesso. Sua inspiração em força, amor e dedicação fez com que eu não desistisse do meu grande sonho. Sua paciência e tempo destinado a cuidar do meu filho nos períodos de minha ausência. Eu não tenho palavras para dizer o quanto é grande o meu amor por você. Ao meu esposo com amor, a amiga Nádia Shilling pela força, ao amigo André Scalco pelos longos dias de dedicação e ajuda no meu crescimento intelectual. A paciência da Cássia Ferri em seu profissionalismo e amizade.

“O homem não é outra coisa senão seu projeto, e só existe à medida em que o realiza.”

Joan Walsh Anglund

RESUMO

O cenário educacional brasileiro passa por importantes momentos relacionados às mudanças organizacionais no ensino superior. O crescimento do número das instituições, notadamente particulares, dedicadas a esse setor a partir da década de 1990 e a ampliação na oferta de cursos superiores motivou o Ministério da Educação a intensificar a monitoração da qualidade de ensino e a criar mecanismos de avaliação institucional. Em 2004 o governo instituiu o SINAES Lei nº 10.861/2004 que cria normas para a avaliação da educação superior. Como todos os cursos superiores, os de Tecnologia também seguem a regulamentação do SINAES, criam instrumentos para atender às dez dimensões avaliadas e seguem as exigências da lei. Neste contexto é que surge o interesse em analisar o desempenho dos docentes dos cursos superiores de tecnologia de uma instituição do norte de Santa Catarina, para encontrar subsídios que contribuam para o desenvolvimento profissional destes professores. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o desempenho docente a partir dos dados do Programa de Avaliação Institucional de uma instituição do norte de Santa Catarina, especificamente o instrumento avaliativo do desempenho docente relativo aos anos de 2008 e 2009. Para a coleta e análise de dados, foi desenvolvida pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, utilizando-se técnicas de análise do conteúdo de documentos institucionais e entrevistas com docentes. Os resultados do estudo mostram oscilação nas médias obtidas pelos docentes entre os dois períodos de 2008 e 2009, fato relacionado à mudança de matrizes curriculares e disciplinas ocorridas neste período. Os professores não permanecem mais de um ano em cada disciplina e isto impactou no resultado da sua avaliação. Outros fatores estão relacionados à rotatividade dos professores nos cursos, o tempo de experiência na IES e em outras instituições similares, à pouca participação em cursos de formação continuada e a falta de formação pedagógica. Os docentes entrevistados conhecem o instrumento avaliativo, recebem e afirmam utilizar os resultados, em suas práticas, bem como afirmam a importância do instrumento no processo do seu desenvolvimento pedagógico.

Palavras-chave: Cursos superiores de tecnologia, avaliação institucional e desempenho docente.

ABSTRACT

The Brazilian education system has undergone some major changes in relation to organizational changes in higher education. The increase in the number of institutions since the 1990s, particularly private institutions, and the increase in the offer of courses, have prompted the Ministry of Education to intensify its monitoring of educational quality and create mechanisms for institutional evaluation. In 2004, the Brazilian government instituted SINAES law 10.861/2004, which creates standards for evaluating higher education. Like all higher education courses, those in the area of Technology also follow the SINAES regulations, creating means of fulfilling the ten dimensions evaluated and complying with the legal requirements. In this context, there is interest in analyzing the teaching performance of higher education of an institution in the Brazilian State of Santa Catarina, seeking resources for the professional development of these teachers. The overall objective of this research is to analyze the teaching performance, based on the Institutional Evaluation Program (PAI) of a higher education institution in the north of Santa Catarina, focusing, in particular, on the teacher performance assessment tool for the years 2008 and 2009. For the collection and analysis of the data, field research was developed, with a qualitative approach, using techniques of content analysis of institutional documents and interviews with teachers. The results of the survey show variations in the averages obtained by teachers between the two periods of 2008 and 2009, a fact that was linked to changes in the curricula and disciplines that occurred during this period. The teachers did not remain in each discipline for more than a year, and this has affected the results of their performance assessment. Other factors relate to the turnover of teachers on the courses, the length of experience in the HIE or other similar institutions, a lack of participation in continuing education courses, and a lack of teacher training. The teachers interviewed were aware of the assessment tool, and affirmed that they use the results in their teaching practice. They also affirm the importance of the tool in their process of pedagogical development.

Keywords: higher education courses in technology, institutional evaluation, higher education and teaching performance

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Formação dos professores da IES pesquisada.....	65
Gráfico 2– Experiência no mercado de trabalho.....	66
Gráfico 3 – Experiência dos professores na IES.....	67
Gráfico 4– Experiência em outra IES.....	68
Gráfico 5- Atuação do professor nos cursos da IES.....	69
Gráfico 6- Tempo de atuação dos professores nas disciplinas.....	70
Gráfico 7- Participação dos professores nas capacitações semestrais.....	71
Gráfico 8 – ISD (Índice de satisfação discente) dos professores.....	73

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A -. Legislação Básica – Graduação Tecnológica.....	101
ANEXO B - Questionário Avaliação Institucional – Docente - maio 2008-1.....	103
ANEXO C -. Questionário Avaliação Institucional – Docentes - outubro 2008, maio e outubro de 2009.....	105
ANEXO D - Formulário para a Entrevista com Professores.....	106

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação
ACE – Análise das Condições do Ensino
ACO – Avaliação das Condições de Ofertas
ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
AVALIES – Associação Internacional do Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEET – Centro Estadual de Educação Tecnológica
CEFE – Centro Federal de Educação
CONAES – Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CU – Coeficiente de variação
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileira
ENADE - Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENC - Exame Nacional dos Cursos
FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FATEC – Faculdade de Tecnologia de São Paulo
GED - Programa de Gratificação e estímulo à Docência
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD – Índice de Satisfação Discente
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério de Educação e Cultura
PAI – Programa de Avaliação Institucional
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária.
SESU – Secretaria da Educação Superior
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
2.1 Universo da pesquisa.....	24
3 CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA.....	28
3.1 Cursos profissionalizantes no Brasil.....	29
3.2 Criação dos cursos superiores de tecnologia.....	31
3.3 Expansão dos cursos tecnológicos.....	35
4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	38
4.1 Aspectos importantes a refletir sobre o ensino superior e avaliação institucional no Brasil.....	40
4.2 Programas de avaliação criados no Brasil.....	44
4.3 Principais programas oficiais de avaliação Institucional no Brasil.....	46
4.4 O SINAES.....	53
5 DESEMPENHO DOCENTE.....	57
6 RESULTADOS DA PESQUISA.....	67
6.1 Formação e seleção dos professores.....	67
6.2 Tempo de atuação dos professores.....	76
6.3 Participação dos professores em atividades de educação continuada.....	79
6.4 Avaliação docente pelo discente.....	80
6.5 Visão do professor sobre o processo avaliativo.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXOS.....	100

INTRODUÇÃO

A educação superior, a partir da década de 1990, vem apresentando notável crescimento em quase todos os países, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009). No Brasil, o número de instituições de ensino superior (IES) no período de 1997 a 2007 praticamente triplicou. No censo de 1997 constam 809, sendo 150 públicas (federais, estaduais e municipais) e 659 privadas (particulares, comunitárias e filantrópicas). Já no censo de 2007 tem-se 2.281 (249 públicas e 2.032 privadas).

Segundo Figueiredo (2005) houve uma grande expansão das instituições particulares entre os anos 80 e 90, ocasionada pela isenção fiscal para os empresários da educação, fato relacionado as mudanças da LDB para a educação nacional e do Plano Nacional de Educação (PNE) que deu formas às políticas neoliberais, dando abertura a privatização permitindo a “ entrada desenfreada de recursos não públicos para manter as atividades próprias da universidade”.

Os caminhos destas políticas segundo Romano (1999) seguiram doutrinas liberais e democratizantes, que defendiam a propriedade privada, em prol a liberdade somente para “os proprietários”, em detrimento as idéias apresentadas pela sociedade. Houve segundo Figueiredo (2005) na mesma década um corte de verbas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, às universidades públicas,

[...] não abertura de concurso público aos professores e funcionários técnico-administrativos, pela continuidade da expansão do ensino superior privado e das matrículas delas decorrentes, pela destinação de verba pública para as faculdades particulares, pela multiplicação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e por ausência de uma política efetiva de assistência estudantil. Os efeitos sociais provocados por estes ajustes e reformas, impostos pelos agentes financeiros internacionais para proteger interesses econômicos, são brutais e perversos. Pois enormes contingentes populacionais são excluídos e perdem vários benefícios essenciais.

Segundo a mesma autora o governo cria alguns ajustes e reformas para seguir as orientações do Banco Mundial baseados, na avaliação da qualidade através da “Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos (Provão), a Autonomia Universitária e melhoria do Ensino, através do Programa de Gratificação

e estímulo à Docência/ GED”. Respectivamente consolidaria sua “intenção de privatização da universidade pública brasileira, descomprometendo o Estado com o seu financiamento”. Portanto, Figueiredo (2005) refere-se a importância de divulgar que a reforma universitária da década de 1990 e início de 2000, estava articulada as reformas ocorridas na mesma época para ajustes estruturais e seguiram diretrizes dos organismos multilaterais, sendo elas:

- a) Proliferação das instituições privadas de ensino e as vagas delas decorrentes;
- b) Ofertas do ensino superior, regida basicamente pela demanda do mercado;
- c) Diminuição do financiamento estatal para as universidades públicas;
- d) Incremento das receitas das universidades, através da contribuição dos estudantes e vendas de serviços;
- e) Desenvolvimento das assistências técnicas (consultorias), como nova função acadêmica, vinculando assim a universidade a setores produtivos, em busca de captar recursos privados;
- f) Utilização dos concursos, exemplos vestibulares, como nova forma de acesso a recursos públicos e
- g) Não abertura de concurso público, flexibilizando as formas de contratação (contrato temporário e CLT), acabando, assim, com o funcionalismo público (RJU).

Através das leituras no assunto acima, a autora da pesquisa, entende que o governo FHC, propunha desvincular de seus compromissos o financiamento das universidades públicas, propondo mudanças, corte de recursos e ampliação de parcerias com instituições privadas para o seu funcionamento. No governo Lula, mesmopositor, não apresentou mudanças as idéias anteriores e houve a continuidade das ações propostas pelo governo FHC. Foram criadas outras leis, projetos, medidas que continuaram ferindo a Autonomia Universitária prevista no artigo 207 da Constituição Federal e fortaleceu a parceria com instituições de ensino superiores privada na compra de vagas ociosas destas universidades através do Programa Universidade para Todos – PROUNI e a criação do novo Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES imposto que propôs pouca mudança ao PROVÃO, mantendo os critérios burocráticos de regulação e ranqueamento dos cursos no país. Assim o governo continua alinhado à diretriz do Banco Mundial para

ampliar a formação na educação superior no país, mantém os financiamentos sem se preocupar em buscar novos recursos, repassa ao ensino superior privado a responsabilidade a estes investimentos e preocupa-se apenas em atender os seus direcionamentos políticos. Não luta para ampliação e modificação do ensino superior no país e usa o assunto como um chamariz para suas políticas de relacionamentos.

O Sistema de Avaliação Nacional – SINAES, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tem por finalidade perceber os anseios da comunidade interna e externa, dos agentes dos processos educativos e dos demais atores da sociedade (educadores, políticos) que se preocupam com o crescimento e desenvolvimento da educação superior no país. A autora pela sua posição profissional como diretora da instituição de Ensino Superior privada pesquisada, entende que esta finalidade poderia ser atendida se não houvesse por trás da lei um processo de regulação. Esta situação é vista na divulgação dos resultados do ENADE onde a mídia desclassifica as instituições de ensino superior que não alcançam os índices mínimos exigidos pelo INEP. A regulação não atende aos princípios, valores e objetivos do processo avaliativo, como diz Dias Sobrinho (2000, p. 132) que “a avaliação transforma seus atores já no nível de envolvimento ou de comprometimento com a instituição. [...] É contagiante [...] e o mais positivo disso é [...] a integração social.” Infelizmente não existe esta integração com a sociedade, pelo fato de atender aos anseios políticos que querem controlar o sistema sem que hajam inovações. Lutam pela uniformização do ensino superior e não possibilitam mudanças que já acontecem em países como os Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha e outros.

Nas instituições privadas do ensino superior a avaliação institucional não é realizada dentro da linha proposta por Dias Sobrinho. A regulação está presente no sistema haja vista que a avaliação aplicada nem sempre segue um ciclo de 360^o¹. A resistência permanece pelo fato dos dirigentes não entenderem os reais ideais da

¹Castro (2009) explica que a avaliação 360 graus, também chamada de “*feedback* 360”, é um método de avaliação de pessoas que se baseia na ampla participação de todos os integrantes da equipe. Por esse modelo, que alguns gestores preferem chamar de “avaliação multivisão”, o profissional é avaliado não somente pelo superior, mas também pelos seus pares e eventuais subordinados. Além disso, o profissional elabora sua própria autoavaliação. Com a avaliação 360 graus, o professor poderia guiar melhor o seu próprio desenvolvimento, perceber em quais pontos ele pode e deve melhorar e, assim, corresponder plenamente às expectativas dos alunos e da instituição.

avaliação como um processo de crescimento e construção, mas sim para atender suas próprias necessidades.

A avaliação não pode ser vista como uma ferramenta de punição ou reprovação, pois não se limita meramente a medir desempenho; serve para encontrar novos caminhos, abre oportunidades de discussão e reflexão sobre as fragilidades institucionais e as medidas que podem ser tomadas para solucioná-las, visando alcançar efetividade e qualidade na formação. Permite reconhecer situações positivas inovadoras e, ao mesmo tempo, identificar pontos nevrálgicos que possam comprometer o processo educativo. Com isso revela ser uma força instrumental capaz de impactar positivamente nas funções essenciais da instituição universitária, sintetizadas em ensino, pesquisa e extensão.

Sobre essa questão, Dias Sobrinho (2000, p. 45) aponta a compreensão dessas funções como uma exigência fundamental para um processo de avaliação da educação superior, ressaltando que “melhor ainda é compreender a universidade apreendendo as relações que se estabelecem entre essas funções.” Especificamente em relação à pesquisa — inclui aqui a avaliação institucional —, o autor comenta que no contexto universitário ela envolve não somente

aquele tipo de pesquisa que se realiza como construção de conhecimentos, [...] mas também, da reconstrução de saberes oficiais e vulgares, muitas vezes com pregnância local, que deve ser realizada como tarefa essencial do processo de ensino e de aprendizagem, [...] chama-se então de ‘pesquisa necessária’, do ponto de vista social, para distingui-la da ‘alta pesquisa’. [...] Desta forma, correlacionam-se mais estreitamente o ensino, a pesquisa e a extensão (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 49)

Ampliando essa perspectiva e associando os elementos desse tripé, entende-se que a universidade tem a singular função de não apenas transmitir conhecimento, mas também de incentivar sua constante produção e (re) construção. Contribui também para educar pessoas à trabalhar com o tripé, de forma a saber direcioná-lo para a solução de problemas sociais, para a evolução científica e para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Importa considerar, parafraseando Freire (2000), que a universidade, assim como a educação, não transforma o mundo, mas age na sociedade, educando pessoas para transformá-lo.

Afinal, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

A partir dessa compreensão, a avaliação institucional deveria ser um sistema de qualidade para constatar fragilidades e permitir a criação de processos de melhoria. Mas na prática não é bem assim que procede, porque a sua aplicação está mais direcionada a uma regulação do que avaliação. Como disse Dias Sobrinho (2005, pg. 33- 34):

A avaliação é uma categoria imprescindível dessa produção contínua da Universidade. A Instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas. Ela precisa exercer continuamente os seus julgamentos de valor e respeito da finalidade do seu trabalho sistemático e das relações que tecem o conjunto. ...Deve ser uma atividade sistemática e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada da Universidade, que produza conhecimentos sobre diversas estruturas acadêmicas e institucionais, seja um processo enriquecedor da vida comunitária, instaurando-se como instrumento da melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos.

Entende-se que esta visão de Dias Sobrinho com as referências dos princípios e as diretrizes do SINAES, o processo da Avaliação Institucional poderia ser contínuo e necessário para dar oportunidade às instituições de se autoconhecerem, isto é, olhar atentamente para sua estrutura, refletir sobre suas ações pedagógicas, reconhecer sua realidade. Com essa visão, a IES poderia ter maior clareza de seus objetivos e metas, identificaria pontos sensíveis, detectaria necessidades de correção e captaria informações importantes que orientariam a tomada de decisões para dar respostas às demandas crescentes dos públicos por ela atendidos e da sociedade. Mas este sonho não faz parte dos procedimentos governamentais e muito menos das instituições de ensino superior que resistem as mudanças pelo fato de também serem reguladas pelos critérios avaliativos criados pelo governo. Mas como Rothen (2006, p.9) comenta que

Em todo processo de instalação e implantação do SINAES, é presente a tensão entre os dois papéis da avaliação: em alguns momentos a ênfase ocorre na formação/emancipação e em outros na regulação e controle. A partir deste ponto retomar-se-á os diversos documentos oficiais (leis, decreto, proposta, diretrizes) buscando

compreender, por um lado, o movimento das idéias e , por outro, do resultado dos arranjos políticos.

Assim estes arranjos políticos como disse o autor acima (2009) levam a caminhos contrários a uma idealização esperada do modelo e que no governo Lula nada mais fez do que continuar com heranças do governo FHC na questão da regulação criando a partir de 2008 mais dois índices com este fim o CPC (Conceito Preliminar de Cursos e o IGC (Índices Geral de Cursos).Os mesmos modelos implantados no governo anterior continuaram neste governo como a questão do ranking das instituições e mídia.

Considerando que a avaliação é instrumento não apenas de regulação, mas principalmente de cooperação e ética na educação superior, o envolvimento de toda a comunidade acadêmica no processo avaliativo é essencial para criar um espaço crítico e democrático de discussão, análise e participação nos processos decisórios. O comprometimento de todos garante legitimidade e maior credibilidade ao processo, cujos resultados beneficiam a instituição em diversos aspectos, os alunos, professores e funcionários, que podem e devem contribuir no sentido de orientar o planejamento das ações políticas, acadêmicas e administrativas. Importa salientar que o desempenho da IES deve ser analisado, respeitando-se à identidade institucional, de acordo com suas características específicas, seus projetos e planos.

Na prática não se sabe ao certo se existe participação da totalidade da comunidade acadêmica no processo avaliativo. Autores como Dias Sobrinho e Ristoff (2003), Gatti (1999), Paula e Azevedo (2004) se referem a um paradigma ideal de avaliação, porém, na aplicação, o modelo pode apresentar distorções. Essa hipótese leva aos seguintes questionamentos: Como as instituições de ensino superior aplicam as avaliações? Com que grau de efetividade? Essas perguntas são provocações ao pesquisador interessado em compreender o funcionamento dessa dinâmica avaliativa nas IES, ou seja, como a avaliação é concebida, organizada, executada e como os resultados são trabalhados.

É a partir dessas questões que este trabalho faz um recorte do processo de avaliação institucional para deter-se, especificamente, na avaliação do desempenho docente feita por alunos dos cursos superiores de tecnologia de uma IES catarinense. Abro aqui um parêntese para explicar que essa modalidade de curso foi implantada no Brasil entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970,

para atender o mercado de trabalho, notadamente no setor industrial, que estava em plena expansão e exigia profissionais qualificados. Como a partir de 2000 o crescimento dos cursos superiores de tecnologia fez parte de uma nova onda de valorização porque foram esquecidos por quase 3(três) décadas, a instituição selecionada para esta pesquisa foi mais uma das instituições criadas e ela se instalou na região norte de Santa Catarina. Iniciou atividades em maio de 2004 — um mês depois da instituição do SINAES — e já no primeiro semestre desse ano fez a sua primeira avaliação institucional direcionada aos docentes, à infraestrutura, atendimento da secretaria, dos coordenadores, das cantinas e outros setores terceirizados.

O instrumento aplicado se repetiu em 2005 e somente em 2006 a instituição adaptou seus instrumentos ao SINAES. Em 2008 a IES foi incorporada por uma rede nacional de instituições de ensino superior e adotou um novo programa de Avaliação Institucional.

A pesquisadora participou deste processo de mudanças e sentiu a necessidade de entender como o desempenho docente se expressa na Avaliação Institucional para poder contribuir, ajudar os professores no desenvolvimento pedagógico e também conhecer o seu posicionamento sobre o instrumento avaliativo para sugerir melhorias do instrumento para a instituição. Portanto o estudo aqui relatado coloca o seguinte problema: Como o desempenho docente dos cursos superiores de tecnologia se expressa no programa de avaliação institucional de uma IES da região norte de Santa Catarina? A partir dele, procura responder às seguintes hipóteses:

1. A pequena experiência didático-pedagógica interfere no desempenho dos professores que atuam nos cursos superiores de tecnologia, já que a maioria é profissional do mercado de trabalho e não possui formação pedagógica?
2. Em que proporção o número de professores com diplomação em mestrado e doutorado é menor que o número de especialistas na instituição estudada?
3. A capacitação docente oferecida pela IES contribui para o desenvolvimento do professor na sala de aula e abre discussões/reflexões sobre as características dos cursos superiores de tecnologia?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o desempenho docente dos cursos superiores de tecnologia a partir dos dados do programa de avaliação institucional de uma IES do norte de Santa Catarina relativos aos anos de 2008 e 2009 e entender como o professor se posiciona com os resultados. Com base nesse objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos:

1. Estabelecer correlações entre a experiência didático-pedagógica e a atuação do professor a partir dos resultados do desempenho docente;
2. Identificar se a formação (titulação) do professor influencia os resultados do desempenho docente, avaliado pelo corpo discente, notadamente no índice de satisfação dos alunos;
3. Analisar a relação entre a participação em atividades de formação continuada e os resultados obtidos pelo professor no programa de avaliação institucional da IES.
4. Entender como o professor se posiciona com os resultados da Avaliação do seu desempenho.

Este trabalho está dividido em seis capítulos. O primeiro introduz o tema, apresenta o problema e os objetivos de pesquisa. No capítulo 2 é enfatizado o histórico dos cursos superiores de tecnologia e o seu desenvolvimento no Brasil. O capítulo 3 aborda a avaliação e resume o processo histórico da avaliação institucional no país.

O quarto capítulo abre discussões sobre o desempenho docente nos cursos superiores e o quinto expõe os procedimentos metodológicos. No capítulo 6 são apresentados os resultados da pesquisa, seguidos das considerações finais e da relação das referências bibliográficas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder as questões colocadas e cumprir os objetivos estabelecidos, optou-se por desenvolver pesquisa de campo com abordagem qualitativa, considerando que, como afirma Dias Sobrinho (2000), ela permite a análise de informações mais subjetivas e o uso de descrições detalhadas de fenômenos e comportamentos, citações diretas de pessoas sobre suas experiências, utilização de trechos de documentos, registros, gravações ou transcrições de entrevistas e discursos, interações entre indivíduos, grupos e organizações.

Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas com professores da IES em estudo. Inicialmente, foi realizado consultas bibliográficas e coletados subsídios teóricos por meio do exame de relatórios de pesquisas, livros, artigos científicos e outras publicações disponíveis. O objetivo foi conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre o tema desta dissertação.

Vários dados foram coletados nos Relatórios do Programa de Avaliação Institucional da IES estudada em 2008 e 2009 (nos itens relacionados ao corpo docente) e analisados para comporem o *corpus* da pesquisa. Para complementação de informações foi utilizado material de apoio pedagógico desenvolvido pela instituição (apostilas, slides, textos), listas de presença nas capacitações, documentos comprobatórios de formação do professor e outros, como carteira de trabalho dos docentes, para comprovar o tempo de experiência no mercado de trabalho.

A análise documental se adequou a este estudo, já que a proposta era analisar documentos que ainda não houvessem sido objeto de estudos mais aprofundados e pudessem ser utilizados para desvelar aspectos novos sobre o tema. De acordo com Gil (2002, p. 45), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

A coleta dos dados foi desenvolvida no período de 10 de janeiro a 14 de maio de 2010. Os resultados das avaliações institucionais da IES estudada foram classificados por curso, ano, nome do(a) professor(a), disciplina e média avaliativa dos anos de 2008/1 à 2009/2, perfazendo uma média de 60 professores por

semestre. Num segundo momento foram selecionados os professores que foram mantidos na instituição entre 2008/1 e 2009/2, perfazendo um total 31 professores que compuseram a amostra. Na terceira fase da pesquisa foi estabelecida a correlação entre as participações nas capacitações pelos professores e o resultado do desempenho deles observados nos resultados das avaliações institucionais. Em seguida buscou-se conhecer a formação dos docentes, a fim de estabelecer se essa formação impacta na sua atuação. O Currículo Lattes também foi utilizado para identificar se os profissionais publicam suas pesquisas.

Para captar a opinião dos professores sobre o instrumento da avaliação docente realizada pelos alunos, realizou-se um sorteio para escolher 50% entre os 31 professores que permaneceram na instituição no período pesquisado. Portanto 16 docentes foram escolhidos e a pesquisadora enviou um convite com um roteiro de assuntos previamente elaborado para cada um deles, mas apenas 11 professores compareceram na entrevista nas datas programadas. A entrevista foi individual e aconteceu no período de 19 de abril a 14 de maio de 2010. As falas foram gravadas em aparelho de áudio e a seguir transcritas, mantendo-se o nome dos entrevistados em sigilo.

Após as entrevistas e estudo dos documentos, desenvolveu-se a análise dos dados, confrontando-os com o referencial teórico, para compreender as informações. Adotou-se também a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2002, p. 38), é “um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

De acordo com Puglisi e Franco (2005), a finalidade da análise de conteúdo é deduzir situações, trabalhando com indicadores e indícios que estejam destacados na sua complexidade. A metodologia utilizada permitiu conhecer e tratar melhor as informações coletadas. Segundo Bardin (1977, p. 146) “em análise de conteúdo, a mensagem pode ser submetida a uma ou várias dimensões de análise”.

Neste estudo, definiram-se quatro categorias de análise: formação do professor, formação continuada, experiência do docente na IES e em outras IES e o índice de satisfação discente (ISD) nas avaliações institucionais de 2008 e 2009.

Para facilitar as análises de conteúdo estabeleceu-se três critérios: a percepção dos discentes em relação ao desempenho dos professores nas avaliações institucionais de 2008 e 2009, a atuação dos professores em cursos diferentes no decorrer do processo e o procedimento avaliativo na instituição que

ocorre duas vezes ao ano, nos meses de maio e outubro. Analisou-se a opinião dos docentes que participaram da entrevista para conhecer se o instrumento avaliativo apresenta dados para avaliar o seu desempenho e se os resultados são aplicados na sua prática. No decorrer da pesquisa sentiu-se a necessidade de conhecer se o professor tem formação pedagógica ou não e se o tempo de docência influencia nos resultados ou não da avaliação.

2.1 Universo da pesquisa

Este estudo se desenvolveu numa instituição de ensino superior instalada na região norte de Santa Catarina, dedicada à oferta de cursos tecnológicos. A população desta pesquisa foi constituída por professores que atuam nessa IES e fazem parte do corpo docente dos cursos de Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos, Gestão da Produção Industrial, Marketing, Eventos e Sistemas para Internet.

A IES em estudo iniciou sua história em 24 de maio de 2004 como faculdade de tecnologia situada na região norte catarinense, credenciada pela Portaria nº 913/2004 (publicada no Diário Oficial da União de 05 de abril de 2004 seção I página 15).

Segundo seu PDI (2005) a instituição foi implantada para desenvolver educação superior para contribuir para o desenvolvimento regional e nacional na busca de uma formação profissional e humanística para atender as demandas mercadológicas. Suas primeiras turmas foram dos cursos de tecnologia em Gestão Financeira e Marketing de Varejo, totalizando 92 alunos.

A faculdade teve como missão conforme seu PDI (2005)

compartilhar conhecimentos para a vida, com base nas competências adquiridas na convivência acadêmica e sócia¹. Sua visão era estar entre as melhores instituições da região norte catarinense, proporcionando o crescimento social e profissional da comunidade, através de transferência de tecnologia e competências.

A autora reforça que os programas institucionais criados contribuíram para o crescimento da instituição como o: Serviço de Apoio ao Estudante (SAE); Ouvidoria; Programa de Avaliação Institucional; Programa de Capacitação Docente e o Programa de Extensão Comunitária. Com seu fortalecimento na comunidade, em abril de 2005 deu início às atividades com novas turmas dos cursos de Tecnologia em Gestão de Processos Industriais, Gestão de Recursos Humanos, Desenvolvimento de Sistemas para *Web*, Organização de Eventos Desportivos e de Lazer.

Todos os cursos conforme seu PDI (2005) segue as regulamentações federais. Com a criação de novas nomenclaturas no catálogo do MEC, alguns mudaram o nome em 2006: Gestão da Produção Industrial, Sistemas para *Internet*, Marketing e Eventos.

Como a autora vivenciou a criação de novos cursos comenta que os cursos, de Tecnologia em Gestão de Negócios Imobiliários e Gestão Ambiental, foram autorizados em (2008), mas não entraram em funcionamento pela falta de alunos.

Segundo a autora em 28 de fevereiro de 2008 a instituição foi incorporada por um grande grupo nacional de instituições de ensino superior.

Como a autora já era diretora da instituição no período da incorporação, relata como aconteceram todas as mudanças. “No primeiro ano de atuação na região norte catarinense, implantou sua cultura organizacional, disseminando seus valores e objetivos para todos os colaboradores entenderem sua finalidade de atendimento”.

A instituição, portanto, começava² a praticar sua missão que é promover o ensino de forma eficiente, com um grau de qualidade necessário ao bom desempenho das futuras atividades profissionais dos educandos, para que, de forma competente e ética, possam desenvolver seus projetos de vida como cidadãos conscientes dos seus direitos, deveres e responsabilidades sociais. Sua visão é ser a terceira maior instituição de ensino superior do Brasil e oferecer aos seus alunos a melhor relação entre custo e qualidade.

A autora comenta que a IES realiza sensibilizações com a comunidade acadêmica para motivá-la a participar da avaliação institucional. Utiliza cartazes nas salas de aula, realiza reuniões com professores, funcionários e representantes de turmas, palestras, murais informativos e faixas indicando o período de avaliação.

² Site da instituição www.unianhanguera.edu.br

Todos os envolvidos podem avaliar em suas casas, no trabalho ou nos laboratórios da faculdade. Os resultados são encaminhados para o endereço eletrônico dos alunos, professores e funcionários, divulgados no *site* da IES e nos murais da instituição.

A autora também discorre que mesmo antes da incorporação pelo grupo, a instituição catarinense realizava avaliação. Segundo o Anhanguera (2009, Web) O Programa de Avaliação Institucional (PAI) foi criado para a gestão conhecer a percepção da comunidade acadêmica e, a partir dos resultados, criar planos de ação e planejamentos para o desenvolvimento da instituição.

A autora enfatiza que a avaliação institucional sempre esteve presente desde a abertura da IES. Sua aplicação acontecia duas vezes ao ano. Os primeiros instrumentos foram baseados nos modelos aplicados em outra instituição de ensino superior pertencente ao mesmo grupo. O intuito da aplicação do instrumento foi conhecer a percepção de toda comunidade acadêmica sobre a qualidade dos seus processos e obter resultados para orientar ações imediatas e o planejamento institucional.

Nos primeiros anos o instrumento passou por duas reavaliações e a partir de 2006 foi adotado um novo modelo baseado nas dimensões do SINAES. No mesmo ano regulamentou-se a Comissão Própria de Avaliação (CPA) que assumiu, como um órgão colegiado, a avaliação. Os membros da CPA são convocados para reuniões ordinárias e extraordinárias com a função de deliberar assuntos pertinentes à sua gestão e apresentar propostas aos gestores.

Segundo PDI(2009) CPA é composta por:

- a) um representante do corpo técnico-administrativo;
- b) um representante do corpo docente ;
- c) três representantes dos coordenadores de curso;
- d) um representante do corpo discente;
- e) um representante da sociedade civil organizada;
- f) um coordenador.

Nas primeiras reuniões, a comissão aprovou regulamento próprio, no qual definiu suas ações e competências, assim como as dimensões exigidas pelo CONAES/INEP/MEC. Em seguida foram iniciados os eventos de sensibilização, seminários, palestras, reunião com representantes das turmas, montagem de

material de divulgação como *folders*, cartazes, *email marketing*, material no *site* para divulgar os novos procedimentos criados pelo SINAES.

Foram realizadas 15 reuniões da CPA antes de receber a primeira comissão de avaliadores externos enviada pelo INEP e em outubro de 2007. A IES recebeu nota 3.0, resultado esperado pela instituição pelo fato de ser criada recentemente e entender que sua evolução dependeria do seu fortalecimento e crescimento institucional.

Em 2008, os instrumentos de autoavaliação passaram a seguir os modelos aplicados na nova gestão. O processo informatizado facilitou a confiabilidade dos resultados, já que antes eles eram gerados manualmente. Além da velocidade no processo, o sistema abriu espaço para criar planos de ação dentro de cada dimensão avaliada no instrumento. O novo modelo motivou a comunidade acadêmica a participar com mais empenho e responsabilidade.

Mas essa é apenas uma das etapas das modalidades de avaliação previstas no SINAES e, na continuidade do processo, em 2008, a instituição participou pela primeira vez do Exame Nacional do Desempenho Discente (ENADE) com os alunos ingressantes e concluintes do curso superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial, recebendo nota 2.0. Em 2009 participaram os ingressantes e concluintes dos cursos de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira e Marketing. Com a incorporação ocorrida em 2009, a instituição inicia um novo ciclo avaliativo a partir das avaliações previstas para 2010.

3 CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Qualificar os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das economias nacionais e atender o preenchimento ágil de qualidade nas lacunas de mão-de-obra surgidas no mercado de trabalho por conta da chegada e da disseminação de novas tecnologias. Este é, segundo Takahashi e Amorim (2008), o objetivo principal dos cursos de tecnologia, baseados na educação profissional que teve origem em cidades industriais da Inglaterra em 1824.

Os cursos de tecnologia tiveram origem na Europa, mais precisamente na Inglaterra. Takahashi e Amorim (2008) informam que em Manchester — apontada como a primeira cidade industrial do mundo — foi criada em 1824 a primeira universidade tecnológica (Universidade de Manchester, Instituto de Ciências e Tecnologia – UMIST).

Iniciativas similares aconteceram na Espanha em 1851, com a fundação da Escola de Engenharia Industrial de Barcelona, e nos Estados Unidos em 1865 com a implantação do Instituto de Tecnologia de Massachussets (MIT).

Novas instituições começaram a oferecer cursos de tecnologia no século seguinte, mais precisamente em 1912, como a Universidade de Tecnologia de Compiègne na França e as *Fachhochschulen* (FHs) — universidades de ciências aplicadas — na Alemanha³. Ainda de acordo com Takahashi e Amorim (2008), na América Latina, a primeira instituição que implantou os cursos foi a Universidade Tecnológica Nacional na Argentina em 1959.

No Brasil, a criação de cursos profissionalizantes ganhou impulso no início do século XX e percorreu um longo caminho até ingressar nas instituições de ensino superior com objetivo de formar tecnólogos. Foram objeto de muitas políticas estatais e começaram sua história como programas de ensino voltados a atender aos pobres e marginalizados. Esse percurso é abordado neste capítulo, que resume as diversas etapas de evolução dessa modalidade de ensino.

³“Na Alemanha, existem dois tipos de estabelecimentos de ensino superior: as universidades tradicionais, com um período de estudos comum de pelo menos 5 anos, e as universidades de ciência aplicada Fachhochschulen (FHS) com um período de estudos de quatro anos, incluindo um semestre de estágio numa empresa para aquisição de experiência” (STEEDMAN; WAGNER; FOREMAN, 2006, p. 11).

3.1 Cursos profissionalizantes no Brasil

A criação de cursos profissionalizantes ganhou força no Brasil a partir do governo Nilo Peçanha, presidente da República de 1909 a 1910. Oliveira (2000) relata que em 1910 foram instaladas, nas capitais do país, 19 escolas profissionalizantes em nível técnico em situação bastante precária, em termos tanto de instalações como de formação dos professores que nelas atuavam. Nessa época, a falta de docentes especializados gerou problemas na condução dos cursos.

Sobre esse assunto, Matias (2003, p. 15) comenta que se tratava de uma “rede de Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada estado da Federação, com a finalidade de formar operários e contramestres, por meio de ensino prático e conhecimentos técnicos, especialmente desenho, destinados aos menores que pretendessem aprender um ofício.”

No entanto, essa política do governo federal no campo do ensino de ofícios estava mais voltada ao assistencialismo do que à educação. O texto do Decreto de 7.566, de 23 de setembro de 1909 enfatiza que

o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência e para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (CUNHA, 2000a, p. 65-66).

Outro momento importante na história brasileira das escolas profissionalizantes, segundo Oliveira (2000), foi o período imediatamente posterior à Primeira Guerra Mundial (pós-1918), quando as dificuldades de importação forçaram os brasileiros a instalar no país grande número de indústrias. Com isso aumentaram a necessidade de profissionais qualificados e o conseqüente número de escolas profissionalizantes, freqüentadas principalmente pelas classes menos favorecidas. Nesse período, o ensino profissional não possuía nenhuma regulamentação.

Após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, que promoveu uma série de mudanças no ensino profissional e nas escolas de aprendizes artífices. Matias (2003) lembra que em 1931, pelo Decreto-lei

19.560, foi criada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, com a função de dirigir, orientar e fiscalizar as atividades desenvolvidas pelo ensino profissional.

Posteriormente, essa Inspetoria foi transformada, pelo Decreto 24.558, de 3/7/1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Esse decreto, dentre outras medidas, previa o reconhecimento oficial das escolas industriais estaduais, municipais e particulares, desde que adotassem a organização didática e o regime das escolas federais e se submetessem à fiscalização daquele órgão. Essa superintendência foi substituída, por força da Lei 378, em 1937, pela Divisão do Ensino Industrial. Diante das mudanças, as escolas de aprendizes artífices passaram a se denominar liceus industriais.

A Constituição de 1937, no Estado Novo, via artigo 129, consagrou oficialmente o ensino profissional. Segundo tal artigo, “o ensino pré-vocacional e profissional destinados às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. Todavia, essa Constituição não somente cristalizou como legalizou, ao mesmo tempo, o dualismo e o elitismo do ensino brasileiro, tendo em vista que o ensino propedêutico tinha a finalidade de preparar para o ensino superior as ‘elites e o ensino profissional, destinado às classes menos favorecidas, que por seu caráter terminal, não propiciava a elas o prosseguimento dos estudos (MATIAS, 2003, p. 17).

Outras modificações citadas por Oliveira (2000) ocorreram com a criação das Leis Orgânicas do Ensino em 1942. Durante o Estado Novo (1937-1945) houve a regulamentação do ensino a partir de 1942, com a Reforma Capanema⁴, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e trouxe mudanças para o ensino secundário.

Com essas medidas, o ensino técnico profissional foi estruturado pelo governo. O Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criou o Serviço Nacional dos Industriários, hoje chamado de Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), “destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o

⁴Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Em sua gestão foram promulgados os seguintes decretos:

- Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial.
- Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o Senai.
- Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos.
- Decreto-lei n.6. 141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial (GLOSSÁRIO UNICAMP, 2009).

país, podendo também manter, além dos cursos de aprendizagem, [...] cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem” (ROMANELLI, 2006, p. 166).

Em 1946, já no fim do Estado Novo⁵, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescente a partir dos 13 anos e adultos. A legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Período importante na trajetória dos cursos técnicos compreende o final dos anos 1960 e o começo dos anos 1970, que coincide com o começo de um longo processo de crise do sistema econômico mundial, com o esgotamento do regime de acumulação fordista. Ferreira e Bertucci (2005, p. 8) relatam que se verificou “um movimento de degradação da condição social estável que vigorava para a grande massa dos trabalhadores dos países industrializados e de deterioração da harmonia precária que existia entre a esfera econômica e a esfera social”.

3.2 Criação dos cursos superiores de tecnologia

Na década de 1970 foram criados no Brasil os primeiros cursos superiores de tecnologia, implantados para atender o mercado que reivindicava profissionais qualificados. Sua criação veio para suprir a necessidade da expansão industrial no país, decorrente a crise do capitalismo internacional e se intensificou com a criação de grandes pólos tecnológicos no país e necessitava de profissionais qualificados para atuarem nestes locais.

Dessa forma, segundo Kuenzer (*apud* Oliveira, 2000, p. 8),

⁵Nesse momento, estando o Ministério da Educação a cargo de Raul Leitão da Cunha, foram promulgados os seguintes decretos:

- Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional.
- Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal.
- Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o Senac.
- Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola (GLOSSÁRIO UNICAMP, 2009).

reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados, para os que aprenderão a exercer sua função na escola (dirigentes de dois níveis — superior e médio) e no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis).

Para melhor compreender a criação desses cursos no país é importante observar as decisões tomadas no contexto econômico e político internacional. Havia a necessidade da modernização do estado brasileiro que vinha se industrializando com intensidade desde o final da década de 1930. Os Estados Unidos já tinham se firmado como potência mundial e o Brasil importavam tecnologias desse país. Para se livrar dessa dependência, era preciso partir para um processo interno de modernização. (TAKAHASHI e AMORIN, 2008)

Manfredi (2002) ressalta que esse era o momento em que o país objetivava participar da política internacional e, nesse sentido, delegou ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para absorção pelo mercado de trabalho. A adoção do padrão capitalista gerou mudanças no sistema educacional e também novas formas de educação para o trabalho.

Em 1961, portanto ainda antes do golpe militar, nossa primeira lei estabelecendo Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – a Lei Federal 4024, em seu Artigo 104, possibilitará “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”, tendo sido considerada o primeiro passo formal no sentido de criar cursos superiores diferenciados. No entanto, é a Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, que implanta uma Reforma Universitária, que irá coroar ‘formalmente’ todo este processo envolvendo discussões e instrumentos legais, tanto a nível nacional quanto em alguns estados do país, no sentido de se difundir e implantar “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (Artigo 23, Parágrafo 1º), isto é, *cursos superiores de curta duração* de uma maneira geral, em diferentes áreas, para “fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional” (Artigo 18) (BRANDÃO, 2000, p. 3).

Pautado numa perspectiva socialista, o governo brasileiro planejou construir uma universidade “à altura das exigências educacionais da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica [...] uma universidade totalmente nova – educacionalmente criadora, intelectualmente crítica e socialmente atuante, aberta ao

povo e capaz de exprimir politicamente os seus anseios mais profundos” (FLORESTAN FERNANDES *apud* BRANDÃO, 2000, p. 4).

Por outro lado, havia a necessidade de uma educação superior diferente da tradicional, com duração curta, para atender as demandas da indústria, que propusesse no programa soluções para o dia-a-dia da produção das empresas, a preparação de chefias e orientação de manutenção e superintendência de operações.

Brandão (2000) relata que, em fevereiro de 1963, o Conselho Federal de Educação, por meio do parecer 60/63, aprovou essa proposta e em 1965 emitiu o parecer 25/65, definindo a nova modalidade de curso de engenharia de operação como uma “formação profissional tecnológica” de nível superior em cursos com duração de três anos. Esse profissional deveria ser preparado assumir a gerência e supervisão das rotinas da indústria, bem como para se responsabilizar pela manutenção e utilização de equipamentos. Essa formação estaria abaixo de um “engenheiro graduado”

No Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou em 1963 o parecer 44/63 que, segundo Peterossi (1980, p. 35) levantou “as primeiras justificativas para a criação de uma nova modalidade de profissionais, constituída por estudantes que não revelassem bons dotes, para ocuparem funções de ‘auxiliares de engenheiros’ na indústria”. O resultado foi a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET-SP) em 06 de outubro de 1969 — entidade autárquica criada em 06 de outubro daquele ano —, mais tarde denominado Centro Paula Souza.

De acordo com informações da FATEC (2009), em 20 de abril de 1970 o CEE/SP aprovou a instalação e o funcionamento do CEET de São Paulo com os cursos de Construções Civas nas modalidades Movimentação de Terra e Pavimentação, Obras Hidráulicas e Edifícios Mecânicos nas modalidades Desenhista Projetistas e Oficinas. Em 10 de abril de 1973 foi criada a Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC-SP) e em 02 de junho de 1974 foi aprovado o funcionamento do curso de Processamento de Dados, o qual foi autorizado em 21 de agosto do mesmo ano.

Os cursos da FATEC-SP já colocaram no mercado de trabalho mais de 17.000 tecnólogos, profissionais de nível superior cuja formação abrange uma extensa gama de conhecimentos científicos, humanísticos tecnológicos, graças à composição de currículos que respondem ao desenvolvimento tecnológico e econômico, adequando-se às demandas sociais por bens e serviços (FATEC, 2009).

Essa trajetória demonstrou que o curso superior de tecnologia no Brasil “objetivou, dentre outros fatores, atender parte do mercado, a partir da constatação de que as ocupações do mercado de trabalho estavam se ampliando e se diversificando, exigindo qualificação e novos profissionais” (DUCH; LAUDARES, 2008, p. 2).

Os autores salientam que “novas demandas por um novo modelo de trabalhador emergiram exigindo a construção de novas modalidades no ensino profissional institucionalizado que desse conta dos processos de reestruturação produtiva e da internacionalização da economia brasileira” (DUCH; LAUDARES; 2008, p. 5). Surgiu neste momento oportunidades de mercado, crescimento tecnológico no setor privado exigindo mão de obra qualificada e um ensino que acompanhasse esta demanda. Leismann (2007) comenta que nos Estados Unidos e na Europa, praticamente a metade das graduações ocorre nesse tipo de curso voltado à formação profissional.

Em 1978 surgiram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com *status* de instituições de educação superior, que deveriam atuar como autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação na oferta de cursos de graduação e pós-graduação, em atividades de extensão e na realização de pesquisas na área tecnológica. Conforme Silveira (2006, p. 2), “a finalidade da lei que criou os CEFETs foi a de verticalizar; promover a intercomplementaridade e continuidade do ensino técnico no ensino superior; orientar sua atuação, de forma a dotá-los de identidade própria, diferenciando-os das universidades.

Mais recentemente, a partir da década de 1990, várias reformas na educação profissional aconteceram não somente no Brasil, mas também, de acordo com Stern (1996), em vários outros países como Estados Unidos, Japão, Reino Unido, França, Alemanha, Suécia, Coreia, Austrália e Nova Zelândia, com a finalidade de igualar o percurso acadêmico e profissional.

Além das reformas educacionais e da expansão interna do sistema educacional brasileiro, que nos anos de 1994 a 2002 demonstrou um crescimento de 71% de alunos no ensino médio, como demonstra Castro *apud* Takahashi e Amorim (2008), houve a necessidade de a sociedade pressionar o governo para aumentar o número de vagas nos cursos superiores do país, o que resultou na ampliação do mercado educacional. Portanto o surgimento dos cursos superiores de tecnologia não constituíram uma novidade para a sociedade, mas impactaram quanto à reorganização, reformulação e expansão da oferta no ensino superior. Em 2001, os primeiros centros mantidos pelas instituições privadas foram credenciados para ofertar cursos superiores de tecnologia pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação. A partir disso, o avanço e o crescimento desses cursos se tornaram significativos nas instituições privadas.

Todas essas políticas culminaram num modelo profissional projetado para acompanhar o crescimento da economia do país e também dos novos processos de reestruturação produtiva das indústrias. Mas as discussões, concepções e objetivos mais aprofundados da educação profissional no Brasil têm o século XXI como a era de fortalecimento e implantação dos cursos superiores de tecnologia.

3.3 Expansão dos cursos tecnológicos

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), complementada pelo Decreto nº 2.208/1997, surgiu o conceito de educação profissional, dividido em duas áreas: educação profissional do ensino médio (cursos técnicos) e educação profissional superior (cursos de tecnologia) que constituem a educação para o trabalho no país.

O Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, dispõe, em seu Art. 5, que “os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.” (MEC, 2009). Pareceres complementares foram criados pelo Conselho Nacional de Educação e estes intensificaram a implantação e disseminação dos cursos no país:

- a) Parecer CNE N° 776, de 03/12/1997- Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
- b) Parecer CNE/CES n° 436, de 02/04/2001 - Homologação em 05/04/2001 com publicação da mesma em 06/04/2001, no DOU que trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos.
- c) Parecer CNE/CP n° 29 de 12/12/2002 - Homologação em 12/12/2002 e com publicação da mesma em 13/12/2002, no DOU que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no nível de Tecnólogo.
- d) Resolução CNE/CP n° 03 de 18/12/2002 - Publicada em 23/12/2002, no Diário Oficial da União (DOU). Nesta resolução é definida as diretrizes isto é os objetivos da Educação Tecnológica.
- e) Parecer Homologado 276/2006, de 07/12/2006 - Publicado em diário oficial da união em 01/06/ 2007 e republicado no diário oficial da união em 11/06/2007 que trata da nova Forma de Organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação.
- f) Parecer CNE/CES n° 19/2008, aprovado em 31 de janeiro de 2008 - Consulta sobre o aproveitamento de competência de que trata o art. 9º da Resolução CNE/CP n° 3/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.
- g) Parecer CNE/ CES n° 239/2008, aprovado em 6 de novembro de 2008 - Carga horária das atividades complementares nos cursos superiores de tecnologia.

Os cursos superiores de tecnologia possuem como objetivo, segundo o art.1º da LDB, garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias. Caracterizando a condição de surgimento deles, Machado (2006, p. 16) os identifica como

filhos de diferentes pais ou de condições diversas, ou seja, originários do cruzamento de espécies que a tradição insiste em não confundir ou misturar (educação profissional e ensino superior), os quais trazem as marcas de um hibridismo ainda mal resolvido, que expressa as contradições mais profundas da divisão social do trabalho. Tais cursos nasceram sob a égide do período desenvolvimentalista do país, marcado pelos grandes planos. Percebe-se, nesse período a preocupação de envolver a educação no processo de desenvolvimento.

Esses cursos buscam promover o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e bens e serviços. Visam acompanhar as mudanças nas condições do trabalho, promove a continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), têm flexibilidade nas suas ações, incorpora em seus currículos a gestão de novas tecnologias, compreendendo a avaliação dos aspectos ambientais, sociais e econômicos. Também pretendem incentivar a compreensão

tecnológica na questão causa e efeito, preparando pessoas para serem empreendedores de sua vida e negócios. Nos moldes atuais, são classificados como cursos de graduação

abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, abrangendo os diversos setores da economia. Os graduados nos Cursos Superiores de Tecnologia denominam-se “tecnólogos” e são profissionais de nível superior, especializados em segmentos de uma ou mais áreas profissionais com predominância de uma delas (MEC, 2009).

De acordo com o MEC (2009), os cursos de tecnologia, além de promover pesquisas e inovações tecnológicas, podem proporcionar uma formação empreendedora em sintonia com o mundo do trabalho. Eles têm curta duração — de dois a três anos —, se comparados aos cursos superiores tradicionais, e são desenvolvidos para atender vinte áreas de atuação listadas no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, implantado pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006): Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Turismo e Hospitalidade e Transportes.

Takahashi e Amorim (2008, p. 217) salientam que os principais atributos da educação tecnológica são

o foco, a rapidez, a inserção no mercado de trabalho e a metodologia. O foco desta modalidade é a formação em um campo de trabalho definido, alinhado às necessidades atuais. A rapidez refere-se à oferta do curso com uma carga horária menor, de dois ou três anos. Por estarem pautados em pesquisas de mercados para sua oferta e funcionamento, visam à rápida inserção do aluno no mercado de trabalho de acordo com as tendências do mercado.

Nesse percurso, Lima Filho (2005) destaca a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) conforme Lei nº 11.184/2005, ponderando que esta lei se refere à transformação/criação dessa instituição específica. A UTFPR é a primeira universidade tecnológica no país e se originou de uma longa trajetória de atuação como CEFET.

No decorrer de duas décadas e meia, o CEFET-PR destacou-se dos demais CEFETs que se originaram da transformação de Escolas Técnicas Federais, particularmente pelo notável incremento ocorrido em suas atividades de ensino em nível de pós-graduação e nas atividades de pesquisa aplicada e extensão no campo tecnológico. Esta é fundamentalmente a característica que passou a diferenciá-lo, aproximando-o do modelo de Universidade Especializada introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases (LIMA FILHO, 2005, p. 365-366).

Outra situação recente citada pelo autor se refere à transformação dos CEFETs em institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETs), que, segundo o Decreto 6.095/07 e a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008,

são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Com todas essas mudanças abre-se novas frentes na educação profissional no Brasil principalmente com a universidade tecnológica que é vista como a “nova institucionalidade”, caracterizada por políticas de educação tecnológica em sua interface com a educação superior. Mas importa ponderar que, como ressalta Ciavatta (2010, p. 162), as universidades tecnológicas,

em que pesem suas possíveis boas intenções, não podem deixar de considerar que nosso tempo é o da produção capitalista. [...] Como as atuais e futuras universidades tecnológicas vão lidar com a produção a serviço dessa civilização sedutora e perversa na insensibilidade aos valores mais caros da formação humana?

Questões como essa suscitam pesquisas na área e incitam discussões sobre os futuros caminhos que serão trilhados pela educação tecnológica e superior no Brasil. O que se pode discutir, nessa resumida história, é que os cursos superiores de tecnologia cresceram no país de forma desgovernada e sua ramificação se estendeu a muitas áreas profissionais, criando grandes dificuldades de avaliação pelo MEC.

4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação institucional é, de acordo com o INEP (2010), um dos componentes do SINAES e está relacionada à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao 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.

Dias Sobrinho (2000, p. 211) conceitua avaliação institucional como “um processo que ultrapassa amplamente as iniciativas fragmentadas e tópicas de avaliação que ocorrem todos os dias em uma universidade em particular”.

Paula e Azevedo (2004, p. 52) discutem “avaliação como meio de diagnosticar problemas, corrigir rumos, estabelecer metas, introduzir mudanças que signifiquem melhoria da qualidade das diversas atividades desenvolvidas nas universidades”. Nesse processo, consideram-se os resultados dos instrumentos avaliativos como imprescindíveis para a articulação das áreas pedagógica, administrativa e estrutural de uma instituição de ensino superior.

Por meio dos seus instrumentos avaliativos, a Avaliação Institucional consegue detectar os pontos fortes e as fragilidades de uma instituição e, dessa forma, oferece subsídios importantes aos administradores, no sentido de orientar decisões voltadas para a conquista das metas e objetivos da instituição. Os resultados obtidos na avaliação permitem rever procedimentos e planejar estratégias tanto para mudanças necessárias quanto para inovações.

Para Gatti (1999), a avaliação é necessária para o desenvolvimento contínuo das ações em todos os níveis da vida. Os processos avaliativos, de maneira intuitiva ou consciente, acontecem a todo o momento. Servem para analisar situações, solucionar problemas e impasses. É um momento de reflexão e construção de uma nova trajetória de evolução.

Santos (2007) enfatiza que ela é aplicada em instituições privadas e públicas com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, que tem mensuração diferente daquela adotada para o meio produtivo.

Aspecto importante nesse contexto de avaliação está relacionado à deterioração dos orçamentos das universidades públicas e à “crise na educação e nas instituições públicas na relação delas com o Estado, proporcionada pela ordem econômica e as dificuldades cada vez mais amplas e complexas do setor produtivo” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 65).

Ao abordar essa questão, Zainko (2006, p. 17) aponta como um dos mais graves problemas do ensino superior brasileiro “a falta de parâmetros para que o governo tenha uma política racional de alocação de recursos públicos, que fortaleça as melhores instituições e induza as demais ao aperfeiçoamento”. Segundo a autora, a avaliação do ensino superior deveria ser realizada a partir das seguintes dimensões: avaliação dos professores, avaliação didático-pedagógica do ensino, avaliação de servidores técnicos e administrativos e avaliação das carreiras.

Com base nesses argumentos, pode-se dizer que a avaliação institucional é uma ferramenta para instituição se autoconhecer, aprimorar suas ações, melhorar seu gerenciamento e administrar com efetividade seu próprio crescimento. Representa um instrumento para fortalecer o papel da universidade na sociedade na medida em que pode estimular a participação de toda a comunidade acadêmica no processo avaliativo, contemplando a reflexão crítica sobre suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

4.1 Aspectos importantes a refletir sobre o ensino superior e avaliação institucional no Brasil

A avaliação institucional teve início no Brasil entre os anos 1950 e 1960, em pleno projeto desenvolvimentista do país, pouco antes da configuração de uma reforma universitária, que tomou corpo na década de 1970 e se consolidou a partir dos anos de 1980. Conforme BESE (2007) houve um grande movimento de docentes que discutiram o assunto e em 1983 surge a primeira proposta de Avaliação Institucional denominada Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).

Mas voltando a década de 1960, nesse período, precisamente de 31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto do mesmo ano, o então presidente Jânio Quadros,

em seu mandato de apenas sete meses, conteve a expansão do ensino superior, interrompendo seu processo de publicização que já havia iniciado anteriormente. A grande ênfase para esse período recaía sobre as habilidades, competências e aptidões do cidadão; expansão das escolas técnicas e profissionalizantes.

Ghiraldelli (2003) comenta que nos meses finais de 1963, João Goulart (Jango), então presidente da República, divulgou a situação da educação brasileira: metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior. O autor acrescenta que no golpe militar de 1964, as grandes mobilizações da sociedade e as manifestações estudantis questionaram o modelo universitário brasileiro, que estava desatualizado em relação às grandes exigências do mercado da época e ao crescimento do país com a era da industrialização.

Segundo Ghiraldelli (2003), a incapacidade de as universidades responderem a essa situação abriu espaço para o primeiro momento de aplicação de um processo de avaliação para avaliar o desempenho das instituições e verificar qual o seu verdadeiro papel na sociedade, mas o golpe militar eliminou esse projeto. Naquela ocasião houve um redirecionamento da economia brasileira, impulsionado pela nova fase de avanço capitalista, que impunha a ampliação do acesso ao ensino superior, principalmente para a sociedade de classe média, que sofria a pressão do mercado por uma mão-de-obra eficiente e produtiva .

O processo de avaliação dessa época tinha um controle autoritário da IES, devido às demandas do governo por uma educação tecnocrática, voltada para atender as indústrias que estavam em pleno desenvolvimento no país. Nessa mesma fase foi criado o Plano Atcon e a Comissão Meira Mattos, que eram dois tipos de avaliação impostos pelo governo, e deles surgiu a reforma da educação superior em 1968 conforme cita Fávero(2006).

O Plano Atcon é um documento resultante de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária, baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência. Fávero (2006) explica que no documento, editado em 1966, o consultor faz sugestões e recomendações que, no seu entender,

tornariam possível a adequação do ensino superior e das instituições universitárias às necessidades do país.

O projeto da reforma universitária incorpora algumas das propostas do Plano Acton, como: defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos (FÁVERO, 2006, p. 31).

Entre as propostas estava também a criação de um conselho de reitores das universidades. Essa recomendação foi acatada e em 29 de abril de 1966 nasceu o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), reconhecido como entidade de utilidade pública em 31 de julho de 1972 por meio do Decreto nº 70.904.

Fávero (2006) relata que no final de 1967, preocupado com a “subversão estudantil”, o governo criou por meio do Decreto nº 62.024, uma comissão especial presidida pelo General Meira Mattos,

com as finalidades de “a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado”. Do relatório final dessa Comissão, algumas recomendações também vão ser absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos (FÁVERO, 2006, p. 31).

Ainda de acordo com a autora, com a proposta de fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições de ensino, Meira Mattos e os membros da comissão pretendiam instaurar no meio universitário “o recurso da intimidação e da repressão”, o que se efetivou com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, “que definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos.” (FÁVERO, 2006, p. 31).

A respeito desses fatos, Sguissardi (1997, p. 48) afirma que,

enquanto o governo concentrava maior parte dos recursos estatais em projetos vinculados ao fortalecimento do capital, no contexto da acelerada internacionalização da economia brasileira, o regime militar-autoritário buscava, por um lado, a associação com a iniciativa privada (via fundações, especialmente) para o empresariamento do ensino superior, e, por outro, numa clara estratégia de hegemonia, implementava formas de controle administrativo e político-ideológico desse nível do sistema de ensino.

No mesmo período, houve um aumento das instituições privadas no país, dando maior possibilidade de ascensão à graduação por parte da classe média. Ampliaram-se as discussões a respeito de uma reforma imediata, pressionada pela sociedade, dando origem à Lei 5.540/68 que, segundo Aranha (1996), trata do ensino superior e introduz diversas modificações na LDB de 1961.

Em tempo recorde, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), formado por pessoas especialmente designadas pelo presidente general Costa e Silva, definiu as diretrizes da reforma, que extinguiu a cátedra (cargo de professor universitário, titular em determinada disciplina), unificou o vestibular e aglutinou as faculdades em universidades para a melhor concentração de recursos materiais e humanos, tendo em vista maior eficácia e produtividade.

Considerando que a Lei 5.540/68 reorganizou e introduziu, na parte administrativa, profissionais sem a exigência da formação docente, percebe-se claramente a imposição de uma reforma tecnocrática sobre a pedagógica.

O controle externo de várias decisões, como a seleção e a nomeação de pessoal, provoca a perda da autonomia da universidade. A divisão em departamentos fragmenta a antiga unidade e instaura um processo de burocratização nunca visto. Da mesma forma, se até então os alunos eram reunidos em classes compondo uma turma, o sistema de matrícula por disciplina desfaz grupos relativamente estáveis. Essa técnica de romper a interação entre pessoas e grupos parece ter a intenção de atenuar a crescente politização dos estudantes (ARANHA, 1996, p. 214).

A idéia de racionalização foi o princípio básico da Reforma de 1968, dela derivando as demais diretrizes, todas embasadas em categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade. Isso porque o processo educacional foi associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava um custo e um benefício.

O importante a ser ressaltado é que essa busca de uma maior racionalidade instrumental para as universidades, sobretudo as públicas, ressurgiu no cenário brasileiro com mais força a partir da década de 1980, num novo contexto político, econômico e social. As universidades públicas, na época do neoliberalismo, eram acusadas pelo governo de “improdutivas”, sendo permanentemente impelidas a prestarem conta de sua “produtividade”, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Desenvolveram-se, então, mecanismos de avaliação da “produtividade” docente, departamental e institucional, graduação e pós-graduação. Procurou-se inserir as universidades na lógica do capital, vinculando-as ao setor produtivo, já que o Estado se desobrigava cada vez mais do financiamento da pesquisa nessas instituições. Tentou-se transformar as universidades em agências prestadoras de serviços para a sociedade de mercado. Fátima de Paula (2002) Fazendo-se uma analogia da universidade com as empresas e com o mercado capitalista de produção, exige-se delas que se transformem em máquinas prestadoras de serviços à sociedade, ao Estado e ao setor produtivo. Os professores universitários deixam de ser intelectuais críticos para transformarem-se em funcionários do capital que prestam serviços à sociedade de mercado. Assim, o tão procurado diálogo com a sociedade torna-se mais difícil, na medida em que na busca de uma maior racionalização para as atividades universitárias, reforçam-se os mecanismos de burocratização do ensino e da pesquisa

De acordo com Dias Sobrinho e Ristoff (2003), as universidades desenvolviam estudos encomendados por empresas, privatizando suas atividades com pesquisas para projetos de extensão realizados com fins lucrativos e cursos autofinanciáveis que cobravam mensalidades dos alunos.

4.2 Programas de avaliação criados no Brasil

No Brasil, o debate sobre avaliação institucional foi introduzido no âmbito científico e acadêmico na década de 1980, período em que ocorreram várias discussões sobre o tema. Cunha (1997) lembra que no final do governo militar, em junho de 1983, por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE), foi criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), desenvolvido como

desdobramento de discussões internas do Conselho decorrentes das greves mantidas nas universidades federais.

Nessa fase, destaca-se a promulgação da Constituição de 1988, da qual Leal (2008, p. 26) enfatiza os seguintes fragmentos:

Artigo 37 - destaca a obediência aos princípios de legalidade, moralidade, publicidade;
Artigo 206, inciso VII - propõe uma garantia de qualidade como princípio constitucional para o ensino;
Artigo 209 – associa o ensino privado à avaliação de qualidade pelo poder público.

Essa situação mostra controle dos órgãos governamentais, objetivando a qualidade, associada à necessidade de avaliar o ensino privado pelo poder público. A idéia da implantação dos programas de avaliação nas instituições brasileiras era, conforme Dias Sobrinho (2005), encontrar um agente para orientar e auxiliar os gestores nos planejamentos de suas ações, para encontrar caminhos à construção de uma gestão ideal e adequada, capacitando todos para fornecer um ensino de qualidade, preocupados com a formação de seus alunos para atuar no mercado competitivo.

A avaliação institucional do ensino superior ganhou maior ênfase no início dos anos de 1990 e é a partir dessa época que se implantaram várias propostas, como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), concebido e executado a partir de 1993 pela comunidade acadêmica com a devida articulação da Secretaria do Ensino Superior (SESU).

O governo Fernando Henrique Cardoso, que iniciou em 1995, criou vários mecanismos de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC, conhecido como Provão. O governo Lula, em 2003, criou uma comissão para propor um novo modelo de avaliação do ensino superior. A comissão apresentou um relatório no qual propunha um sistema nacional de avaliação. Em dezembro de 2003, por medida provisória, o governo federal instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Em dezembro de 2004, o MEC baixou a Portaria nº 2.051, que regulamentou os procedimentos de avaliação do ensino superior, “sem qualquer debate com a comunidade universitária. Logo se vê que é a

implantação de uma medida já acordada anteriormente com os organismos internacionais”. (NEVES, 2005, p. 6)

A seguir, são abordados com mais detalhes os principais programas oficiais de avaliação institucional no Brasil, começando pelo PARU, passando pelo PAIUB e pelo ENC até chegar ao SINAES.

4.3 Principais programas oficiais de avaliação Institucional no Brasil

Em 1983 o Ministério de Educação institui a proposta de avaliação da educação superior no país, denominada Programa de Avaliação de Reforma Universitária (PARU), desenvolvida até 1986. Segundo Grupo Gestor de Pesquisa (1983) Tratava-se de um programa elaborado no final do governo militar, a partir de uma proposta da Câmara de Ensino Superior, aprovado pelo Conselho Federal e desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a colaboração das instituições públicas e privadas.

Com o objetivo de conhecer as reais condições do sistema de educação superior, o PARU considerava duas dimensões: a eficiência externa do sistema, focalizando necessidades da sociedade, e a eficiência interna, compreendendo a organização e o desempenho, com ênfase na gestão financeira e de pessoal.

O Grupo Gestor de Pesquisa (1983) comenta que o programa se utilizou de instrumentos, como questionários, que foram respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes. Acolheu estudos específicos para apreender o impacto da Lei 5.540/68 quanto à estrutura administrativa, a expansão das matrículas e a sua caracterização, a relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade.

Tratou basicamente de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de levantamento e análises de dados institucionais colhidos através de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores. Buscou a participação da comunidade acadêmica e de outros setores externos a fim de analisar as práticas das instituições e as expectativas da

sociedade quanto ao papel das universidades (GRUPO GESTOR DE PESQUISA, 1983)

Nesse sentido, o PARU foi o precursor da idéia de que a avaliação institucional se faz necessária no desenvolvimento e aperfeiçoamento interno e externo de uma IES, seja ela pública ou privada. O programa apontava a preocupação com a avaliação dos resultados da gestão da IES, com a ênfase nos processos, não significando a desvalorização dos procedimentos acadêmicos, mas com a intenção de incorporar e intensificar a análise da gestão institucional.

Conforme o documento “Programa de Avaliação da Reforma Universitária”, elaborado pelo Grupo Gestor da Pesquisa (1983), duas áreas eram alvos para o processo avaliativo do PARU: gestão das instituições de educação superior — incluindo aspectos como poder e tomada de decisão, administração acadêmica, administração financeira e financiamento e política de pessoal — e processo de produção e disseminação do conhecimento, na qual seriam analisados o ensino e a pesquisa na IES e a interação entre IES e comunidade.

Ainda segundo o documento, seria considerado o contexto socioeconômico no qual se inseriam as IES, buscando desvendar os objetivos de cada uma delas, bem como sua articulação com o uso de recursos. A pesquisa do Grupo Gestor da Pesquisa (1983) abordaria também:

- a) a qualidade do ensino, a ênfase dada a formação do cidadão e do profissional;
- b) a relação da pesquisa com o ensino, a importância dada a pesquisa básica e aplicada, bem como sua vinculação as necessidades sociais e empresariais;
- c) a extensão e a prestação de serviços e a assistência comunitária e sua relação com as atividades de ensino e pesquisa;
- d) as atividades administrativas e sua influencia no ensino e a pesquisa, os recursos materiais, assim como as representações e aspirações do publico acadêmico e não acadêmico e a dimensão política que perpassa por todas essas atividades.

A pesquisa seria realizada em duas fases: a primeira, um estudo-base, no qual seriam coletadas informações fundamentais sobre a IES, e a segunda, um estudo específico, ou estudos de casos, nos quais seriam aprofundados a conscientização e o conhecimento sobre o assunto, experiências relevantes, análises específicas e outros aspectos. O estudo-base pretendia coletar dados que permitissem a comparação entre as instituições, porém, houve a destituição do

Grupo Gestor, justificada por pouca produtividade e falta de compatibilidade com as necessidades do Sistema da Educação Superior (SESU) e do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), ocasionando a criação da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior pelo governo José Sarney. Esta apresentou a conclusão do relatório “Uma nova política para educação superior”, no qual constavam sugestões aplicadas mais tarde pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Nesse contexto, abre-se o questionamento sobre o papel desse relatório: teria ele trazido o direcionamento para a autonomia, avaliação e financiamento da nova política para a universidade brasileira? Percebe-se ainda o surgimento da avaliação como mecanismo estruturado para fins de controle e hierarquização. Paula e Azevedo (2004, p. 54) argumentam que:

o documento de 1986 faz também a diferenciação entre a chamada universidade do conhecimento, baseada em paradigmas de desempenho acadêmico e científico, e a universidade alinhada, cujas atividades seriam meios para atingir objetivos políticos e cujos paradigmas são ditados não pelo desempenho acadêmico e científico, mas pelo grau de compromisso político e ideológico dos agentes com as classes populares.

Na mesma época, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) apresentou a Proposta das Associações de Docentes e da Andes para a Universidade Brasileira. A avaliação aparece nesse caderno sem caráter punitivo e competitivo, mas sim como instrumento de aperfeiçoamento do ensino, levando ao ranqueamento das instituições. A pesquisa do PARU era avessa ao tecnicismo dominante do Ministério da Educação e ela foi responsável pela criação da avaliação formativa⁶ e emancipatória no Brasil.

Nos anos 1990, marco principal da agenda de política educacional, destinada à criação de programas de avaliação da educação superior brasileira, foi criado o

⁶A avaliação formativa, na concepção de Zacharias (2008, p. 3), não tem como objetivo classificar ou selecionar. Ela se fundamenta “nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender”. Já a avaliação da aprendizagem emancipatória “significa a geração de um processo cumulativo de produção de conhecimentos como um conjunto de procedimentos com reversibilidade de ações e reações diferenciadas nos professores e nos alunos ao longo do processo de ensinar e aprender.” (FÁVERI, 2003, p. 9).

Programa Qualidade 1993. Esse documento foi adotado como referência pelas universidades brasileiras, aprovado pela SESU/MEC e enriquecido por diversas sugestões apresentadas pelo grupo. O programa era sustentado no princípio de avaliação voluntária das universidades e como etapa inicial concebia a autoavaliação de toda instituição e a complementação do processo era a avaliação externa realizada com visitação *in loco*.

De acordo com a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior⁷ (CEA, 2003, p. 14), o PAIUB “estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação e fixou, em diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, novos patamares a atingir”. Segundo Paula e Azevedo (2004, p. 55),

os seus pressupostos norteadores eram os seguintes: avaliação com caráter pedagógico, se constituindo num elemento para o desenvolvimento institucional e aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; importância da prestação de contas à sociedade, fazendo o contraponto entre o pretendido e o realizado; avaliação com valor e significados internos à instituição, servindo à sua autocrítica.

Segundo Barreyro e Rothen (2008) a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras criou o PAIUB com a finalidade avaliar sem punir ou premiar. O processo se aproxima muito dos anseios da comunidade acadêmica por identificar pontos positivos e negativos e, nesse sentido, orientar ações corretivas e melhorias. A preocupação com a globalidade fez parte dos princípios desse programa, abrangendo ensino, extensão e pesquisa. Ele também estabelece uma linguagem comum entre as instituições e contempla o respeito à identidade institucional, valorizando particularidades e especificidades.

⁷Os dados que têm como fonte CEA (2003) integram o “documento *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova Proposta da Educação Superior*, que apresenta uma síntese dos estudos realizados pelos membros da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESu número 11 de 28 de abril de 2003 e número 19 de 27 de maio de 2003 e instalada pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque em 29 de abril ‘com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados’”. (CEA, 2003, p. 7).

Universidades que elaboraram projetos de autoavaliação. Em Santa Catarina podem ser citadas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

“Embora a experiência do PAIUB tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária” (CEA, 2003, p. 14). Com a interrupção do apoio do MEC desde o início do governo de José Sarney, transformou-se em um processo de avaliação meramente interno às instituições, com conseqüente impacto negativo sobre o ritmo do seu desenvolvimento. Cabe destacar que no PAIUB a preocupação estava na totalidade, no processo e na missão da instituição perante a sociedade.

O PAIUB não foi formalmente extinto, ele foi relegado a um segundo plano pelo MEC no início do octênio governamental anterior, até ser extinto por inanição, quando da adoção do *Provão* (1997). Os novos procedimentos de avaliação das IES foram implantados gradualmente por atos legislativos, não sendo publicado documento algum explicitando uma proposta de avaliação (ROTHEN, SCHULZ, 2005, p. 5).

Conforme dados da CEA (2003), em 1995 o MEC criou o Exame Nacional dos Cursos (ENC) pela Lei 9131/95 e no ano seguinte promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) e essas leis foram progressivamente implementadas com novos mecanismos de avaliação: o ENC, conhecido como *Provão*, realizado por concluintes de cursos de graduação, que consiste num questionário sobre as condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso freqüentado; a Análise das Condições do Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários.

Os resultados das avaliações ganharam ampla divulgação na mídia impressa e televisiva, funcionando como instrumento de classificação das instituições de ensino superior e de estímulo a concorrências entre elas. Para dar sustentação e regulamentar esses instrumentos, o MEC organizou um complexo aparato normativo e, para operá-lo, recorreu a comissões constituídas por especialistas das diversas áreas da comunidade acadêmica.

No ENC a ênfase recai sobre os resultados, incluindo avaliação da produtividade, da eficiência, o controle do desempenho frente a um padrão

estabelecido e a prestação de contas. Ele tem como foco o curso, em sua dimensão de ensino, além de função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle por parte do Estado, pautando-se na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade da aprendizagem de seus alunos.

Na legislação mais recente (caso do Decreto nº 3.860, de julho de 2001), a avaliação é entendida e praticada, sobretudo, como verificação do atendimento de uma série de itens previamente definidos pelo MEC que conta, para isso, com a contribuição de membros da comunidade acadêmica. Deste modo, vem ocorrendo uma redução do conceito de avaliação, enfatizada na sua dimensão de supervisão, ou, ainda mais restritamente, de controle a partir de processos organizados e executados pelo próprio Ministério, com a colaboração das comissões. Cursos e instituições são ‘pacientes’ de um processo externo de verificação que se desenvolve sem articulação com os processos internos ou a auto-avaliação, nos quais eles são sujeitos (CEA, 2003, p. 15).

Sobre a nova LDB, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, Gentili (1998, p. 24) salienta que ela “dispõe sobre a estruturação do sistema federal de ensino e compreende: a) As instituições de ensino mantidas pela União; b) As instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada; e c) Os órgãos federais de educação”. Nesse viés, ela veio consolidar,

como pilar essencial da educação superior, a necessidade dos processos de avaliação, seja no que condiz à orientação das diretrizes políticas visando à qualidade do ensino – avaliar com vistas à qualidade; seja quanto à definição de ações de acreditação do sistema de ensino superior por parte dos órgãos competentes – avaliar para supervisão e controle estatal (CEA, 2003, p. 20).

A LDB estabeleceu incumbências à União (autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos), aos Estados e ao Distrito Federal, para que exerçam a regulação na educação superior. O controle estatal no ensino superior se faz por meio da supervisão das instituições para ampliação dos centros universitários, faculdades e institutos.

Paula e Azevedo (2004, p. 57) se referem ao Provão como “uma prova de conteúdo realizada, obrigatoriamente, pelos estudantes concluintes dos cursos de graduação” e listam onze aspectos que foram alvo de duras críticas ao ENC:

- a) o sistema de distribuição de conceitos A, B, C, D e E mascarava os problemas da instituição, não apontando as reais deficiências, concentrando-se no produto final não contribuindo para a discussão da construção do conhecimento;
- b) ignorava a pesquisa e extensão;
- c) possuía indicadores isolados de desempenho, mostrando a qualidade do curso pelo desempenho dos alunos na prova;
- d) promovia o ranqueamento entre as instituições para a distribuição das verbas, revelando seu objetivo punitivo;
- e) desconsiderava o caráter regional dos conhecimentos;
- f) refletiu seu autoritarismo na obrigatoriedade dos alunos no comparecimento ao local da prova;
- g) não serviu como instrumento de regulação; nenhum curso foi fechado;
- h) os resultados não traduziam necessariamente a qualidade da instituição avaliada;
- i) não considerava o perfil acadêmico do aluno que ingressava na IES, não avaliando qual o crescimento que este mesmo aluno obteve na sua permanência no curso superior;
- j) o alto custo da sua aplicação;
- k) o instrumento visto como pobre diante da vasta experiência de formação das instituições (PAULA; AZEVEDO, 2004, p. 57).

O Provão foi extinto pela Medida Provisória n.º 147, de 15 de dezembro de 2003, assinada pelo presidente Lula e pelo ex-ministro da Educação, Cristovam Buarque. No mesmo ano, como relata Ristoff (2004), surgiu a lei 10861 que instituiu o SINAES e dispõe sobre a avaliação da educação superior. Para orientar esse processo, foi constituída a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), e composta por representantes de diversas instituições de ensino e órgãos governamentais vinculados à área de educação⁸.

⁸Esta Comissão Especial de Avaliação foi integrada pelos seguintes membros: professores Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (Ucam), Héglio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (Sesu), José Marcelino de Rezende Pinto (Inep), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mario Portugal Pederneiras (Sesu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (Furb) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando a União Nacional de Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da Sesu, e contou ainda com a colaboração especial de Teófilo Bacha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

4.4 O SINAES

De acordo com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES, 2004, p. 4), os princípios fundamentais do SINAES são:

- a) responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- b) reconhecimento da diversidade do sistema;
- c) respeito à identidade, à missão e a história das instituições;
- d) globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada;
- e) continuidade do processo avaliativo.

O SINAES integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação aplicadas em diferentes momentos:

- 1- Avaliação das Instituições de Educação (AVALIES) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais:
 - a) Auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir de 1º de setembro de 2004.
 - b) Avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES.
- 2- Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas in loco de comissões externas. A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.
- 3- Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministério da Educação, com base em indicação da CONAES, define as áreas que participarão do Exame (CONAES, 2004, p. 7).

O sistema abrange todas as instituições do ensino superior, amplia o campo da avaliação quanto ao universo e à temática, envolvendo todos os agentes e seus objetivos. Buscou uma cultura de avaliação, levando em conta a realidade e a missão de cada IES. Ressalva o que há de comum na educação superior, suas especificidades e áreas de conhecimento. A autora entende que sua concepção está ancorada em uma avaliação comprometida com a melhoria da qualidade e a relevância nas atividades desenvolvidas em cada instituição do ensino superior. Está

amparada no sistema de avaliação como integração e articulação de forma coerente dos objetivos, práticas, concepções, metodologias e agentes da comunidade e instâncias do governo.

Mas como o processo de avaliação PAIUB apresentou muitas críticas pelas suas fragilidades, a CONAES, instituída em junho de 2004, teve como tarefa prioritária coordenar e supervisionar a avaliação da educação superior. Implementou o Sinaes, de forma a congregar o sistema federal com os sistemas estaduais e ainda estabelecer mecanismos para dar subsídios ao aperfeiçoamento das atividades e funcionamento das IES. Conforme CONAES (2004) Sua missão é assegurar que o sistema de educação superior ofereça, efetivamente, uma formação acadêmica e profissional de qualidade, cujos avanços científicos e tecnológicos sejam compatíveis com a vocação do Brasil no seu desenvolvimento sustentado, com justiça social, e ampliando o acesso aos jovens.

As competências da CONAES (2004, p. 20), estabelecidas pela Lei 10.861/04, aprovada pelo Congresso Nacional, nos termos do Art.6° da referida Lei, incluem

- a) propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos de avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- b) estabelecer as diretrizes para a organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações as instancias competentes;
- c) formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- d) articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando estabelecer critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- e) submeter anualmente a aprovação do ministro de estado a relação dos cursos e para os estudantes a aplicação do exame nacional de desempenho dos estudantes.

Os processos funcionam em momentos distintos, fazendo uso de instrumentos próprios e articulados entre si. A eficácia das instituições se fundamenta na necessidade da melhoria contínua de suas atividades, principalmente no aprofundamento de suas responsabilidades sociais e compromissos firmados com os acadêmicos.

Constam da Lei nº 10.861⁹, de 14 de abril de 2004, no seu Art. 3º, as dimensões a serem seguidas para avaliar as instituições, garantindo assim uma padronização nacional na avaliação:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - a comunicação com a sociedade;

V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Importa salientar que o governo criou um banco de avaliadores (BASIS) para acompanhar o processo de avaliação do SINAES a fim de garantir a sua transparência, objetividade, clareza e isenção do processo anterior Provão. Formado por profissionais com título de doutor, cinco anos de experiência como professor em nível superior e três anos em gestão educacional nos estabelecimentos universitários, ele assegura que a avaliação externa das instituições e a avaliação de

⁹A Lei 10.816, de 14 de abril de 2004, que institui o SINAES e ampara os instrumentos da avaliação institucional corresponde ao Anexo A desta dissertação.

cursos atinjam o nível de competência, seriedade e ética que se espera do sistema, em prol da qualidade e da competência da educação superior brasileira.

Todo esse histórico contribui para reforçar a importância da avaliação institucional nas IES como uma atitude de autocrítica na busca da qualidade. Como autoavaliação, apresenta resultados da percepção da comunidade acadêmica em relação aos seus processos.

Aspecto que mais interessa a este estudo é a avaliação do desempenho docente, que ganha importância nos sistemas educativos brasileiros. Num contexto marcado pela busca de excelência, essa avaliação se reveste de grande importância, porque é inegável a contribuição dos professores na qualidade do ensino das instituições de educação superior. Várias são as abordagens encontradas na literatura sobre as diversas dimensões da atividade docente, mas, dentro das limitações desta pesquisa, algumas foram selecionadas para colocar em debate, nas páginas seguintes, o tema da avaliação docente, com ênfase nos programas de avaliação institucional dos cursos superiores de tecnologia.

5 DESEMPENHO DOCENTE

Como todo profissional, o da educação superior necessita desempenhar suas atividades com muita competência e habilidade. Para a autora, o professor universitário antes de tudo deve reconhecer seu papel como educador, saber que seu conhecimento não parte de um único olhar e que a aprendizagem não acontece apenas com a assimilação de conteúdos.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 206) defendem que “é função do ensino o desenvolvimento da capacidade de pensar e a aquisição de instrumentos necessários à ação”. Esses instrumentos devem se relacionar ao planejamento das atividades docentes, com objetivos claros que envolvem o ensino e a aprendizagem como unidades dialéticas elaboradas pelo docente e desenvolvidas pelo aluno. Isso requer, do professor, pesquisa constante, reflexão crítica e troca de experiências, no intuito de encontrar caminhos adequados para alcançar efetividade e qualidade nas ações pedagógicas.

Cabe destacar a formação continuada como um dos fatores importantes para o crescimento intelectual e profissional do professor, porém, a atuação docente envolve uma série de outros fatores. Masetto (2003, p.13) enfatiza que a capacitação do professor “não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador”.

Sem essa competência, o professor se torna apenas um transmissor de informações e não um incentivador de aprendizagem. Esta tem a ver com os saberes, valores, atitudes, conhecimentos, práticas e habilidades que o professor adquire para enfrentar a sua realidade no dia a dia com os alunos. Apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos não basta. Na opinião de Demo (1996), a atuação docente requer que o professor tenha as capacidades de pesquisar, elaborar o conhecimento disponível, avaliar processualmente (rever o desempenho), atualizar-se permanente, manejar de instrumentos eletrônicos, teorizar as práticas e adotar visão interdisciplinar.

Para Masetto (1998, p. 13), a docência no ensino superior requer “também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada

de forma profissional e não amadoristicamente”. O autor relaciona aspectos que julga imprescindíveis na prática docente:

- a) A docência em nível de ensino superior exige do candidato antes de qualquer coisa, que ele seja competente em uma determinada área de conhecimento. Isto é domínio de conhecimentos básicos em uma determinada área, conhecimento e prática profissional atualizadas, conhecimentos pela pesquisa (estudos, reflexões críticas, produzindo textos que possam ser discutidos por seus alunos e pares);
- b) A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica. O professor tem que ter clareza sobre o que significa aprender, quais são os princípios básicos da aprendizagem, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo;
- c) O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária. O docente ao ensinar uma disciplina não perde sua condição de cidadão influenciado pela história do seu povo em contexto político, social e econômico. O professor deve oportunizar momentos de reflexão crítica sobre assuntos que envolvam a cidadania nos tempos atuais através de leituras, debates, projetos, discussões, pesquisas (MASETTO, p. 19-20).

Ainda segundo Masetto (1998), uma das maiores carências dos professores é o domínio na área pedagógica, seja pela falta de experiência ou pela equivocada percepção de que é algo supérfluo ou desnecessário. Isso interfere no desempenho desses profissionais na medida em que eles desconhecem procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Importa considerar, nessa perspectiva, que:

a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a docência [...] não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (AGUIAR et al., 2006, p. 828).

Importante contribuição a esse debate é oferecida por Behrens (1998), que identifica diferentes grupos de professores, de acordo com sua formação e sua experiência docente. Um deles envolve profissionais de várias áreas que se dedicam à docência de modo integral; muitos não têm nenhuma formação pedagógica e “sua

ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. Em alguns casos, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência”. (BEHRENS, 1998, p. 58). Mas a autora questiona o modo como esse profissional seleciona conteúdos a serem trabalhados com os alunos e a significação desses referenciais na formação dos acadêmicos.

Um segundo grupo reúne professores atuantes em mercados de trabalho específicos — são médicos, advogados, enfermeiros, psicólogos, engenheiros, administradores — que dedicam às atividades docentes algumas horas semanais. A maioria não possui formação pedagógica e dificilmente consegue estabelecer uma convivência com os alunos, exatamente pela curta permanência na instituição.

Em contrapartida, esses professores conseguem compartilhar experiência de mercado em sala de aula, o que contribui significativamente na formação dos alunos em áreas específicas. Mas como a investigação não faz parte do seu cotidiano, eles geralmente dão pouco incentivo à pesquisa. Tal atitude se contrapõe à LDB de 1996, que preconiza articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Já num terceiro grupo mencionado por Behrens (1988), composto por profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam tanto no ensino superior quanto no fundamental ou no médio, tem vivência efetiva no magistério e pode compartilhar com os alunos a realidade dos diferentes níveis de ensino.

No quarto grupo estão os professores que tem formação pedagógica e atuam na universidade em tempo integral. Esses exercem sua profissão de 30 a 40 horas semanal e orientam licenciados e especialistas para atuarem nas escolas de ensino básico, fundamental e médio. “Têm uma proposta metodológica fundamentada em teoria e muitas vezes desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores da educação”. (BEHRENS, 1998, p. 61).

A descontextualização de saberes e práticas, apontada por Aguiar et al. (2006) e Behrens (1998), representa um ponto nevrálgico da atividade do professor no ensino superior. Na visão de Porto (2000, p. 33) a prática pedagógica deve ser concebida como um “processo interinfluyente com o mundo sociopolítico e com o cotidiano da educação e, por isso, constantemente confrontada com as condições de mudança e reinvenção da prática do professor”. Por esse viés, espera-se dos professores que eles (re)elaborem e (re)construam os saberes necessários para a

docência “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29).

Em seus estudos sobre a qualidade do ensino superior, Grillo (1993) constatou que, associada ao conhecimento (o saber) e à técnica (o saber fazer), a contextualização (o intervir) se apresenta como uma das mais importantes dimensões da docência no ensino superior. Também Silva (2000, p. 3) se refere ao saber e ao fazer quando afirma que a atividade docente apresenta duas especificidades que as diferenciam das demais:

A especificidade acadêmica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego. Por outro lado, há a especificidade pedagógica que nos remete às formas de ensinar, as metodologias e técnicas utilizadas no exercício da atividade profissional.

Sobre o saber docente, Tardif (2002) o considera uma razão prática, social e voltada para o outro, portanto, o professor deve saber o que faz e por que faz, sendo essa consciência profissional caracterizada pela capacidade de julgamento, de argumentação de acordo com a metodologia empregada ao seu ofício e em função do contexto em que atua.

Segundo Tardif e Lessard (2007), o saber não se reduz exclusivamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos sujeitos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Os autores entendem que os professores têm como objeto de trabalho seres humanos, e os saberes constituídos advêm de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, procedem dos pares, dos cursos de formação continuada. Perrenoud (1999, p. 7) respalda essa formulação ao afirmar que conhecimentos “são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”.

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de

identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto (TARDIF, 2002, p. 178).

Nesse cosmo tão complexo do ensino superior, onde múltiplos saberes e práticas são exigidos, o professor é impelido a se autoavaliar constantemente, analisar seu desempenho, rever posturas, limites, e refletir sobre sua competência. Mas, afinal, o que é competência?

Segundo a conceituação de Perrenoud (1999, p. 7), é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O autor frisa que “trabalhar para o desenvolvimento de competências não se limita a torná-las desejáveis, propondo uma imagem convincente de seu possível uso, nem ensinando a teoria, deixando entrever sua colocação em prática”. (PERRENOUD, 1999, p. 55). Portanto, a competência não se limita à simples aplicação de conhecimentos, pois implica encontrar um equilíbrio entre os conhecimentos e sua implementação.

Assim, espera-se do professor que ele tenha não somente conhecimento, mas também flexibilidade para se adaptar a mudanças, capacidade para resolver situações problemáticas e interpretar contextos, sensibilidade e atenção para observar como caminham as linhas do pensamento pedagógico. Segundo a autora é preciso estar atento aos movimentos da sociedade, às inovações no campo educacional, aos avanços da ciência, à apropriação e inclusão de conhecimentos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem, suas repercussões e implicações. Em síntese, são essas as mais urgentes reivindicações do ensino superior contemporâneo. Mas não se pode perder de vista a organização de processos e o planejamento de atividades.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas [...] Planejamento pedagógico é a atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2000, p. 177).

Nessa direção, Silva (2000, p. 8) apresenta uma série de ações, procedimentos e aspectos que devem ser levados em consideração pelo professor para obter um bom desenvolvimento didático:

Preparação da aula, gestão da aula e avaliação do rendimento do estudante; a gestão das relações e do poder da aula – as regras na aula, o clima na aula, a atuação face aos problemas disciplinares e a ética da atuação pedagógica; o entendimento das particularidades e diversidades de alunos e turmas – representações, perspectivas e expectativas que os professores elaboram sobre seus alunos e turmas, compreensão de seus problemas, valorização das histórias de vida, o reconhecimento do aluno como pessoa - auto-conscientização do professor pelo seu modo de estar na vida e pela sua prática pedagógica, ética da autonomia, solidariedade e respeito pelos projetos, saberes, aptidões, direitos dos alunos e os processos particulares de aprendizagem de cada um [...] O professor precisa ajudar os alunos a darem sentido aos saberes e aos trabalhos [...] lidar com o estresse que acompanha tal situação, com a escassez de tempo para estudar [...] e a capacidade de regular suas ações em função da situação que se apresenta o aluno.

Para melhor desenvolver suas atividades docentes, muitos professores procuram participar de cursos de curta duração, palestras e seminários, programas de formação continuada e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Todos esses recursos são válidos e contribuem de forma significativa para o processo de aprendizagem contínua, que se realiza ao longo da vida e se relaciona com a idéia de aquisição e reconstrução de conhecimentos; implica apropriação, ressignificação e criação, articuladas ao interesse de saber mais, não apenas sobre uma disciplina específica, mas saber mais sobre todos os fenômenos e situações que ocorrem no ambiente no qual estamos inseridos. Mas nem todos os profissionais dessa área pensam dessa forma. Segundo Pimenta e Anastasiu (2002, p. 36),

há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar [...] seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que identifica é a pesquisa ou o exercício profissional no campo. Mesmo porque, diz o dito popular, “quem sabe faz” e “quem não sabe ensina”. Nesse conceito, o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos. Se estes aprendem ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como uma concessão, como um favor, como uma forma de complementar salário, como um abnegado que vê no ensino uma forma de ajudar os outros, como um bico, etc.

Esse domínio de conhecimentos de que tratam as autoras pressupõe que o docente esteja atento às mudanças ocorridas na sociedade e com os olhos abertos para observar as tendências da educação, analisar seus objetivos educacionais,

identificar o novo perfil de alunos e criar propostas para acompanhar as grandes transformações globais, humanas, tecnológicas e mercadológicas. Isso porque, como ressalta Cunha (2004, p. 530), “o exercício da docência nunca é estático e permanente, [...] são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”.

Por esse prisma, o educador do ensino superior necessita manter um relacionamento comunicativo com seus pares, consultar múltiplas fontes de produção acadêmica e científica e estabelecer diálogo com seus alunos para aprender com eles, reconhecendo que é por meio das relações sociais, da atividade interpessoal, que os indivíduos produzem, se apropriam e transformam o conhecimento.

Entende-se que o maior desafio de quem pretende exercer a profissão de professor é falar com propriedade do que se propõe a ensinar, indagar sobre o significado dos pensamentos, conceitos e achados da sociedade contemporânea e demonstrar habilidades do que é ensinar. O ensino que se pretende interdisciplinar e significativo pressupõe a orientação de pessoas para viver e atuar em uma civilização preocupada com a conservação das suas riquezas e a extinção dos seus problemas. Para trabalhar nesse meio, o docente necessita ter preparação técnico-científica e visão social, porque formar pessoas conscientes e responsáveis socialmente, requer muito mais que apenas transmitir informações.

Para obter resultados positivos em sua prática docente, o professor tem necessariamente que abandonar as abordagens tradicionais, do tipo “pedagogia bancária”¹⁰, condenada por Freire (1987), e adotar novas abordagens que prevejam uma aprendizagem construída coletivamente e de maneira analítica e crítica. Afinal, “conhecer é descobrir e construir e não copiar.” (GADOTTI, 1997).

Seguindo essa linha de pensamento, há que se admitir que não há fórmulas prontas nem receitas únicas, mesmo porque “um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores

¹⁰Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 58).

utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários.” (TARDIF, 2000, p.14).

O educador do ensino superior tem autoridade para utilizar diversas técnicas, teorias ou conceitos e ela deve ser entendida, conforme Masetto (2003), como uma energia básica que promove a ação educativa e moral. A energia positiva projeta segurança, confiança, melhora a comunicação, a autoestima e enriquece os resultados.

Ao afirmar que “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento”, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 80) não se referem a um conhecimento enciclopédico, porque, para ser professor não basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo. Sobre essa questão, Tardif (2002) ressalta que há um conjunto de saberes profissionais que os indivíduos que ensinam buscam seguir, construído a partir da conexão entre os saberes da formação específica e longa nas universidades, a socialização profissional e experiência na área, a utilização na instituição e mobilização no âmbito do trabalho.

Como se constata, o desempenho do professor depende de muitos fatores, incluindo o compromisso de assumir o papel de mediador e colaborador no processo de ensino e aprendizagem, comprometendo-se a desenvolver as seguintes ações:

Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; [fazer] troca de experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue se conduzir sozinho; garantir a dinâmica do processo aprendizagem; propor situações-problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, fazendo a ponte com questões éticas, sociais, profissionais, conflituosas, por vezes; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para aprendizagem e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por intermédio de meios convencionais seja por meio de novas tecnologias (MASETTO, 2003, p. 49).

Segundo o autor, técnicas e didáticas adequadas facilitam a exposição de conteúdos e os debates. Podem ser citados como exemplos a mudança no espaço físico das aulas, colocando as carteiras em círculo; a redefinição dos objetivos das

aulas propostas, abrindo espaço para ajudar os alunos e realizar atividades individuais e em grupo; implantação de técnicas participativas em aulas expositivas, realização de visitas técnicas em empresas, laboratórios, bibliotecas; participação em palestras, fóruns e seminários.

Existem outras técnicas e instrumentos que podem ser usados em ambientes presenciais como estudo de caso, *brainstorming*, debates, ensino com pesquisa, ensino por projetos, dramatização, dinâmicas de grupo, leituras, recursos audiovisuais. Já em aulas virtuais pode-se usufruir de técnicas como teleconferência, *chat* e bate-papo, listas de discussão, correio eletrônico, internet, CD-ROM e *Power Point*. Seja qual for o método aplicado, para Masetto (1998, p. 22) “é importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos, que planejem o curso juntos”.

Abordando outra dimensão, o da identidade docente, Pimenta e Anastasiou (2002) trazem importantes acréscimos a essa discussão. As autoras argumentam:

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes, específicos das áreas de conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em experiência construída nas práticas, confrontando-se e ampliando-se com base no campo teórico da educação da pedagogia e do ensino, o que permitiria configurar uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar. Mas também sua identidade é profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 88).

A construção da identidade docente começa no momento em que ele assume a sua posição de educador e se constrói nas relações com os outros e com o meio, constituindo-se como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais, profissionais e sociais. No complexo cenário socioeconômico, político e cultural contemporâneo, em contínua transformação e no qual a velocidade das mudanças é cada vez maior, a identidade torna-se “uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (HALL, 1998, p. 12-13). Pensando dessa forma, a identidade

não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura [...] não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. [...] tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental [...] é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (SILVA, 2000, p. 96-97).

Portanto, a identidade, assim como a formação do professor do ensino superior é um processo e é revelada nos programas de avaliação institucional. No caso específico dos cursos superiores de tecnologia, essa construção profissional docente é muito valorizada, principalmente porque o MEC exige, para essa modalidade de ensino, docentes com formação acadêmica na área de ensino, experiência na docência e profissional.

Na Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2002) determina: “Art. 12. Para o exercício do magistério nos cursos superiores de tecnologia, o docente deverá possuir a formação acadêmica exigida para a docência no nível superior”. O artigo 13 estabelece: “Na ponderação da avaliação da qualidade do corpo docente das disciplinas da formação profissional, a competência e a experiência na área deverão ter equivalência com o requisito acadêmico, em face das características desta modalidade de ensino”.

6 RESULTADOS DA PESQUISA

Para melhor compreensão dos resultados desta pesquisa, este capítulo reúne as informações em cinco blocos: 1- Formação e seleção dos professores; 2- Tempo de atuação na IES; 3- Participação dos professores em atividades de educação continuada; 4- Avaliação docente pelo discente; 5- Visão do professor sobre o processo avaliativo.

6.1 Formação e seleção dos professores

Na contratação de professores para os cursos superiores de tecnologia, a IES pesquisada segue as determinações da Resolução CNE/CP 3/2002 e as orientações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento elaborado em 2005 e revisado em 2009 que ressalta a importância de o docente ter experiência na área de educação, experiência profissional comprovada e relevante na área da disciplina ou unidade na qual lecionará.

O PDI apresenta os requisitos de seleção e contratação de professores para a instituição baseados em experiência profissional e/ou formação na docência no ensino superior; titulação acadêmica comprovada e com afinidade com o curso e/ou com a disciplina e unidade curricular.

A seleção envolve os seguintes procedimentos: análise do Currículo Lattes (experiência profissional relevante, experiência profissional na área de ensino, publicações, pesquisa e participação em atividades de extensão); entrevista realizada pelo coordenador do curso; aula prática que deverá ser preparada pelo professor candidato e apresentada para uma banca de no mínimo três membros do colegiado do curso.

Na análise dos documentos que contêm dados sobre formação (titulação) dos 31 professores dos cursos superiores de tecnologia da instituição, identifica-se que a titulação é variada: 58% dos professores são especialistas, 23% graduados e 19% mestres, como mostra o gráfico 1.



Gráfico 1 – Formação dos professores da IES pesquisada.

Fonte: Documentos comprobatórios da formação dos professores (Titulação-2010).

Dos 58% especialistas, apenas 23,2% freqüentaram a disciplina Metodologia do Ensino Superior. Além disso, 35,2% dos especialistas e 23% dos graduados não possuem nenhuma formação pedagógica.

Esse fato pode ou não impactar no desempenho do profissional em suas atividades pedagógicas, mas quanto mais experiência o docente possui em sala de aula, mais oportunidades surgem na sua profissão. Como diz Vasconcelos e Amorim (2008, p. 5) “é na dinâmica do saber e do agir que o docente reconstrói os saberes do mais simples aos mais complexos, apoiado na qualidade organizada do saber, saber fazer e saber refazer sua prática de modo crítico e criativo face à realidade.” Estes fazeres e saberes também vieram de outras formas como diz Pimenta e Anastasiou (2002, p.79)

os professores, quando chegam a docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências adquiridas como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores formaram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional.

Mas é uma preocupação a ser discutida e Masetto (1998, p.11) aponta que

só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa ou o exercício de qualquer outra profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Estas competências não se restringem somente a formação mas a ter profissionais com visão global , com habilidades para conhecer a sala de aula, promover atividades individuais e em grupo, ser um especialista de aprendizagens, modificar e ajustar seus planejamentos , condutas pessoais frente aos desafios, ter competências que somente cursos de capacitação na área de formação docente pode oferecer. Porém com o crescimento dos cursos superiores, ampliou a oferta de vagas para professores nas áreas afins e assim houve a necessidade de receber profissionais sem a devida formação pedagógica. Masetto (2008,p.14) ressalta que:

As faculdades e universidades surgem como locais de encontro e convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento de aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo- emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores.

Portanto esta interação entre professores e alunos é definida como uma prática social porque reflete a complexa realidade exterior, a cultura e o contexto social inserido. Os valores políticos e sociais são essenciais para a formação do docente porque ele necessita repassar aos alunos a importância da cidadania e a preocupação com o meio ambiente. Estes conhecimentos não são adquiridos unicamente de cursos de capacitação pedagógica, exigem algo a mais do professor na busca de práticas de formação reflexiva. Segundo Masetto (1998) é importante destacar valores como democracia, compromisso com a evolução do ser, participação na sociedade, história da civilização, ética nas mais abrangentes concepções. Nesta perspectiva subjetiva, esta relação indica caminhos para entender que o professor constrói sua profissão através das aprendizagens ao longo de sua vida como um ser social, cultural e sujeito da sua cultura enquanto profissional.

Mas existem caminhos para as instituições propiciarem a formação pedagógica aos seus professores. Além de poder oferecer auxílio para a continuidade de formação em cursos de pós-graduação que muitas vezes se especificam em formar mestrandos e doutores com perfil de pesquisadores e docentes para o ensino superior, existem alternativas como diz Masetto (2003, p.184)

oferecer uma disciplina optativa de Metodologia do ensino superior, como fazem alguns programas,... oferecer uma disciplina optativa baseada num programa de educação, mas aberta a mestrandos e doutorandos de vários programas, o que constituiria um grupo heterogêneo e muito rico de experiências para os estudos e análises de práticas pedagógicas, inclusive em áreas diferentes; organizar seminários, workshops ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior; incentivar pesquisas sobre o ensino superior nas diversas áreas. A pós-graduação poderia também organizar atividades de formação pedagógica para docentes do ensino superior que não estão frequentando seus cursos no momento, mas que se interessariam por essas atividades. Inclusive para docentes da própria universidade onde ela está instalada, e que necessitam e desejam essa formação pedagógica.

Estes são algumas alternativas para ofertar a melhoria da qualidade para os cursos da instituição além de contribuir para a formação pedagógica do docente. Segundo Masetto (2003,p.185) pode-se também nas instituições que possuem grupos permanentes de docentes da área de educação,

criar um programa ou um serviço permanente de formação pedagógica para seus professores.Poderiam ser grupos pequenos de 15 a 20 professores de cada vez, se possível formando grupo com professores de várias disciplinas para que a heterogeneidade enriqueça a participação e auxilie na motivação, com atividades variadas de acordo com a necessidade ou expectativa do grupo: para uns poderá ser uma troca de experiências, para outros uma atividade de sensibilização para docência, para terceiros será um oficina de planejamento, para outros, ainda, uma forma de experienciarem algumas técnicas de aula, e assim por diante.

Portanto, manifestam-se aqui idéias para proporcionar a formação pedagógica ao professor do ensino superior. Basta a instituição se planejar e se organizar para a efetividade das ações a serem tomadas para esta efetivação. Mas boa parte dos profissionais da instituição é do mercado de trabalho.

A experiência no mercado, apresentada no gráfico 2, aparece a partir da apresentação, pelo professor, de sua Carteira de Trabalho e da análise do Currículo Lattes.

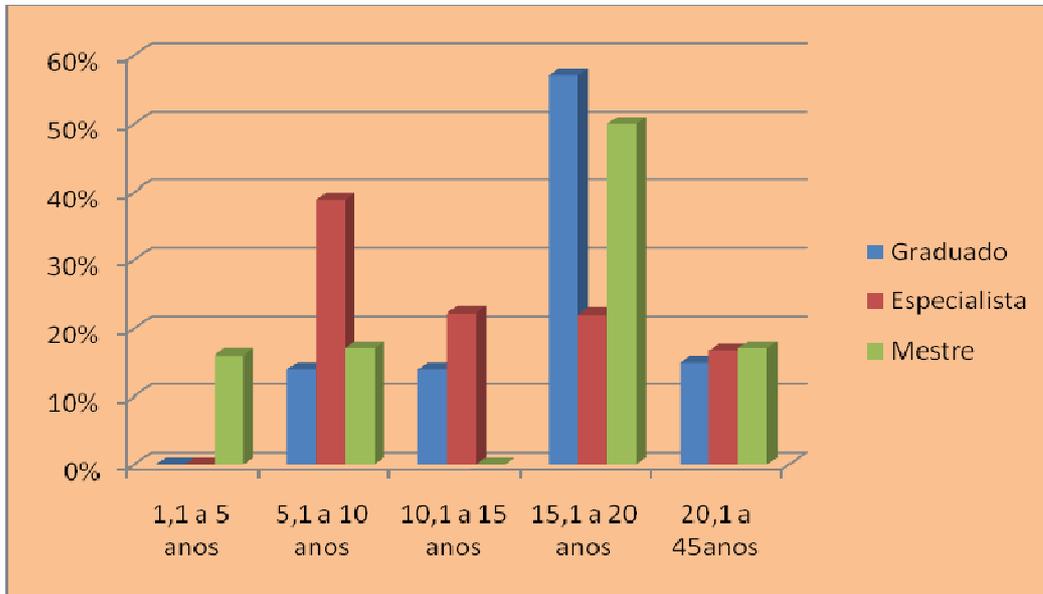


Gráfico 2 - Experiência no mercado de trabalho

Fonte: Documentos Comprobatórios da Formação dos Professores (Carteira de trabalho - 2010).

Existe um percentual de professores que não tem experiência no mercado de trabalho e foram contratados pela sua experiência em docência. Dedicam-se exclusivamente a docência e não tem vivência em sua prática diária. Abre-se um ponto de discussão para a ação destes profissionais, uma reflexão a ser discutida. Sem ter uma experiência profissional pode ocorrer o risco de sua atuação não atender segundo Behrens (*apud* MASETTO, 1998, p.58)

[...] as exigências que o mercado de trabalho vem impondo aos profissionais. Se o professor não atua de modo definitivo no mercado de trabalho específico, como aproximar-se das necessidades que os alunos vão encontrar como profissionais dessa área?

Mas na instituição grande parte dos profissionais contratados possui experiência relevante no mercado de trabalho. Infere-se que o fato de a instituição estar localizada em um pólo industrial de Santa Catarina favorece nesse aspecto. A variação de tempo ocorre de 5 a 45 anos: 71% de docentes graduados têm mais de 10 anos de experiência no mercado de trabalho e 15% mais de 20 anos. Dos especialistas, 39% estão entre 5,1 a 10 anos, 22% mais de 10 anos e 39% de 15 a

45 anos. Cinquenta por cento dos mestres têm mais de 15 anos de experiência e 17% mais de 20 anos.

O tempo mediano de experiência no mercado de trabalho destacado é de 15 a 20 anos e os docentes atuam em disciplinas correlacionadas às atividades do seu dia a dia. Como cidadãos ativos, estes professores acompanham as mudanças e transformações desenvolvidas no mercado de trabalho. Levam a identidade profissional para sala de aula e como diz Masetto (2003) o professor ao entrar na sala de aula não deixa de ser um cidadão, que se encontra em um processo histórico dialético, que participa da construção da sociedade que traz para suas aulas valores e aspectos importantes da sua vida profissional. O autor também destaca o exercício da dimensão política que abre espaço para alunos e professores discutirem os aspectos sobre a profissão para a busca de uma formação adequada para acompanhar as atividades do exercício profissional que se modifica constantemente.

As estratégias de ensino aplicadas pelo docente que vem do mercado de trabalho segundo a autora é diferente dos demais pelas escolhas de temas atuais sobre a área, apresentação de práticas relacionadas às suas experiências, escolha de textos para leitura de temas atuais, o hábito de discutir estudos de casos reais, manifesta dar opinião sobre os assuntos e de faz links da teoria com a prática. Isto instiga e motiva os alunos que desejam conhecer como acontecem as realidades na prática do cotidiano.

Embora, como constatam Pimenta e Anastasiou (2002), em tom de crítica, haja certo consenso de que para a docência no ensino superior seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, considerando que o que importa é a pesquisa ou o exercício profissional no campo de atuação, Leite (*apud* MASETTO, 1998, p. 41) considera que a “formação pedagógica-didática do docente de ensino superior é desejada e necessária”.

A experiência profissional representa um fator importante de desempenho do professor, mas a maioria dos professores da IES não tem nenhuma formação. Comenta também que as instituições de ensino deveriam ter este comprometimento de oferecer esta formação. Mas Behrens (*apud* MASETTO, 1998, p.66) tem a preocupação de ressaltar que a instituição de ensino

não se trata de oferecer só cursos esporádicos sobre planejamento, avaliação e outros assuntos referentes à ação docente. O processo para tornar o professor reflexivo sobre sua própria prática pedagógica demanda projetos que envolvam os docentes e encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos. Ao mesmo tempo, esses momentos de reflexão coletiva precisam de um pedagogo preparado para instigar os docentes a refletir sobre suas dificuldades, indicando leituras e discutindo referenciais para subsidiar uma renovação da ação docente em sala de aula.

Outra importância segundo Behrens (*apud* MASETTO, 1998) é aproximar os professores de metodologias inovadoras, instigando a criticidade, reflexão sobre os temas, ter um perfil pesquisador e criativo, articulador, ser autônomo na produção de conhecimentos, vender suas idéias, envolvente. Todas estas competências também podem ser adquiridas através da experiência profissional na docência.



Gráfico 3 – Experiência dos professores na IES

Fonte: Documentos comprobatórios dos professores (Carteira de trabalho - 2010)

No gráfico 3 se observa que o tempo de experiência dos professores na docência na IES não ultrapassa 6 anos pelo motivo de ser o tempo de existência da instituição e que 57% dos graduados estão atuando de 3,1 a 4 anos. Dos especialistas, 44% possuem de 4,1 a 6 anos de atuação na IES. Já em relação aos professores mestres, 100% tem experiência de 2,1 a 3 anos na IES.

Quanto à atuação docente em outras instituições, verifica-se no gráfico 4 que ela envolve 14% dos graduados, 17% dos especialistas (com 2,1 a 3 anos de

experiência) e 12% professores com a mesma graduação (3,1 a 10 anos de atuação). Dos mestres, 50% trabalham em outras IES num período que varia entre 2,1 a 10 anos.

A média de experiência do grupo de professores da instituição é aproximadamente 2 anos. Esta pouca experiência pode ou não impactar no desempenho do professor. Mas o fato de todos os professores serem horistas (que é uma política da instituição), sem dedicação exclusiva, pode acarretar problemas como falta de tempo para pesquisa, para troca de conhecimentos com seus pares e para auxílio aos alunos fora da sala de aula. Behrens (*apud* Masetto, p. 59) fala que

a dedicação ao magistério restringe-se a poucas horas por semana e suas jornadas não permitem um envolvimento com os alunos, os companheiros que lecionam no curso, o departamento e a própria instituição. Nesse grupo de profissionais que atuam na docência, o destaque da contribuição assenta-se exatamente na preciosidade das experiências vivenciadas em sua área de atuação. Como profissionais em exercício, contaminam os alunos com desafios e as exigências do mundo mercadológico. Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos.

Diante a realidade é importante conhecer se estes professores possuem experiência pedagógica em outras instituições.



Gráfico 4 - Experiência em outra IES

Fonte: Documentos comprobatórios da formação dos professores (Carteira de trabalho – 2010).

Respectivamente a média de experiência dos docentes em outras instituições está entre 2 a 3 anos. Esta pouca experiência deve-se ao fato que apenas 32% dos professores tem experiência em outras IES.

O tempo de permanência no meio acadêmico pode proporcionar um bom desempenho ao professor. Isto está relacionado as suas experiências , conhecimentos vivenciados que fortalecem as argumentações no ato de ensinar , de exemplificar. É aproximar as teorias das práticas.

Dentro de uma expectativa, a experiência pedagógica pode trazer diferenças no desenvolvimento das atividades do professor. A tendência do docente é criar confiança nas suas ações, responder as questões com propriedade pelas pesquisas realizadas, seu emocional estar equilibrado, domínio sobre os conteúdos e a sua didática fortalecida pelo tempo de atuação nas disciplinas. E o importante como diz Masetto (2003, p.27) é o professor entender que

onde a importância de o professor ter clareza sobre o que significa aprender, quais são seus princípios básicos, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende o ensino superior, quais os princípios básicos de aprendizagem de pessoas adultas e que estejam valendo para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como aprender a aprender permanentemente?

Com a realidade apresentada o caminho para uma boa competência pedagógica torna-se fácil e compreensivo, porém exigirá do docente envolvimento e a necessidade de ir a busca constante de conhecimentos. Pimenta e Anastasiou (2002,p.104) comentam que os professores

trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por proposto que o são, desobrigando-se pois, de contribuir para torná-los. “Assim sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores.”

Conforme colocações dos autores acima, este pode ser uma condição real vivenciada por professores no ensino superior que segue para uma análise e reflexão em novas pesquisas sobre o desempenho do professor.

6.2 Tempo de atuação dos professores

Para melhor analisar esse aspecto, o gráfico a seguir mostra o tempo de atuação dos professores nos cursos da instituição.

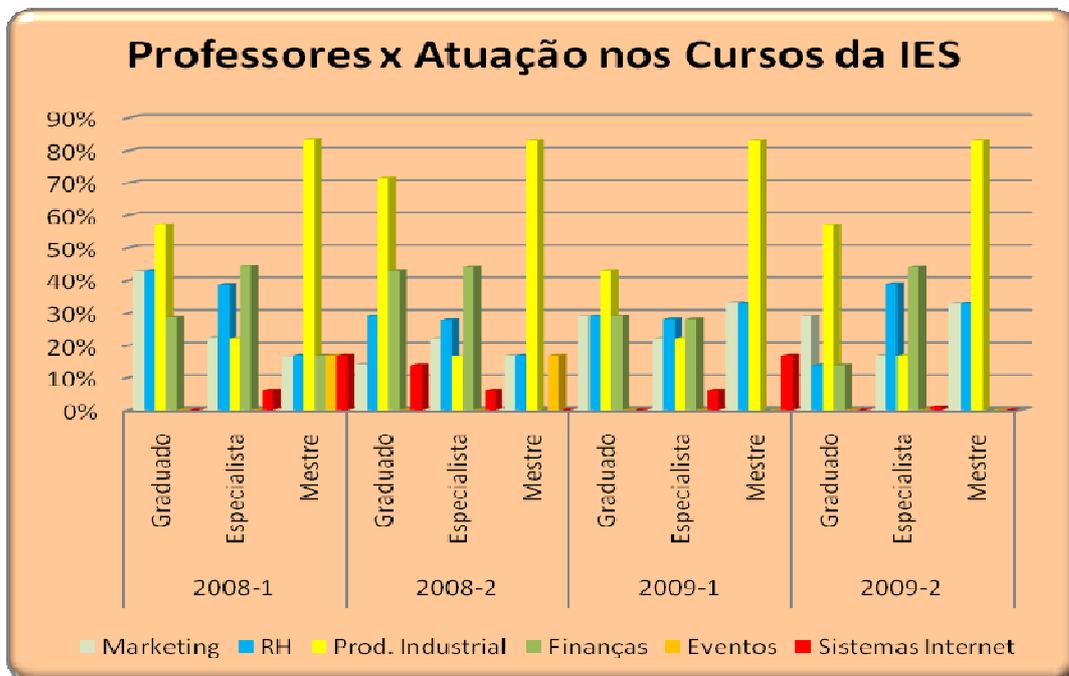


Gráfico 5- Atuação do professor nos cursos da IES

Fonte: Documentos comprobatórios dos professores (horários dos cursos).

De acordo com o gráfico 5, em 2008-1 e 2008-2 os docentes graduados estavam concentrados no curso de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial (57% 2008-1 e 71% 2008-2) e nenhum professor graduado lecionou nesse período no curso de Eventos. No período de 2009-1 a 2009-2 os graduados permaneceram no curso Tecnologia de Gestão da Produção Industrial (43% 2009-1 e 57% 2009-2). Os motivos da permanência desses graduados se deve ao fato de se tratar de uma área de produção industrial e que o incentivo à formação especializada não era um pré-requisito.

Já os especialistas lecionaram nos cursos de Gestão Financeira (44% 2008-1 e 44% em 2008-2), Gestão de Recursos Humanos (39% 2008-1 e 28% em 2008-2) e Marketing (22% 2008-1 e 22% 2008-2). O menor percentual de especialistas foi encontrado no curso de Sistemas para Internet (6% em 2008-1 e manteve-se em 2008-2). No período de 2009-1 e 2009-2 a maior concentração de especialistas esteve nos cursos de Gestão de Recursos Humanos (28% 2009-1 e 39% 2009-2), Gestão Financeira (28% 2009-1 e 44% 2009-2) , Marketing (22% 2009-1 e 17% 2009-2) e Gestão da Produção Industrial (22% 2009-1 e 17% 2009-2).

Em 2008 os docentes mestres se concentraram no curso Gestão da Produção Industrial (83% 2008-1 e 83% 2008-2). Já o curso de Sistemas para Internet não registrou a presença de professores mestres em 2008-2. Em 2009 os mestres atuaram nos cursos de Gestão da Produção Industrial (83% 2009-1 e 83% 2009-2), Marketing (33%) e Gestão de Recursos Humanos (33%). O curso sem professores mestres em 2009 foi Gestão Financeira.

Essa ausência de mestres é justificada pela pouca oferta de cursos de mestrado na região. Os profissionais são disputados entre as instituições de ensino.

O tempo de atuação do profissional em cada disciplina, apresentado no gráfico 6, também pode influir no seu desenvolvimento pedagógico.



Gráfico 6 - Tempo de atuação dos professores nas disciplinas
Fonte: Documentos comprobatórios dos professores (horários dos cursos).

Os professores graduados tem uma distribuição nas disciplinas da seguinte forma (71% leciona quatro semestres e 29% entre três e dois semestres). Entre os especialistas, 33% lecionam quatro semestres em determinada disciplina, 33% três semestres e 50% dois semestres. Já o tempo de atuação por disciplina é de quatro semestres para 50% dos mestres, três semestres para 33% e dois semestres para 67% deles. No geral os docentes não possuem mais de 1 ano de experiência em determinada disciplina.

Essa rotatividade de experiências variadas nas disciplinas pode contribuir no desempenho do docente e se relaciona ao tempo que o profissional se dedica a determinado conhecimento. Com a troca o professor recebe um novo plano de ensino, tem que se familiarizar com os novos conteúdos, preparar novas técnicas de aprendizagem, esforçar-se para trazer novas práticas e nem sempre todo o seu planejamento atende as expectativas dos alunos. Outra situação é quando o docente assume uma disciplina que não fez parte da sua formação e exige uma dedicação a mais para o desenvolvimento da mesma. A sua falta de conhecimento e experiência acabam abrindo brechas para destacar suas fragilidades. Outro fator negativo foram as modificações semestrais das grades curriculares que proporcionaram esta rotatividade de professores nas disciplinas. Para não dispensar os professores, os coordenadores de cursos oferecem novas disciplinas e desafios para a continuidade dos profissionais na instituição.

Contudo, conforme Vasconcelos e Amorim (2008, p. 8), “a personalidade do professor exerce mais influência no aluno do que a disciplina estudada”, portanto, o comportamento e o relacionamento do docente com o aluno é essencial no processo de ensino e aprendizagem e traz benefícios para as atividades acadêmicas do profissional. Outro fato que pode influenciar no desempenho e na permanência do profissional são as capacitações ofertadas pela IES, realizadas de duas formas:

- a) capacitação continuada nos programas contínuos de formação em especialização, mestrado e doutorado;
- b) capacitação semestral promovida nos períodos férias dos discentes.

6.3 Participação dos professores em atividades de educação continuada

A cada semestre é realizada uma pesquisa com os docentes para identificar quais os temas a serem discutidos nas capacitações que acontecem nos meses de janeiro e julho de cada ano com duração de três a quatro dias. O gráfico 7 quantifica a participação dos professores em dois anos nas capacitações semestrais.

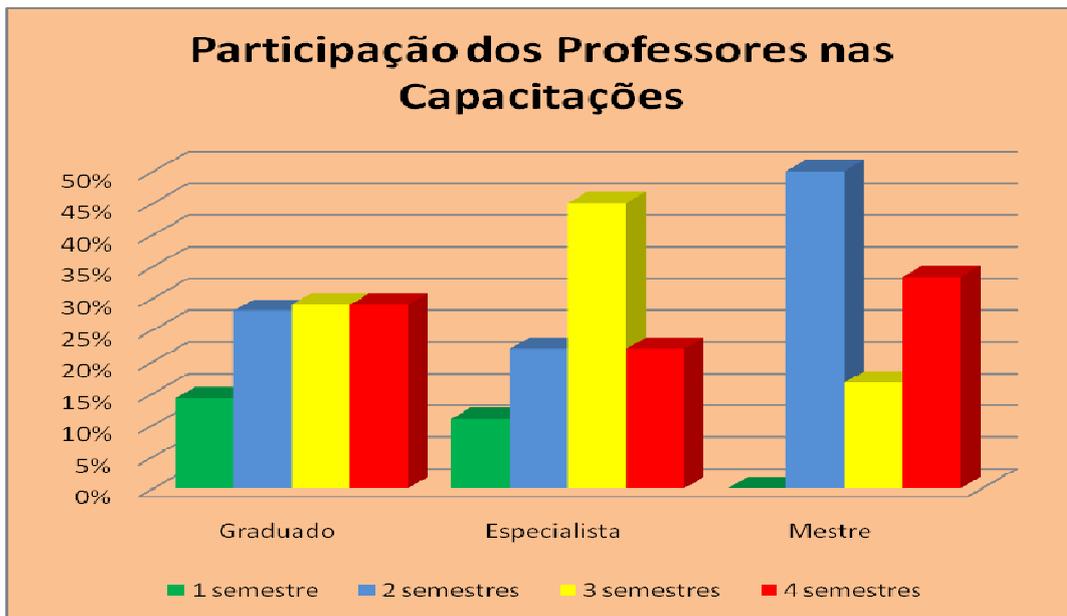


Gráfico 7- Participação dos professores nas capacitações semestrais.
Fonte: Documentos comprobatórios das reuniões pedagógicas (2008-2009).

Dos 31 professores pesquisados, 33% dos mestres, 22% dos especialistas e 29% dos graduados participaram em todas as capacitações em 2008 e 2009. Já 17% dos mestres, 45% dos especialistas e 29% dos graduados participaram em três semestres. Isso significa que a maior parte dos professores compareceu em mais de um ano em atividades de capacitação.

Os temas trabalhados no período pesquisado (pesquisados nas pautas de convocação e materiais como apostilas, slides e textos) foram os seguintes:

- a) 2008-1: Como desenvolver projetos na sala de aula; Metodologia científica; Didática do professor na sala de aula.
- b) 2008-2: Como criar artigos científicos; Planejamento de aulas; Processos de aprendizagem na sala de aula.

- c) 2009-1: Pensando avaliação no ensino superior; Critérios de avaliação.
- d) 2009-2: Relacionamento professor x aluno na sala de aula; Técnicas do uso de filmes, frustrações.

Já a capacitação continuada é estimulada por meio da oferta de bolsas de 100% para os cursos de especialização (16% dos professores participam dos programas na própria instituição e 6% estudam com recursos particulares em outras IES). Pimenta e Anastasiou (2002,p.249) falam da “ preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior..., revela a importância da preparação política, científica e pedagógica dos docentes.”

As iniciativas das instituições em capacitar seus profissionais é uma condição necessária haja vista que grande parte dos profissionais do ensino superior são profissionais que estão no mercado de trabalho. Existem várias iniciativas como Pimenta e Anastasiou (2002) comentam : cursos regulares de longa duração desenvolvidos em vários formatos; cursos específicos de pouca duração, práticas docentes tuteladas, iniciativas de formação continuada, preparação , formação e desenvolvimento profissional de professores universitários, e outros. Todas as iniciativas são bem vindas e esta condição é necessária diante as realidades vividas nas instituições de ensino superior.

Na instituição pesquisada o desafio encontra-se de como motivar os professores a participarem das capacitações ofertadas.

6.4 Avaliação docente pelo discente

Os dados apresentados anteriormente se relacionam ao olhar da IES sobre o professor, mas é importante estudar o olhar do discente que aparece nos resultados dos instrumentos da avaliação institucional, especialmente o direcionado ao professor. O questionário avaliativo é respondido nos meses de maio e outubro pelos discentes e seus resultados são apresentados por meio de um relatório que traz o índice de satisfação discente (ISD) em relação a cada professor. O gráfico 8 reúne os resultados obtidos em 2008 e 2009, relacionados à média geral de todas as disciplinas avaliadas pelos alunos.

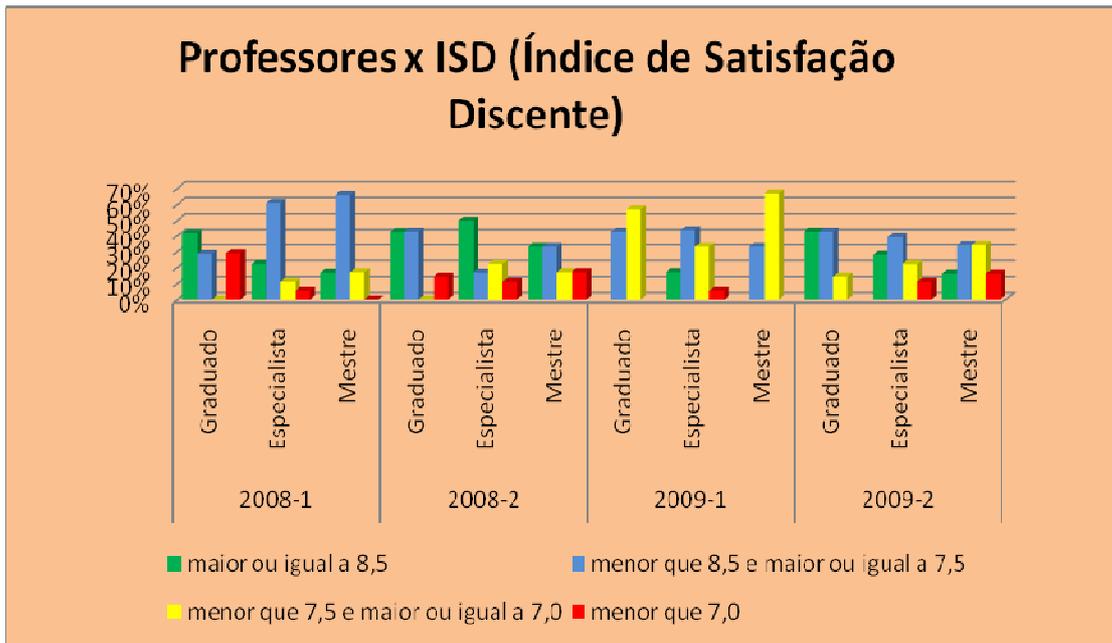


Gráfico 8 – ISD - índice de satisfação discente em relação aos professores
 Fonte: Resultados das avaliações institucionais de 2008 e 2009.

Para a instituição, o índice de satisfação adequado para determinar uma ótima atuação profissional é maior ou igual a 7,5. Segundo a percepção dos discentes avaliados no instrumento (Anexo B) em 2008-1, o ISD da maioria dos professores (42% dos graduados, 22% dos especialistas e 17% dos mestres) obteve médias superiores a 8,5, representando um ótimo desenvolvimento pedagógico na visão dos discentes e da própria instituição.

Em 2008-2 (Anexo C), o ISD se manteve nas médias acima de 7,5 para 86% dos graduados, 67% dos especialistas e 66% dos mestres, diminuindo entre 16% a 17% o ISD dos especialistas e mestres em relação a 2008-1.

Mas em 2009-1 o ISD baixou em relação a 2008: 43% dos graduados, 61% dos especialistas e 33% dos mestres obtiveram médias acima de 7,5. Em 2009-2 percebe-se a elevação no ISD em relação a 2009-1: 86% graduados, 67% dos especialistas e 50% dos mestres voltaram a ter médias superiores a 7,5.

Ao analisar esses dados, infere-se que a experiência profissional na docência e no mercado de trabalho nos cursos superiores de tecnologia influenciam no desempenho do professor avaliado pelo discente, levando em consideração os dados encontrados na avaliação institucional e confrontado-os com os gráficos 2, 3 e 4. Aspecto importante é o tempo de atuação nas disciplinas, que impacta na segurança do trabalho docente, associando-se ao rebaixamento dos ISDs em 2009-

1, quando as grades curriculares foram alteradas e, como consequência, a troca de disciplinas. A formação docente também influencia no ISD, o que é comprovado na melhor avaliação dos professores com maior titulação.

6.5 Visão do professor sobre o processo avaliativo

Cabe ressaltar que o docente, na instituição pesquisada, não é avaliado de forma global, portanto, surge a necessidade de conhecer a visão do professor sobre o processo avaliativo aplicado e se ele interfere no seu desempenho.

Em abril de 2010, a autora convidou onze professores dos 31 escolhidos para a pesquisa, para participarem de uma entrevista individual, na qual gravou as falas para identificar suas percepções sobre o instrumento avaliativo e transcreveu suas falas. Não houve um critério de escolha apenas retirou os 11 primeiros nomes da listagem e convidou cada um para a entrevista individualizada. A autora assegura que a entrevista transcorreu conforme as recomendações e os nomes dos pesquisados mantiveram-se sigilo.

As recomendações (YIN, 2001) a respeito das habilidades desejadas de um pesquisador: capacidade de fazer boas perguntas, ser bom ouvinte, capacidade de adaptação e flexibilidade, noção clara das questões formuladas e imparcialidade foram seguidas. Primeiramente perguntei ao docente se ele conhece o instrumento aplicado pela instituição para a avaliação do seu desempenho e seus resultados.

Todos os professores conhecem o instrumento, que é apresentado pela instituição no início de cada semestre. Inclusive são promovidas reuniões exclusivamente com essa finalidade. Com exceção de um entrevistado, que declara que os resultados “nem sempre são repassados ao professor, não sei as razões”, os participantes da pesquisa afirmam que os coordenadores de curso entregam os resultados impressos aos professores todo final de semestre, como pode ser constatado nos seguintes depoimentos:

- a) “Sim, os resultados são divulgados sistematicamente. As coordenações conversam com os professores apontando os resultados positivos ou negativos”.

- b) “Sim, conheço o instrumento. Os resultados são conhecidos também. Os coordenadores de curso fazem uma reunião com cada professor para passar o resultado da avaliação.”
- c) “Sim conheço e todos os semestres, recebo do coordenador do curso a minha avaliação individual.”

O procedimento de apresentar os resultados de maneira individualizada para cada professor sinaliza o entendimento da instituição de que “a avaliação institucional [...] não é mecanismo para exposição pública de fragilidades e ineficiências de profissionais individualizados. [...] deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico”, como enfatiza Dias Sobrinho (2005, p. 61).

Essa atitude contribui para que o professor confie na instituição e possa refletir sobre sua prática docente sem o constrangimento de ter os dados de sua avaliação expostos publicamente. Para Dias Sobrinho (2005, p. 111), os resultados individuais de desempenho oferecem ao docente

os elementos para identificação e busca de superação de dificuldades relativas à clareza e adequação de objetivos, à pertinência e qualidade dos conteúdos desenvolvidos e dos materiais didáticos. [...] Oferecem ainda subsídios acerca do desempenho científico-tecnológico e didático-pedagógico do docente, interação professor-aluno e interdisciplinaridade na vivência acadêmica.

A divulgação dos resultados individualizados abre espaço para professor e coordenador dialogarem sobre pontos fortes e fracos observados pelos discentes e juntos entenderem se os objetivos traçados pela disciplina foram atingidos ou não durante o semestre letivo.

Nesse sentido, a avaliação se constitui como “meio de diagnosticar problemas, corrigir rumos, estabelecer metas, introduzir mudanças que signifiquem melhoria da qualidade das diversas atividades desenvolvidas nas universidades.” (PAULA; AZEVEDO, 2004, p. 52). Destaca-se, nessa prática da instituição, a importância do *feedback*.

Alguns professores fazem críticas ao instrumento de avaliação, questionando sua eficácia, a partir da constatação de que os alunos muitas vezes não compreendem o enunciado das questões e avaliam sem conhecimento e comprometimento. Também consideram que o processo avaliativo é parcial, pois

envolve apenas a percepção dos discentes. Tais observações estão contidas nas seguintes falas dos entrevistados:

- a) “São parciais. Outros aspectos poderiam ser considerados para verificar o desempenho docente, como por exemplo, produções científicas e avaliações efetuadas por outros envolvidos com o corpo docente na instituição.”
- b) “[...] em relação aos resultados eles aparecem de forma tímida e muitas vezes ineficaz.”
- c) “[...] são poucos confiáveis, unilaterais e algumas vezes oportunistas.”
- d) “O que conheço são as avaliações dos alunos a cada semestre. Elas me balizam no que se refere à forma de atuação em aula. Os critérios ou as perguntas é que dão muitas vezes margens a interpretações equivocadas por parte dos alunos.”
- e) “Os resultados são apresentados aos docentes, porém, devem ser avaliados, pois há casos de falta de entendimento dos entrevistados, gerando distorção aos resultados.”

Os professores percebem que em alguns momentos os discentes usam a avaliação para expressar uma insatisfação pessoal e até para transferência de problemas particulares. Esta percepção acontece pelo motivo da avaliação institucional ser aplicada geralmente após o período das provas e os alunos podem ou não transferir suas angústias ou insatisfações para o professor. A questão é entender se este fato reflete ou não no resultado da avaliação do desempenho docente.

Um dos professores atribui credibilidade total ao instrumento e dois propõem mudança no período de aplicação, considerando que a avaliação realizada nos meses de maio e outubro, após o fechamento da primeira média dos alunos, tende a absorver possíveis descontentamentos dos discentes com as notas recebidas. Segundo o depoimento de um dos professores,

o aluno tende, em muito, transferir a sua incompetência em aprender para o professor, porque ele (aluno) é o cliente, é quem paga a conta. [...] Deve-se considerar também o período (data) em que o processo avaliativo acontece; é sempre após as provas, e o resultado influencia diretamente o aluno na avaliação, que passa a usá-la como um instrumento de retaliação. Isto nota-se quando se tem duas turmas para lecionar a mesma disciplina. As diferenças

gritantes nos resultados de avaliação refletem o nível das notas recebidas pelos mesmos e denotam aspectos basicamente comportamentais do grupo e conseqüentemente prejudicam o resultado da aprendizagem.

Os docentes indagam se os resultados são confiáveis e falam que eles podem interferir no desenvolvimento do seu plano de carreira. Também reclamam por não poderem opinar na elaboração do instrumento, que já vem pronto. Questionam a avaliação de uso do livro-texto, pois a maioria dos alunos relaciona esse item à utilização do Programa do Livro-texto (PLT) que não é comum a todas as disciplinas — algumas adotam um livro básico de referência.

Na continuidade da entrevista, pergunta-se esta é a melhor forma de avaliar o desempenho docente. Se não, quais outras formas seriam possíveis? Também questiona-se o entrevistado acrescentaria outros aspectos a serem avaliados. Os respondentes fazem ressalvas quanto à maturidade e ao comprometimento dos alunos em avaliar o professor. Isso fica evidente nos seguintes comentários:

- a) “Acredito que, como toda avaliação, esta contém um viés subjetivo, por considerar mais a visão dos alunos em relação ao professor e não mensurar as dificuldades enfrentadas pelo docente em sala de aula, assim como o progresso em termos de assimilação de conhecimento pelo alunado, que é reflexo do comprometimento, interesse e capacidade do professor.”
- b) “Acredito ser um bom indicador, desde que vinculado à percepção do coordenador/direção. Isto porque, de acordo com o nível de amadurecimento social/intelectual do discente/grupo avaliado, o resultado obtido pode não condizer plenamente com a realidade. A mim parece necessário vincular o perfil do aluno ao questionário por ele respondido, ou seja, seu rendimento acadêmico nas disciplinas já cursadas. Desta forma, pode-se estabelecer uma relação entre o comprometimento do discente e sua forma de avaliar o docente.”

Identifica-se uma divisão entre os que consideram ser essa a melhor forma de avaliar o seu desempenho (sete docentes) e os que não pensam da mesma maneira (quatro docentes). Cinco deles dão crédito ao instrumento, mas sugerem alterações nos questionamentos e no processo de avaliação, de forma a contemplar a visão do aluno, da instituição, dos seus pares e a autoavaliação. Dois professores enfatizam que as perguntas do instrumento são complexas para o entendimento do aluno, mas sete docentes vêem melhorias no processo avaliativo.

Percebe-se, nas falas dos professores, certa falta de segurança e confiança no instrumento que avalia o desempenho. Este fato pode estar relacionado pelo fato dos mesmos não poderem opinar sobre o instrumento e consideram o modelo engessado, pronto. Mas isto pode gerar problemas no processo já que Dias Sobrinho (2005, p. 68) entende ser de fundamental importância que a avaliação tenha plena credibilidade, salientando que:

As universidades são organizações complexas que requerem muito tempo para se deixarem colorir por inteiro de uma nova cultura todas as fimbrias do seu tecido. [...] É imprescindível que todos se sintam seguros quanto à direção traçada e confiem nos articuladores do processo.

Durante a entrevista, quatro professores fizeram análises pautadas nos critérios de avaliação, criticando a competência dos avaliadores. Um deles declara:

Na minha percepção, o desempenho está ligado diretamente ao cumprimento das atividades e à qualidade dos resultados destas atividades delegadas ao corpo docente, dentro dos níveis exigidos pela instituição. Além disso, o cliente não é somente o aluno (este é o usuário final), mas sim os demais envolvidos na instituição (direção, coordenação, RH, etc), ou seja, a avaliação deve ser diversificada (conter vários aspectos e diferentes avaliadores). Para definir uma avaliação, primeiro é preciso definir as regras (o que o professor deve produzir) e níveis (indicadores com metas) exigidos pela instituição e/ou clientes (mercado, sociedade), para então dizer se um professor é nota 10, 6 ou 4. Alguns aspectos que podem ser considerados na avaliação: Cumprimento da ementa em sala de aula. Quem da instituição deveria avaliar este aspecto? O corpo discente é o mais adequado?

Outro depoimento contundente também dá ênfase à preparação dos avaliadores e faz referência ao método 360 graus¹¹:

Se a instituição segue um modelo empresarial, poderia então usar o método 360º, o qual é bastante usado em grandes corporações, o que corresponde a: 1-Autoavaliação, 2- Atuação dos pares (colegas professores) – 3- Avaliação dos subordinados (neste caso alunos que não são nada subordinados), 4- Avaliação superior, que é

¹¹ Castro (2009) explica que a avaliação 360 graus, também chamada de “*feedback* 360”, é um método de avaliação de pessoas que se baseia na ampla participação de todos os integrantes da equipe. Por esse modelo, que alguns gestores preferem chamar de “avaliação multivisão”, o profissional é avaliado não somente pelo superior, mas também pelos seus pares e eventuais subordinados. Além disso, o profissional elabora sua própria autoavaliação. Com a avaliação 360 graus, o professor poderia guiar melhor o seu próprio desenvolvimento, perceber em quais pontos ele pode e deve melhorar e, assim, corresponder plenamente às expectativas dos alunos e da instituição

fundamental, pois pondera o esforço do docente frente ao processo. Outro fator a ser considerado é que nas organizações as pessoas (avaliadoras) são sistematicamente preparadas (treinadas) para o processo avaliativo, o que não acontece com os alunos. Se soubessem melhor o que significa para o crescimento (leia-se aperfeiçoamento) pessoal e profissional do professor talvez fossem mais coerentes. O que se vê na prática é que o professor é muito mais avaliado pela simpatia e o nível de relacionamento com o aluno do que pela sua competência técnica.

Também na defesa de um processo avaliativo que contemple múltiplos critérios e visões, Dias Sobrinho (2005, p. 63) ressalta que a avaliação deve ser uma ação sistemática e global, não se restringindo “às testagens de conhecimentos ou a medidas de produção”. Nesse sentido, os professores entendem que devem ser inseridos itens que identifiquem o desempenho a partir de produções de artigos, livros, resenhas, participação em bancas, orientações, seminários, congressos e programas de capacitação.

Os relatos revelam a necessidade de modificações no instrumento e no processo avaliativo. Expressam a insatisfação dos professores quanto ao instrumento aplicado e o interesse deles numa avaliação de múltiplas fontes para análise do desempenho do profissional do ensino superior.

Quando perguntados se os instrumentos que avaliam o desempenho docente nos cursos superiores de tecnologia precisariam ter algum diferencial em relação àqueles aplicados aos cursos de bacharelado e licenciatura, nove entrevistados respondem que não há necessidade de diferenciação, mas consideram que ele pode ser melhorado. Na opinião de um deles, “o professor verdadeiramente comprometido e consciente de seu papel/importância no ‘projeto de vida’ do discente desempenha suas atividades independente de ser um curso de tecnologia, licenciatura ou bacharelado”. Para outro, “o importante, quando se trata de cursos de tecnologia, é ter alguma forma de avaliar se o aluno teve a oportunidade de aliar a teoria à prática”.

Um docente considera que o instrumento deve ser compatível com a realidade de cada instituição e outro sugere que a avaliação não seja considerada por notas e sim por pontuações.

Dois professores colocam que o instrumento deveria ser modificado, por entenderem que os alunos dos cursos nos quais lecionam possuem dificuldades de interpretar os enunciados. Um deles recomenda “utilizar termos mais simples para

que o aluno entenda o que está respondendo. Em muitas perguntas, responde sem saber do que se trata”, enquanto outro argumenta que:

cada quesito avaliativo deveria ser acompanhado por uma explicação clara sobre o sentido do quesito, posto que os alunos possuem dificuldade de entendimento e/ou conhecimento de certas palavras e com isso interpretam erroneamente, deturpando o sentido das mesmas. Os alunos de tecnologia, hoje em sua grande maioria, não têm preparo algum para a vida acadêmica.

Para finalizar a entrevista, perguntei aos docentes se eles utilizam os resultados da avaliação de desempenho para sua prática em sala de aula. Nove entrevistados deram resposta afirmativa, acrescentando que fazem autoavaliação sobre a sua postura e atuação, como pode ser lido no seguinte relato:

Sim! Eu acredito no processo, e tento focar e modificar aqueles quesitos onde o meu desempenho não foi bom e aprimorar e manter os aspectos positivos. A reflexão faz parte do processo autoavaliativo do professor; se eu não parar de vez em quando para sentir e ouvir as críticas poderá correr o risco que no final de todo conteúdo todo o processo foi trabalhado em vão.

Eles destacam a importância do *feedback* e como ele contribui para o seu autodesenvolvimento. A fala a seguir transcrita destaca esse aspecto:

Sim, ao analisar os resultados da minha avaliação, procuro trabalhar aqueles pontos fracos com mais atenção, e ao final de mais uma avaliação comparo com os resultados anteriores. No meu caso, tenho percebido uma mudança positiva, pois aproveito os pontos fracos para fortalecer e os pontos fortes uso como um incentivador para continuar todo o processo de aperfeiçoamento.

Ainda comentam o quanto os resultados influenciam mudanças em seus procedimentos, posturas e ações. Um dos professores apresenta uma situação na qual isso fica bastante claro:

Com certeza e darei um exemplo prático. Certa vez fui extremamente mal avaliado no item “o docente apresentou o plano de ensino”; na época eu fazia a apresentação do plano de ensino conforme fui orientado e acredito que a maioria dos professores fazia na mesma maneira. No semestre seguinte, além do plano de ensino, acrescentei o planejamento de todas as aulas do semestre e fiz a impressão de uma cópia física do plano e do planejamento para cada aluno. Mesmo que na primeira semana poucos alunos compareciam à aula prevista exclusivamente para apresentar o plano de ensino, todas as semanas eu fazia o acompanhamento do plano de ensino e do planejamento apresentado no início de semestre. O resultado

apareceu na avaliação, na qual atualmente sou avaliado muito próximo da nota máxima.

Dois docentes não aceitam efetivamente os resultados do processo. Um deles declara: “Os que julgo serem coerentes dentro do que deveria ser a avaliação do professor procuro corrigir. Os demais têm a convicção de serem apenas para mostrar índices para a faculdade e no meu entendimento não os levo em consideração”. Outro comenta:

Algumas informações que ressaltam as minhas já conhecidas dificuldades, sim, porém às vezes são destacadas por falta de infraestrutura da organização Ex.: Havia uma queixa constante dos alunos em relação a dificuldades em me ouvir. O aumento das turmas e no verão os ventiladores ligados agravavam o problema. A instalação de equipamento de som na minha sala melhorou este processo, embora ainda careça de correção na posição das caixas de som. Tenho também deixado aberturas para que os alunos sugiram melhorias nas aulas e as tenho colocado em prática.

O que constata é que alguns docentes, como descreve Masetto (2008, p.11), “vêm-se como profissionais bem-sucedidos e professores que ensinam bem suas matérias”, sentem-se confortáveis em seus ambientes e não aceitam resultados negativos em suas avaliações. Consideram apenas aqueles que julgam relevante e esquecem que a reflexão sobre os resultados é o momento propício para se autoavaliar, criar uma nova cultura, elaborar uma construção coletiva de caminhos a serem traçados para melhorar seu desempenho e respectivamente sua forma de agir e pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo aqui relatado consegue-se compreender como o desempenho docente dos cursos superiores de tecnologia se expressa no programa de avaliação institucional de uma IES da região norte de Santa Catarina. Identifica-se que a baixa experiência didático-pedagógica do grupo pesquisado não interfere no desempenho dos professores que atuam nesses cursos, sendo compensada pela vasta experiência (que varia de cinco a 45 anos) desses profissionais no mercado de trabalho. Que a quantidade de mestres é menor que o número de especialistas e que o quadro docente da IES não tem professores com doutorado. Esta condição pode interferir no desempenho dos professores pela falta de hábito da pesquisa. Segundo a instituição, existem apenas cinco cursos de mestrado e nenhum de doutorado na região norte catarinense, o que resulta em poucos doutores nesse mercado, todos disputados pelas instituições de ensino superior. Mas essa situação não reflete nos índices de satisfação discente (ISD) de especialistas e graduados, que se mantêm dentro da média de 7,5 estabelecida pela instituição.

Um aspecto que merece atenção se refere às poucas publicações registradas no Currículo Lattes dos últimos três anos, o que provavelmente está associado ao fato de 80,65% dos docentes não terem, em sua formação, recebido orientações e estímulo para o desenvolvimento de pesquisas. Os conteúdos discutidos em sala de aula ficam, assim, limitados à leitura e análise das formulações de autores com trabalhos publicados e às práticas vivenciadas na vida profissional no mercado de trabalho. Esse quadro insinua a possibilidade e a necessidade de novas pesquisas para analisar se a produção acadêmico-científica dos professores interfere em seu desempenho nos cursos de tecnologia.

Quanto às capacitações docentes ofertadas pela IES, elas contribuem no desempenho docente em sala de aula, haja vista nos índices de aumento dos ISD dos professores pesquisados. Outra observação interessante diz respeito ao investimento de alguns professores em cursos de mestrado e doutorado, mesmo sem contar com o apoio da instituição ou de bolsas de estudo específicas. Fica aqui a sugestão para o desenvolvimento de pesquisas que busquem analisar se essas capacitações abrem discussões/reflexões sobre as características dos cursos superiores de tecnologia.

Considera-se ter cumprido o objetivo geral proposto neste trabalho, de analisar o desempenho docente dos cursos superiores de tecnologia a partir dos dados do programa de avaliação institucional da IES em 2008 e 2009. Estabeleceram-se correlações entre a experiência didático-pedagógica e a atuação do professor a partir dos resultados, que mostraram bons ISD nos períodos avaliados, comprovando que a experiência didática não interferiu no desempenho docente.

Os resultados das avaliações oscilaram entre o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2009, pelo fato de as grades curriculares terem sido modificadas quando da incorporação da IES pelo grupo que atualmente a administra. Em geral os professores não possuem experiência específica em determinada disciplina e esse fato tende a apresentar fragilidades no seu desenvolvimento como educador, criando insegurança no processo de ensino e aprendizagem.

Constata-se que a formação (titulação) não influencia os resultados do desempenho docente, avaliado pelo corpo discente. Posso afirmar que a experiência profissional, a competência e a habilidade no mercado de trabalho dá segurança aos professores para o desenvolvimento das atividades em sala de aula nos cursos de tecnologia.

A pesquisa revelou que os docentes da IES analisada conhecem o instrumento que avalia o seu desempenho e todos recebem os resultados pelos coordenadores de curso. Apesar de a maioria dos professores apontar o instrumento como um bom indicador, muitos criticam as questões nele contidas. Alguns não o consideram adequado, entendendo que o instrumento é parcial, unilateral, e deveria contemplar múltiplas fontes de avaliação, incluindo a visão do aluno, da instituição, de seus pares e também a autoavaliação, inserindo-se, assim, num processo avaliativo mais amplo.

Não foi uma surpresa a opinião dos professores dos cursos superiores de tecnologia de que o instrumento que avalia o seu desempenho não precisa ser diferenciado daquele adotado nos cursos de licenciatura e bacharelado. Fica aqui uma questão para novos estudos: Existe necessidade de o instrumento que avalia o desempenho do professor de cursos superiores de tecnologia ser diferente do aplicado em outras modalidades de ensino superior?

Na entrevista destacou-se que a maioria dos professores utiliza os resultados da avaliação do seu desempenho para melhorar seus planejamentos e práticas. Eles reconhecem a importância da avaliação institucional no processo educativo do ensino superior.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; PINO, I.; SILVA, M. S. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96. Especial, p. 819-842, out. 2006.

ANANHANGUERA. Disponível em: <<http://www.unianhanguera.edu.br>>. Acesso em: 1jul. 2010.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 57-68.

BESE, Regina Macedo Boaventura. **Um breve histórico da avaliação institucional no Brasil**. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php/edicoes/100-138/496-um-breve-historico-da-avaliacao-institucional-no-brasil.html>>. Acesso em: 5 jul. 2010.

BRANDÃO, Marisa. **Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior?** 29ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, Anped: 2006.

BRASIL. DECRETO n. 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 seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 9 de maio de 2006.

_____. Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967. Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis.

_____. Constituição Federal da Republica Federativa do Brasil. Brasília: Promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. Lei Federal Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, DOU de 30/12/2008.

_____. Decreto nº 6.095/07. Estabelece diretrizes para o processo de integração de autarquias federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFETs no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. D.O.U. de 26.7.2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9394/96. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e dá outras providências. Brasília, 14 de abril de 2004. DOU de 15/04/2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Superior. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB. Brasília, 1993.

CASTRO, M. L. **Avaliação 360 graus**. (2009. Disponível em: <br.hsmglobal.com/notas/43613-avaliacao-360-graus>. Acesso em: 12 jan. 2010.

CEA - Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior. **Sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes)**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior, ago. 2003. Disponível em: <www.unifesp.br/reitoria/orgaos/comissoes/avaliacao/sinaes.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2010.

CIAVATTA, Maria. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONAES. Ministério da Educação. Roteiro de auto-avaliação institucional: orientações gerais. Inep/Sinaes/Conaes. Brasília-DF, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. Editora Unesp, Brasília-DF: Flacso, 2000.

CUNHA, M. I. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação**. Educação. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3, v. 54, p. 525-536, set./dez. 2004.

DEMO, P. **Formação de professores básicos em aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 23-42, abr./jun. 1992.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____.; RISTOFF, D. I. **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

_____.; BALZAN, C. (orgs). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DOURADO, L. F.; PIRES, L. L. A. Políticas de educação tecnológica: uma nova institucionalidade para a educação superior. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 54-75, mar. 2007.

DUCH, M. A. G; LAUDARES, J. B. **Estudo da implementação de cursos superiores de tecnologia por instituições de ensino superior mineiras**. Dissertação - Mestrado Acadêmico em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FATEC. Disponível em <www.fatecsp.br>. Acesso em: 12 nov. 2009.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. **Educar**, n. 28, p. 17-36, Curitiba, 2006.

FERREIRA, C. G.; BERTUCCI, J. O. **A economia popular solidária em Belo Horizonte: um estudo exploratório**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2005.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. **Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história**. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html>. Acesso em: 12 ago. 2010.

FREIRE. P. **Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.**, v. 23, n.1-2, São Paulo, jan./dez. 1997.

GATTI, B. Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 194, p. 148-155, Brasília, jan./abr. 1999.

GENTILI, P. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHIRALDELLI, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Abril, 2002.

GRILLO, M. C. **Qualidade no ensino superior**: estudo do referencial pedagógico de professores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16, 1993, Caxambu/MG.

GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Educação brasileira**, Brasília, CRUB, v. 5, n. 10, 1983.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

INEP. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2009.

LEAL, M. G. A. **Avaliação institucional e gestão no curso de administração de empresas**: desdobramentos para o projeto pedagógico. (Dissertação de Mestrado em Educação). Itajaí, 2008.

LEISMANN, E. L. **Cursos superiores de tecnologia**. Tendência, 15 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/cursos-superiores-de-tecnologia-%96-tendencia-2640/artigo>>. Acesso em: 02 jul. 2009.

LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos Cefets. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005.

MACHADO, L. R. **O profissional tecnológico e sua formação**, mimeo, 2006.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATIAS, I. S. **Centro federal de educação tecnológica do Amazonas**: uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão (Dissertação, Mestrado em Educação). Florianópolis/SC, 2003.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. <<http://catalogo.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2009.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02. jul. 2009.

NEVES, L. Avaliação do ensino superior. **Caderno Especial**, n. 15. Os resultados do Enade e o serviço social, maio/jun. 2005, p. 6-7. Disponível em: www.assistentesocial.com.br

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas (SP): Papyrus, 2000, p. 175-200.

PAULA, Maria de Fátima de; AZEVEDO, M. D. Avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**, Campinas, v. 9, n. 3, set. 2004.

_____. **Modernização da universidade e a transformação do perfil da inteligência universitária**: casos USP e UFRJ. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2017--Int.pdf>>. Acesso em: 4 set.2010

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETEROSSI, H. G. **Educação e mercado de trabalho**: análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**: reflexões alternativas. Campinas: Papyrus, 2000, p. 11-37.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RISTOFF, D. I. O Sinaes e os seus desafios. Avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 179-183, mar. 2004.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2006.

ROMANO, Roberto. **A universidade e o neoliberalismo**. In: Caminhos, Belo Horizonte: APUBH, n. 18, 1999.

ROTHEN, J. C.; SCHULZ, A. **Sinaes**: do documento original à legislação. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28, 2005, Caxambu, Anais...ANPED, 2005. 1 CD-ROM.

_____. **Ponto e contraponto na avaliação institucional**: Análise dos Documentos de Implantação do SINAES. 29ª reunião Anped, (2006).

_____; BARREYRO, Gladys Beatriz. **Avaliação da educação superior no segundo governo lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas?** Agência Financiadora: FAPESP - GT11 32ª REUNIÃO 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5321--Int.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____; BARREYRO, Gladys Beatriz. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** Campinas. Print version ISSN 1414-4077. vol.13 no.1 Sorocaba. Mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772008000100008> Acesso em: 10 out. 2010.

SANTOS, P. **O que é avaliação institucional.** 2007. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/humanities/483157-que-%C3%A9avalia%C3%A7%C3%A3o-institucional/>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

SGUISSARDI, V. (org). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior.** São Paulo: Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 1997.

SILVA, L. A. **Formação docente e profissional do professor.** São Paulo: TP&S Consultoria Educacional: 2005.

SILVA, T. T. A Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Z. S. **Memória e projeto: da escola normal de artes e ofícios a Cefet/RJ - IV Congresso Brasileiro da História da educação, Goiânia/Goiás, 2006.** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/.../individuais-e-co-autorais-eixo07.htm>>. Acesso em: 21 out. 2010.

TAKAHASHI, A. R. W.; AMORIM, W. A. C. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 207-228, abr./jun. 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

_____.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VASCONCELOS, M. C.; AMORIM, D. C. G. **A docência no ensino superior**: uma reflexão sobre a relação pedagógica. 2008. Disponível em: www.facape.br/.../2008_002_A_DOCENCIA_NO_ENSINO_SUPERIOR_UMA_REFL_EXAO.pdf. Acesso em: 12 out. 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.

ZAINKO, M. A. S. Políticas de avaliação da educação superior: conceitos e desafios. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba: NuPE/UFPR. n. 4, jul./dez. 2008.

ANEXOS

ANEXO A - LEGISLAÇÃO BÁSICA – GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

PORTARIAS

Portaria Normativa nº 3, de 1º de abril de 2008.

Determina as áreas e os cursos superiores de tecnologia que serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no ano de 2008 e dá outras providências.

Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro 2007.

Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007.

Calendário do Ciclo Avaliativo do SINAES, triênio2007/2009.

Portaria nº 282, de 29 de dezembro de 2006.

Inclusões no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Portaria Normativa nº 12, de 14 de agosto de 2006.

Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do art. 71, §1º e 2º, do Decreto 5.773, de 2006.

Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006.

Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006.

Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências.

Portaria nº 4.362, de 29 de dezembro de 2004.

Institui banco único de avaliadores da educação superior.

Portaria nº 107 de 22 de julho de 2004.

SINAES e ENADE – disposições diversas.

Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004.

Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.

Parecer CNE/CES nº 277, de 07 de dezembro de 2006.

Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação.

Parecer CNE/CES nº 261/2006.

Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências.

Parecer CNE/CP Nº 29/2002.

Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo.

Parecer CNE/CES Nº 436/2001.

Trata de Cursos Superiores de Tecnologia - Formação de Tecnólogos.

Parecer CNE Nº 776/97.

Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Parecer CNE/CEB nº 02/97.

Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

RESOLUÇÃO**Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro 2002.**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

ANEXO- B - Questionário Avaliação Institucional – Docentes maio 2008-1

Caro Aluno,

Estamos realizando esta pesquisa, a fim identificarmos pontos positivos e a melhorar. Com as informações identificadas poderemos tomar decisões que venha a contribuir com o aperfeiçoamento do acadêmico.

Então muita responsabilidade para responder as questões.

Coordenação

Instruções para preenchimento

Para cada item identificado abaixo, faça um círculo ao redor do número à direita que melhor combina com seu julgamento de qualidade, e depois transcreva para o cartão de resposta.

Use à escala acima para selecionar o número de qualidade.

AVALIAÇÃO DOS DOCENTES

- 1) O professor demonstra clareza na exposição da matéria?
 - a) () Ruim
 - b) () Fraco
 - c) () Regular
 - d) () Bom
 - e) () Excelente
- 2) O professor denota domínio do conteúdo ministrado?
 - a) () Ruim
 - b) () Fraco
 - c) () Regular
 - d) () Bom
 - e) () Excelente
- 3) O professor disponibiliza material didático?
 - a) () Ruim
 - b) () Fraco
 - c) () Regular
 - d) () Bom
 - e) () Excelente

- 4) O professor demonstra interesse em relação ao aprendizado dos alunos
- a) () Ruim
 - b) () Fraco
 - c) () Regular
 - d) () Bom
 - e) () Excelente
- 5) O professor disponibiliza material didático?
- a) () Ruim
 - b) () Fraco
 - c) () Regular
 - d) () Bom
 - e) () Excelente
- 6) O professor demonstra interesse em relação ao aprendizado dos alunos
- a) () Ruim
 - b) () Fraco
 - c) () Regular
 - d) () Bom
 - e) () Excelente

ANEXO C - Questionário Avaliação Institucional – Docente outubro 2008, maio e outubro de 2009

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
ISD - Média Geral dos Professores por Disciplina**

Quesitos do Grupo A : Quesitos	Ruim	Fraco	Regular	Bom	Excelente
01 - Apresentação do Plano de Ensino (programa, cronograma, metodologia, critérios de avaliação e bibliografia)					
02 – Cumprimento do Plano de Ensino no prazo previsto.					
03 - Utilização do livro texto, pelo professor, para ministrar o conteúdo da disciplina.					
04 - Utilizações de bibliografia complementar (livros, revistas, artigos, apostilas e outros textos da bibliografia)					
05 - Didática (dinamismo, clareza, organização e seqüência lógica na exposição de temas).					
06 – Domínio do conteúdo teórico da disciplina					
07 - Relacionamento dos aspectos teóricos com os práticos da disciplina.					
08 - Utilização de outros recursos de ensino além de aula expositiva (seminários, dinâmicas de grupo, simula					
09 – Postura ética do professor na sala de aula.					
10 - Motivação do professor para a realização das aulas.					
11 - Interesse em esclarecer as dúvidas dos alunos.					
12 - Pontualidade no início e término das aulas.					
13 - Incentivo às atividades Extra-Classe (pesquisa, extensão, Grupos de Estudo, visitas técnicas).					
14 - Cumprimentos dos critérios de avaliação previstos					
15- Redação clara das questões nas avaliações.					
16 - Adequação da avaliação ao conteúdo ministrado.					

ANEXO D- FORMULÁRIO PARA A ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Você conhece o instrumento aplicado pela Instituição para a avaliação de desempenho docente? E os seus resultados?
2. Para você, esta é a melhor forma de avaliar o desempenho docente? Se não, quais outras formas seriam possíveis? Você acrescentaria outros aspectos a serem avaliados?
3. Para você, os instrumentos que avaliam o desempenho docente nos cursos superiores de tecnologia precisariam ter algum diferencial? Qual(is)?
4. Você utiliza os resultados da avaliação de desempenho docente para sua prática em sala de aula?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)