

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
CENTRO DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

**SHEILA CRISTINA CARON**

**POLÍTICAS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO  
SUBSÍDIOS PARA AÇÃO DOCENTE**

**CURITIBA  
2008**

**SHEILA CRISTINA CARON**

**POLITICAS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO  
SUBSÍDIOS PARA AÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no curso de pós-graduação – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, linha de pesquisa História e Políticas da Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Maria Eyng.

**CURITIBA**

**2008**

**SHEILA CRISTINA CARON**

**POLITICAS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO  
SUBSÍDIOS PARA AÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no curso de pós-graduação – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, linha de pesquisa História e Políticas da Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Eyng.  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Lourdes Gisi.  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Amélia Sabbag Zainko.  
Universidade Federal do Paraná.

Curitiba, 03 de junho de 2008.

À minha família, esposo e pais, companheiros  
de todas as horas.

## AGRADECIMENTOS

Estas primeiras páginas, são para dedicar a todas as pessoas que me aconselharam, motivaram, orientaram, reforçaram, cuidaram, ouviram, protegeram e colaboraram ao longo desta minha época *especial de vida e de trabalho*. Para além destas palavras, espero encontrar melhor forma e melhor momento para dizer a todos o quanto estou agradecida e o quanto sinto que, a todos, devo um pouco deste trabalho.

Agradecer a todos que ajudaram a construir esta dissertação não é tarefa fácil. O maior perigo que se coloca para o agradecimento seletivo não é decidir quem incluir, mas decidir quem não mencionar. Então, a meus amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade e com sugestões efetivas para a realização deste trabalho, gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Meu maior agradecimento é dirigido à minha família, por ter sido o contínuo apoio em todos estes anos, ensinando-me, principalmente, a importância da construção e coerência de meus próprios valores. Ronaldo, quero agradecer todo o tempo que me dedicou e que espero poder compensar. Você soube compreender, como ninguém, a fase pela qual eu estava passando. Durante a realização deste trabalho, sempre tentou entender minhas dificuldades e minhas ausências. Aos meus filhos, Anne e Lian Carlo, meu orgulho e a minha alegria diária, que amo acima de tudo. Minha esperança é que, compensando o tempo e esforço dependido, algumas das idéias apresentadas aqui venham por ajudar a mim mesma a identificar maneiras adicionais de enriquecer suas vidas.

Minha seleção, no âmbito acadêmico, deve também começar do início. A excelência profissional da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Eyng conferiu prestígio e valor a meu trabalho de mestrado. Agradeço à professora Ana a consideração de ter aceito a orientação de minha dissertação, na esperança de retribuir, com a seriedade de meu trabalho, a confiança em mim depositada. À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Marins pela correção ortográfica. Às coordenadoras de curso das instituições de ensino pesquisadas,

Prof<sup>a</sup>. Ms. Mara Christina Vilas-Boas, Prof<sup>a</sup>. Ms. Sandra Urbanetz, Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília Barreto Amorim Pilla e Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Romilda Teodora Ens.

Às amigas: Diana Gurgel Pegorini e Camile Gonçalves Hesketh, que muito intimamente partilharam uma palavra amiga, uma história, uma graça, a alegria de um bom riso num momento de descontração que tanto apreciamos, aproveito para dizer que *pode sempre contar comigo!*

Para que os bons momentos sempre continuem a nos compensar, lembremos: *as coisas menos boas devemos escrever onde o vento do esquecimento e o perdão se encarreguem de passar e apagar a lembrança. Por outro lado, quando nos acontece algo de grandioso, devemos gravar isso na pedra da memória e no coração onde vento nenhum em todo o mundo possa apagar (final de uma lenda árabe).*

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como tema investigado a avaliação institucional. O problema de pesquisa que orientou a reflexão questionou: Qual a percepção de professores e alunos sobre a contribuição da avaliação institucional para melhoria do perfil e da atuação dos docentes? Na tentativa de elucidar o problema proposto têm-se os seguintes objetivos: Analisar as contribuições da avaliação institucional para a melhoria da ação docente, segundo a opinião de professores e alunos do curso de pedagogia. Compreender as contribuições da avaliação institucional para a melhoria da ação dos professores nas IES. Identificar a finalidade atribuída por docentes e discentes do curso de Pedagogia à avaliação institucional e ao planejamento pedagógico. Na elaboração do referencial teórico contextualizaram-se as influências das políticas públicas na educação superior, a avaliação Institucional e a avaliação do docente no contexto das IES, a avaliação com o propósito de proporcionar a melhoria da qualidade do Sistema Educacional, como um instrumento para a consolidação da identidade institucional e a prática avaliativa na perspectiva do professor e do aluno da educação superior. Bem como a relação entre avaliação institucional e o projeto pedagógico na articulação e orientação do professor em sua prática e em sua formação. Neste estudo optou-se pela pesquisa qualitativa. A obtenção de dados para esclarecer esse problema procurou-se orientação nos estudos de autores como: Mancebo (2003), Chauí (2001), Fávero (2000), Buarque (1994), Zainko e Gisi (2003), Marback Neto (2007), Torres Santomé (2003), Saviani (1998), Dias Sobrinho (1995, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2004, 2005), Eyng (2002, 2004a, 2004b e 2007), Tubino (1997), Demo (2004), Masetto (1998), Tardif (1991, 1999 e 2002), Freire (1996); e ainda por meio de do levantamento e análise de dados dos questionários aplicados em duas instituições de ensino superior, identificando a finalidade atribuída por docentes e discentes do curso de Pedagogia para Avaliação Institucional e Planejamento Pedagógico e as contribuições da avaliação institucional para a melhoria da ação dos professores nas IES. É preciso superação da visão da avaliação do docente como instrumento burocrático, regulador e de controle da ação do professor. Mais do que esses pontos, a avaliação do docente deve se direcionar para a eficiência da prática docente, sua organização, seu comprometimento, a produção da qualidade e sua responsabilidade com as exigências sociais. Portanto, os pontos conclusivos em relação a pergunta obtém a resposta que os objetivos básicos e mais conhecidos da avaliação do docente ainda são a melhoria do desempenho, ajudar na tomada de decisões justas, eficiência em relação à prática docente e para promoção e expansão da qualidade institucional. É necessário contrabalancear os dados obtidos pela avaliação do docente por meio da avaliação do aluno, de suas notas, da auto-avaliação tendo caráter de julgamento ponderado como ferramenta para alcançar a melhoria na IES. O planejamento é transpassado pelos dados colhidos na avaliação da ação docente. A avaliação permite a reflexão para atingir os objetivos planejados, insere e engaja os envolvidos no processo da IES continuamente.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Avaliação institucional. Avaliação interna. Avaliação do docente. Educação superior.

## RESUMEN

La presente disertación de maestría tiene como tema investigado la evaluación institucional. El problema de la investigación que orientó la reflexión preguntó: ¿Cuál es la percepción de profesores y alumnos sobre la contribución de la evaluación institucional para la mejoría del perfil y de la actuación de los docentes? En la tentativa de elucidar el problema propuesto se trazaron los siguientes objetivos: Analizar las contribuciones de la evaluación institucional para la mejoría de la acción docente, según la opinión de profesores y alumnos del curso de pedagogía. Comprender las contribuciones de la evaluación institucional para la mejoría de la acción de los profesores en las Instituciones Superiores. Identificar la finalidad atribuida por docentes y alumnos del curso de Pedagogía a la evaluación institucional y a la planificación pedagógica. En la elaboración del marco teórico se contextualizaron la influencia de las políticas públicas en la educación superior, la evaluación Institucional y la evaluación del docente en el contexto de las universidades, la evaluación con el propósito de proporcionar la mejoría de la calidad del Sistema Educativo, como un instrumento para la consolidación de la identidad institucional y la práctica evaluativa en la perspectiva del profesor y del alumno en la educación superior. Así como la relación entre la evaluación institucional y el proyecto pedagógico en la articulación y orientación del profesor en su práctica y en su formación. Se optó en este estudio por la investigación cualitativa. La obtención de datos para aclarar este problema buscó una dirección en los estudios de autores como: Mancebo (2003), Chauí (2001), Fávero (2000), Buarque (1994), Zainko e Gisi (2003), Marback Neto (2007), Torres Santomé (2003), Saviani (1998), Dias Sobrinho (1995, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2004, 2005), Eyng (2002, 2004a, 2004b e 2007), Tubino (1997), Demo (2004), Masetto (1998), Tardif (1991,1999 e 2002), Freire (1996); y, sin embargo, se dió por medio de la recopilación y análisis de los datos de los cuestionarios aplicados en las dos instituciones de enseñanza superior, identificando la finalidad dada por los docentes y alumnos del curso de Pedagogia para la Evaluación Institucional y la Planificación Pedagógica y los aportes de la evaluación institucional para la mejoría de la acción de los profesores en las universidades. Se hace necesaria la superación de la visión de la evaluación del profesor como instrumento burocrático, regulador y de control de la acción del mismo. Más que estos puntos, la evaluación del docente se debe orientar para la eficiencia en la práctica docente, su organización, su compromiso, la producción de la calidad y su responsabilidad con las exigencias sociales. Por lo tanto, los puntos de conclusión relacionados a la pregunta, obtienen la respuesta que los objetivos básicos y más conocidos de la evaluación del profesor son todavía la mejoría del desempeño, ayudar en la toma de decisiones justas, eficiencia en relación a la práctica docente y para la promoción y expansión de la calidad institucional. Es necesario equiparar los datos obtenidos por la evaluación del docente por medio de la evaluación del alumno, de sus notas, de la auto evaluación teniendo un carácter de juicio ponderado como herramienta para alcanzar la mejoría en la univesidad. La planificación es transpuesta por los datos cogidos en la evaluación de la acción docente. La evaluación permite la reflexión para lograr los objetivos planeados, incluye y compromete continuamente a los participantes en el proceso de la universidad.

Palabras-clave: Políticas educacionales. Evaluación institucional. Evaluación interna. Evaluación del docente. Educación superior.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Perfil dos docentes investigados .....	117
<b>Tabela 2</b> – Perfil dos discentes investigados.....	118

### GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Finalidade da avaliação institucional na IES “A” Diurno e Noturno.....	121
<b>Gráfico 2</b> – Finalidade da avaliação institucional na IES “B” Diurno e Noturno.....	121
<b>Gráfico 3</b> – Finalidade da avaliação institucional na IES “A” e “B” Docentes .....	122
<b>Gráfico 4</b> – Avaliação institucional tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino no seu curso na IES “A” Diurno.....	126
<b>Gráfico 5</b> – Avaliação institucional tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino no seu curso na IES “A” Noturno .....	126
<b>Gráfico 6</b> - Avaliação institucional tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino no seu curso na IES “B” Diurno.....	127
<b>Gráfico 7</b> - Avaliação institucional tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino no seu curso na IES “B” Noturno .....	127
<b>Gráfico 8</b> – Finalidade do Projeto Pedagógico Institucional na IES “A” Diurno .....	132
<b>Gráfico 9</b> - Finalidade do Projeto Pedagógico Institucional na IES “A” Noturno.....	133
<b>Gráfico 10</b> - Finalidade do Projeto Pedagógico Institucional na IES “B” Diurno .....	133
<b>Gráfico 11</b> - Finalidade do Projeto Pedagógico Institucional na IES “B” Noturno.....	134
<b>Gráfico 12</b> – Finalidade do Projeto Pedagógico Institucional nas IES “A” e “B” para docentes .....	134
<b>Gráfico 13</b> – Proposta pedagógica da IES “A” Diurno e Noturno .....	143
<b>Gráfico 14</b> – Proposta pedagógica da IES “B” Diurno e Noturno .....	143
<b>Gráfico 15</b> – Melhoria dos professores na IES “A” Diurno e Noturno .....	145
<b>Gráfico 16</b> - Melhoria dos professores na IES “B” Diurno e Noturno.....	145
<b>Gráfico 17</b> – Finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional na IES “A” Diurno e Noturno .....	148
<b>Gráfico 18</b> – Finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional na IES “B” Diurno e Noturno .....	149
<b>Gráfico 19</b> – Finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação Institucional na IES “A” e “B” Docentes .....	149
<b>Gráfico 20</b> – Avaliar o desempenho dos professores na IES “A” Diurno e Noturno.....	155
<b>Gráfico 21</b> – Avaliar o desempenho dos professores na IES “B” Diurno e Noturno.....	156
<b>Gráfico 22</b> – Avaliar o desempenho dos professores na IES “A” e “B” Docentes .....	156

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABRUEM	- Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACE	- Avaliação das Condições de Ensino
ANDES	- Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	- Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Fed. de Ensino Superior
AVALIES	- Avaliação das IES
BID	- Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CEA	- Comissão Especial e Avaliação
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAES	- Coordenação Nacional de Avaliação da Educação Superior
ENADE	- Avaliação do Desempenho do Estudante
ENC	- Exame Nacional de Cursos (PROVÃO)
ACG	- Avaliação dos Cursos de Graduação
ENEM	- Exame Nacional de Ensino Médio
FADEP	- Faculdade de Pato Branco
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GERES	- Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394/96
MEC	- Ministério da Educação
OEA	- Org. dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIE	- Organização Internacional de Epizotias
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAIUB	- Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	- Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPI	- Projeto Pedagógico Institucional
PPP	- Projeto Político Pedagógico
Promedlac	- V Reunião Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe
Provão	- Exame Nacional de Cursos
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SESu	- Secretaria de Educação Superior
UNB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>7</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>8</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	<b>9</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	<b>26</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	27
2.2 IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	43
<b>3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	<b>47</b>
3.1 O CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....	48
3.2 AVALIAÇÃO DO DOCENTE E A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO .....	68
<b>4 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO COMO SUBSÍDIOS PARA A MELHORIA DA AÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>82</b>
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO .....	82
4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE	93
4.2.1 Considerações sobre a ação do docente .....	96
4.2.2 Considerações sobre a formação continuada do docente .....	103
<b>5 PESQUISA DE CAMPO</b> .....	<b>113</b>
5.1 CARACTERÍSTICAS DAS IES E CURSO INVESTIGADO .....	115
5.2 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES ANALISADOS .....	116
5.3 RELAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO .....	119
5.3.1 A finalidade da avaliação institucional .....	119
5.3.2 A finalidade do planejamento pedagógico .....	131
5.3.3 A finalidade da avaliação do docente .....	144
5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO .....	160
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>184</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>191</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>196</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito (FREIRE, 1996, p. 139).

Avaliar criteriosamente a instituição de ensino pode proporcionar condições para a tomada de decisão na gestão das organizações de educação superior, que objetivem a melhoria da ação docente. Avaliar a ação do docente se faz imprescindível para a obtenção de resultados que orientem o efeito e a transparência das ações para o planejamento e a gestão de instituições e cursos do ensino superior.

A avaliação do docente no processo de avaliação institucional objetiva diagnosticar a ação dos professores de forma crítica e se transformar em um mecanismo de permanente aperfeiçoamento.

[...] A avaliação de docentes é um processo complexo, e não existe uma fonte de dados única que seja adequada, pois será no mínimo incompleta. Para chegar-se a um diagnóstico que possa retratar em amplitude esta complexidade e tenha confiabilidade, devem-se considerar diferentes e diversificadas fontes de informação (BERTELLI, 2004, p. 71).

As IES, segundo as políticas educacionais, devem desenvolver seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que articula “o planejamento e a gestão das ações de ensino, pesquisa, extensão” (EYNG, 2007, p. 161). O processo de planejamento se completa com a avaliação que tem o papel de alimentar continuamente a ação institucional, ou seja, a avaliação é parte indissociável do planejamento.

O PPI deve desenvolver na instituição de ensino superior, a função de orientar a construção e a atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), por meio da gestão democrática e participativa, e ainda, de manter a coerência das diretrizes fundamentais na qual se trabalha.

As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso. Este é a referencia das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de

conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo do saber. (BRASIL, 2006, p. 11).

Os processos de ensinar e aprender são expressos nos referenciais institucionais como um conjunto de elementos que integram o Projeto Pedagógico de Curso, esses elementos são delimitados no currículo, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade. O currículo tem como orientador as Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo aperfeiçoamento implica a consideração dos resultados dos processos de avaliação.

Considerando que a finalidade da avaliação institucional está na contínua melhora da qualidade do ensino, assim, melhorar o ensino está diretamente vinculado à melhora da ação docente.

Busca-se na avaliação resultados melhores, que vão além dos resultados fixos e predeterminados de controle, que o professor participe e seja respeitado em sua individualidade, que venha ser uma avaliação multidimensional, pois a docência envolve vários fatores que a tornam complexa.

A avaliação do docente irá influenciar diretamente o planejamento e, conseqüentemente, o ensino; portanto, não se pode ter uma opinião única, pois esse processo deverá contemplar mais de um olhar: a avaliação realizada pelo aluno e a auto-avaliação do professor, pois professores e alunos são os principais protagonistas da aprendizagem.

O olhar do aluno é muito importante, porém pode ser usado de forma abusiva quando ele é visto como cliente. O professor deve ser avaliado pelo aluno, mas não somente por ele, pois a avaliação nesse caso pode ser usada como instrumento de desforra ou adulação.

Demo (2004, p.123), argumenta sobre a avaliação docente realizada pelos alunos:

[...] é sempre interessante saber o que os alunos pensam do professor. Usando outros critérios [...] que redefinem o professor não mais como ministrador de aula, mas como alguém que pode aprender bem e, sabendo aprender bem, consegue que o aluno aprenda bem, estamos avaliando outras habilidades muito mais relevantes do que dar aula, repassar o conteúdo, assiduidade.

A avaliação da ação do docente, portanto serve para que os professores aprendam a ver-se em função de critérios normativos próprios de sua prática

pedagógica e executarem as mudanças necessárias que irão orientar as condições de ensino ofertadas, o planejamento e a gestão da instituição de ensino.

É importante que o professor seja avaliado em suas habilidades de ministrar aulas, de aprender e de intermediar os conhecimentos, sua trajetória como docente, sua experiência acadêmica, sua produção, sua capacidade de inovar, indo além das aulas apenas cativantes. Não cabe avaliar o professor como se avalia o aluno, mas como um profissional da Instituição de Ensino Superior (IES) que está apto e devidamente qualificado conforme os indicadores que constituem a avaliação do corpo docente que permitirão operacionalizar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e que se apresenta no instrumento de avaliação de cursos de graduação.

Avaliar a coerência ou não da constituição do corpo docente na instituição, a sua dedicação ao curso; a relação entre formação e atividades desenvolvidas no curso; sua articulação com a equipe pedagógica, a formação continuada, e, ainda, a formação inicial do docente, bem como sua experiência, publicações e produções que garantam a qualidade do curso, desde que compatível com as atividades acadêmicas por ele desenvolvidas.

Conforme o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em seu artigo 1º:

§ 1º- O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

E ainda no artigo 2º em seu parágrafo único:

Os resultados da avaliação constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, a avaliação é processo-chave para determinar que rumos que se quer seguir para alcançar a melhoria nos processos da instituição de ensino

superior. Assim, avaliar é “descobrir o valor” (RAPOSO, 1999, p. 80). Segundo Ristoff (2005, p. 46):

A palavra avaliação contém a palavra ‘valor’ e, por isso mesmo, não pode fugir dessa concepção valorativa. Quando dizemos que avaliar tem a função de (a) firmar valores, estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultados de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científicos-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro.

Avaliação na instituição de ensino superior não pode ser neutra; mostra-se de suma importância em uma sociedade que passa por mudanças rápidas, instabilidades e crises. Portanto, a avaliação deve ser a expressão do sistema de valores aceito para melhor expressar os resultados que darão rumo à IES.

O próprio ato de avaliar é um momento intencionalmente pedagógico, que traz as diretrizes para mudanças que contribuem para o seu aperfeiçoamento, desenhando políticas, planejamentos, redimensionando recursos e outras ações que incrementam o avanço institucional.

Conforme o Instrumento de Avaliação Externa de IES – SINAES: “as políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho”, ou seja, as dimensões e grupos de indicadores prevêm critérios para atribuição de conceitos, analisar o perfil do docente, sua titulação, sua formação, suas publicações, as condições ofertadas pela IES, o regime de trabalho, o plano de carreira, as políticas de capacitação e de acompanhamento de trabalho e as formas de operacionalização, avaliar a coerência, a intencionalidade e articulação, apontados para o docente no projeto institucional e no documento de avaliação interna.

O desafio na avaliação é buscar a superação de uma concepção que se traduz na classificação dos professores e no controle de seu comportamento, conforme mencionado pela Comissão Especial de Avaliação (CEA).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior apresenta uma síntese dos estudos realizados pelos membros da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas portarias MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003, e nº 19, de 27 de maio de 2003, com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a formulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e dos critérios utilizados.



De forma especial, os modos de informação pública a respeito das condições de produção e dos resultados obtidos pelas IES adquiriram grande importância e vêm sendo crescentemente exigidos, aperfeiçoados e detalhados. As avaliações somativas, os mecanismos de controle, regulação e fiscalização e a prestação de contas têm tido presença muito mais forte que as avaliações formativas, participativas, voltadas aos processos, às diversidades identitárias e à complexidade das instituições (BRASIL, 2004, p. 11).

O resultado do processo de avaliação do docente na avaliação institucional visa, portanto, à melhoria da qualidade de ensino englobando seus resultados e suas conseqüências na ação do docente e na gestão institucional, fruto das informações colhidas e devidamente direcionadas para as singularidades encontradas e demonstradas na avaliação.

Em nome da melhoria do ensino prestado pelos professores, como condição significativa da aprendizagem dos alunos e também da gestão institucional, a avaliação do docente objetiva acompanhar a profissionalização enquanto melhoria da qualidade do sistema de ensino, diagnosticar limites e proporcionar reações proativas, na gestão institucional, bem como compreender a avaliação como instrumento de consolidação da identidade institucional,<sup>2</sup> que não é um já-dado; é uma construção que tem a ver com a história, com as condições de produção, com os valores e objetivos da comunidade, com as demandas concretas e as relações interpessoais (SINAES, 2007 p. 95).

A identidade institucional deve ser estabelecida durante o processo de crescimento da IES, buscando satisfazer não só as solicitações burocráticas, mas também as necessidades observadas no contexto em que a instituição está inserida.

Mudanças no meio político na década de 90 elegem a educação como eixo principal de estratégia social. Em 1993 é criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que

[...] procura ser um amplo processo avaliativo e, por conseguinte, interpretativo, analítico e educativo, isto é, transformador. Consiste em uma ação sistemática e coletiva de compreensão global de uma instituição (neste caso, a universidade) e a atribuição de juízo de valor sobre o conjunto de atividades, estruturas, fins e relações, com o propósito de melhorar a

---

<sup>2</sup> A Identidade Institucional está inserida em um contexto de diversidade existente na educação superior brasileira, criada pelas exigências do governo e por políticas externas e internas que exigem da IES aspectos tais como tecnologia de ponta, formação do cidadão reflexivo e crítico e preservação da cultura, exigindo, assim, diferentes formas e concepções de instituição; porém cada instituição é única em seu contexto.

instituição, tendo em conta suas características de identidade e sua missão (DIAS SOBRINHO, 2002a, p.69)

Esse programa resultou em um amplo acordo entre instituições de ensino superior em torno da avaliação, pois, segundo Dias Sobrinho comporta de forma “consistente e coerente, concepções, princípios e metodologias de avaliação (2003a, p. 82)”, portanto, um programa que articula a teoria com a prática.

A finalidade maior da avaliação institucional é promover um contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas à sociedade, sendo instrumento para o planejamento da gestão e o desenvolvimento da IES.

A avaliação é o instrumento pelo qual a instituição consolida sua identidade, pois contribui para a formação de uma política de respeito e ética às diversidades, dificuldades encontradas no sistema.

Alguns princípios são fundamentais para a construção da identidade segundo o documento do SINAES: a globalidade, a legitimidade e a continuidade. A globalidade traz a idéia de integração das partes em que a avaliação deve ser multidimensional e polissêmica; a legitimidade passa pela construção dos processos de avaliação como espaços sociais de reflexão; a continuidade proporciona à avaliação processos permanentes e internalizados que objetivam a melhoria e a emancipação da IES.

Avaliar, portanto, a ação do docente é imprescindível para a obtenção de dados que orientem o rumo e a transparência das ações para a gestão da instituição de ensino superior. Segundo Demo (2004, p. 122-123),

[...] cabe levar em consideração a avaliação do professor, por conta de serem dinâmicas recíprocas e também de possíveis abusos. É corrente, em entidades privadas, sobretudo, avaliar o professor pelo aluno, que, mais ou menos, detém palavra final, em particular quando entra em cena o discurso neoliberal do ‘cliente’. Certamente tanto escola quanto universidade podem e devem saber aprender do espírito empresarial, mas não são empresas *stricto sensu*. Até mesmo nos Estados Unidos esta conversa saturou, porque é impróprio reduzir o mundo da educação ao da mercadoria (Kohn, 1999; Hargreaves, 2003; Owens, 2004; Aronowis, 2000). Os alunos não são clientes, como são clientes os consumidores de um *shopping center*. Enquanto aqueles estão buscando aprimorar sua formação, estes querem comprar bens e serviços. [...] O professor precisa ser avaliado pelo aluno, claramente, mas não só por ele. Sem falar que esse tipo de avaliação pode redundar facilmente em vingança ou bajulação do aluno; nunca a avaliação é bem feita a partir de um foco apenas. Além disso, cabe sempre perguntar o que se avalia no professor, se sua habilidade de aprender e reconstruir conhecimento, ou apenas habilidades expositivas e cênicas. Vê-se, por aí, o

quanto é complexo avaliar um professor, não se podendo reduzir à noção curta do 'gosto' do aluno.

A avaliação institucional é composta por diversas dimensões e a avaliação do docente é apenas um aspecto daquela avaliação, bem como a avaliação do docente também é complexa e não pode e nem deve ser analisada por um único ângulo e como uma única fonte de dados; é um processo dinâmico, que deve ter como resultados vários instrumentos de informação.

A avaliação da ação do docente é um fator determinante para o desenvolvimento do processo formativo na Instituição. Essa avaliação determinará se uma instituição e seus colaboradores possuem competências para desempenhar a função social para a qual foram designadas, ou seja, “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”, conforme dimensões de avaliação do instrumento para avaliação externa de instituições de educação superior (BRASIL, 2007, p. 163).

A atuação do corpo docente nas atividades acadêmicas dos cursos é avaliada pelos seguintes indicadores, apontados no roteiro do processo de avaliação institucional:

[...] formação acadêmica e profissional, sua situação na carreira docente, programas/políticas de capacitação e desenvolvimento profissional, compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão, distribuição de encargos, adesão aos princípios fundamentais da instituição, vinculação com a sociedade, concursos e outras formas de admissão na carreira docente, etc. (SINAES, 2007, p. 123).

A atuação docente no curso se relaciona com a sua formação inicial e deve ser atualizada, aperfeiçoada continuamente via formação continuada e implementação de políticas de capacitação no âmbito do curso. Para Nóvoa, “o aprender contínuo é essencial e se encontra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (2002, p. 23).

Essa reflexão sobre a formação continuada remete à construção da identidade profissional e valorização do profissional docente com um novo perfil. O

processo aqui é meio para interligar saberes em prática, fazendo do espaço de trabalho também o espaço de formação.

Os resultados da avaliação institucional, ou seja, avaliação externa, interna e meta-avaliação são capazes de fornecer subsídios para a melhoria do perfil e da atuação dos docentes nas IES. Isso desde que “adequadamente” planejada, desenvolvida, mas, sobretudo, em face da consideração dos resultados da avaliação, a sua contribuição poderá ser dimensionada.

A avaliação externa encaminha às condições de ensino, cuja proposta parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que foca principalmente três aspectos: a) organização didático-pedagógica; b) corpo docente; c) instalações.

A avaliação interna busca interpretar os dados levantados, objetivando melhorias, o SINAES (2004, p. 5-6) assinala como seus objetivos para a avaliação interna ou auto-avaliação:

Produzir conhecimento, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade.

A meta-avaliação proporciona a comparação entre a avaliação interna e externa, possibilitando tomada de decisão para o futuro. Dias Sobrinho (2000, p. 127), salienta a importância da meta-avaliação como sendo a “atitude e as práticas de contínua reflexão sobre o processo avaliativo”, assim, a análise da avaliação no antes e no depois dos processos avaliativos da instituição conduzem a uma transformação e aperfeiçoamento contínuos e com qualidade.

A avaliação institucional pode criar condições para a tomada de decisão na gestão das organizações de educação superior. Os resultados obtidos no processo de avaliação institucional e, sobretudo a avaliação docente, orientam a prática do professor como possível diagnóstico de limites e a também impulsionam para a melhoria da instituição. Nesse sentido a investigação pretende focar a percepção

dos docentes e discentes em relação à finalidade da avaliação institucional e o planejamento pedagógico para obter resultados que produzam a melhoria na IES.

Considerando a ação do docente, pressuposto fundamental para determinar a qualidade de ensino ofertado pela Instituição, é que se apresentam as questões de pesquisa: **Quais as contribuições da avaliação institucional para melhoria do planejamento e da ação dos docentes?**

Propõe-se como análise mais aprofundada para essa problematização os seguintes objetivos:

a) objetivo geral:

- Analisar as contribuições da avaliação institucional para a melhoria do planejamento e da ação docente.

b) objetivos específicos:

- Identificar as contribuições da avaliação para a melhoria do planejamento e da ação docente segundo a opinião de professores e alunos do curso de pedagogia.

O desenvolvimento da pesquisa e a forma pela qual é conduzida se expressa e se justifica pelo desenvolvimento da história de vida dessa autora, que aparece melhor explicada ao final da introdução desse trabalho, onde se utiliza uma sutil estratégia retórica, sem pretensão ou aparente despreocupação, para anunciar com dados amplificadores no *post scriptum*, ou seja, no "escrito depois", incluiu-se o memorial/autobiografia que anuncia o instante e amplifica a forma de como se originou o interesse por esse problema de pesquisa.

Em relação à metodologia de pesquisa abordada, Cervo assim define a pesquisa: “é uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego de processos científicos” (1996, p. 44), portanto um processo de busca ou procura.

Pesquisar é buscar ou procurar respostas para alguma coisa; é também a busca da solução de um problema de que se quer saber a resposta. Na pesquisa se utilizam diferentes procedimentos e instrumentos para se chegar a uma resposta. Portanto, o instrumento deverá ser previamente definido para se atingir os resultados almejados, dependendo do método mais apropriado. Segundo Ludke e André, “a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado” (1989, p. 15).

Ainda, segundo Flick (2004) em **Uma introdução à pesquisa qualitativa**, que a pesquisa qualitativa agrega enorme variedade de estratégias que partem de diferentes premissas em busca de objetivos distintos para determinar o método. O método qualitativo não pode ser considerado independente do processo de pesquisa e do assunto em estudo nem dos contextos e perspectivas sociais, e as narrativas devem ser limitadas em termos sociais, temporais e situacionais. As técnicas não são isoladas do método e das teorias que proporcionam a ação.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural, no caso deste estudo a IES onde ocorre a ação do docente como fonte direta de dados, e o pesquisador é seu principal instrumento, portanto exigindo o contato direto e prolongado com o espaço e as condições que se pesquisam. Segundo Rodrigues (2001, p. 20):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer os usos de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais da abordagem.

As idéias centrais que conduzem à pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões do pesquisador a respeito de sua pesquisa como parte do processo da produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos.

Nesse contexto da pesquisa qualitativa, optou-se por abordar o problema de forma explicativa, pretendendo-se identificar os fatores que determinam e contribuem para a análise dos fenômenos que influenciam na avaliação e aprofundam o conhecimento da realidade nas IES.

A pesquisa bibliográfica que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos, pode ser considerada como estudo exploratório e tem como principal vantagem, segundo Gil, “[...] o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (1991, p. 50)”.

E segundo Dencker (2001, p. 64) sobre a pesquisa empírica:

Para que a ciência possa produzir conhecimento sobre a realidade ou para que possua interesse prático, é necessário que contenha elementos empíricos, pois é apenas pela experiência sensível que podemos recolher informações básicas a respeito do mundo.

Os elementos aqui explicitados apontam para práticas metodológicas diversas de pesquisa científica, as quais se pretendem interligar na investigação dos diversos campos do conhecimento para esclarecer o problema proposto inicialmente nesta dissertação.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com os seguintes sujeitos: docentes e discentes do curso de Pedagogia em duas IES. Questionário é um conjunto de questões, feitas para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do trabalho. Não existe uma metodologia padrão para a elaboração de questionários, mas recomendações de diversos autores com relação a essa importante tarefa no processo de pesquisa científica, ou seja, uma sugestão de tarefas e cuidados a serem tomados, visando a que esse instrumento de coleta de dados tenha eficácia para a finalidade a que se destina como argumenta Dencker (2001, p. 157), sobre o questionário como instrumento de pesquisa:

No questionário dá-se um grande peso à descrição verbal, realizada pelo entrevistado, para a obtenção de informação sobre os estímulos ou as experiências a que o mesmo está exposto, assim como para o conhecimento do seu comportamento. A descrição, realizada pelo próprio entrevistado, pode ou não ser interpretada pelo pesquisador mediante o uso de outros conhecimentos adicionais que este possua em relação à pessoa em questão. É possível para o pesquisador referir-se a certos aspectos da atuação do entrevistado que não tenham sido descritos no decorrer da entrevista. O ponto de partida, entretanto, qualquer que seja a quantidade ou o tipo de interpretação, é a descrição feita pela pessoa entrevistada. Isso faz com que o questionário e a entrevista só possam recolher informações que o entrevistado esteja disposto a dar.

Neste estudo o questionário privilegiou a utilização de questões discursivas, as quais possibilitam aos participantes ficarem livres para responder com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um conjunto de alternativas.

Segundo Dencker (2001, p. 163), o questionário

[...] tem por objetivo permitir uma resposta livre e não limitada de alternativas previamente definidas; a característica mais importante é que apresentam a questão, mas não apresentam nem sugerem qualquer estrutura para a resposta; as respostas abertas são indicadas nos casos em que a questão é complexa, quando não se conhecem suas dimensões significativas ou

quando o interesse da pesquisa é explorar um processo ou formular uma questão pelo indivíduo.

O questionário com questões discursivas é um instrumento de coleta de dados que proporcionou respostas aos questionamentos levantados na problematização, por permitir fluência e não exigir padrões rígidos em sua elaboração e ainda, ao ser utilizado, dar abertura da estrutura do pensamento do entrevistado.

Assim, com os dados obtidos mediante o uso dos instrumentos de pesquisa se pretende explicar a relação da contribuição da avaliação da ação do docente para o desenvolvimento da melhoria nas instituições de ensino superior.

Na elaboração desta dissertação, foram delimitadas algumas subdivisões específicas que comportam as etapas diferenciadas da pesquisa. Sua leitura poderá ser realizada em qualquer ordem, entretanto, em condições normais, sugere-se a leitura na ordem de capítulos que obedece a uma seqüência lógica de encaminhamento das idéias abordadas. Assim, após essa primeira introdução, segue-se com o referencial teórico, que compreende a fundamentação do problema, discorrendo da seguinte maneira:

No segundo capítulo, “Políticas e gestão da educação superior”, com base em pesquisa bibliográfica, a dissertação visa analisar a educação superior e a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais, na gestão das Instituições de Ensino Superior e no processo histórico da avaliação no Brasil, com base nos autores Mancebo (2003), Chauí (2001), Fávero (2000), Buarque (1994), Zainko e Gisi (2003), Marback Neto (2007), Freitas (1998), Vieira (2000), Torres Santomé (2003) e Saviani (1998), que analisam a política social como sendo uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo globalizado, com o fortalecimento de instituições internacionais que se encarregam das políticas econômicas e influenciam as políticas sociais que estavam a cargo anteriormente do Estado.

No terceiro capítulo, “Políticas de avaliação institucional da educação superior”, apresenta-se baseada em Dias Sobrinho (1995, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2004, 2005), Eyng (2002, 2004a, 2004b e 2007), Tubino (1997), Demo (2004), Masetto (1998), Rabelo (1998), Marback Neto (2007), Borba (2003), Azanha



(2006), Cunha (2006), Tardif (1991,1999 e 2002), Kanaane (1999), Gauthier (1998), Freire (1996), Mellouki e Gauthier (2004) e Demo (1999 e 2004).

Considera-se a trajetória da avaliação no contexto brasileiro, seus princípios e funções, bem como ressaltar a importância da avaliação institucional e docente para o contexto das IES, com o propósito de proporcionar a melhoria da qualidade do Sistema Educacional e como um instrumento para a consolidação da identidade institucional e a prática avaliativa na IES.

No quarto capítulo, “Planejamento e avaliação como subsídio para a melhoria da qualidade do ensino”, busca mostrar a relação entre avaliação institucional e o Projeto Pedagógico Institucional que articula e orienta a ação e a formação do professor, a instituição como um todo, a melhoria da educação superior, as configurações resultantes da relação do docente, do seu trabalho e de sua identidade profissional no referido contexto.

Procurou-se orientação nos estudos de Eynng (2002 e 2004a), Veiga (2000), Moreira (2005 e 2006), Dias e Lopes (2003), Marcelo (1999), Azanha (2006), Cunha (2006), Vianna (2002), Tardif (1991,1999 e 2002), Kanaane (1999), Gauthier (1998), Freire (1996), Mellouki e Gauthier (2004) e Demo (1999 e 2004).

Ao final, no quinto capítulo, apresentam-se os resultados obtidos com o levantamento de dados, sua análise e considerações finais sobre a avaliação do docente, objeto desta dissertação há que se constituir em fator orientador da ação e da formação do professor, e o instrumento alinhador dos rumos da avaliação institucional, do planejamento e da IES como um todo.

## 2 POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“O esquecimento” \*

O esquecimento não é a vitória  
sobre o mal nem sobre nada  
é apenas a forma velada  
de se burlar da história  
para isso serve a memória  
que se abre de par em par  
em busca de algum lugar  
que devolva o perdido  
não esquece quem finge esquecer  
mas quem pode esquecer.

Mario Benedetti

Nos últimos anos apresentaram-se importantes reformas na educação e no sistema de ensino superior, que sofreram influências de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, a partir de relações do Estado com organismos de políticas externas, como o Banco Mundial e o FMI.

No decorrer de um contexto histórico, que vem desde o fordismo, do capitalismo e do neoliberalismo, ocorrem conseqüências diretas, que proporcionam mudanças como o ranqueamento no ensino superior.

A IES tenta se adaptar às exigências impostas pela nova forma do capital, que opera diretamente nas atividades estatais permitindo serviços não mais exclusivos do Estado, como prestadores de serviços, portanto, sem políticas pré determinadas pelo Estado para a educação.

A avaliação institucional é definitivamente efetivada a partir de sua conexão com a gestão, proporcionando assim, melhoria da educação, a prestação de contas e o conhecimento dos resultados obtidos. Assim, a percepção dos professores e alunos sobre a contribuição da avaliação institucional para melhoria do perfil e da atuação dos docentes é fator imprescindível para a obtenção da qualidade do ensino e conseqüentemente da instituição de educação superior.

O enfoque a ser adotado, portanto, procura estabelecer algumas considerações sobre as políticas educacionais e as implicações dessas políticas educacionais na gestão da educação superior permeando a avaliação institucional.

## 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Política tem um significado que vai além da definição que se encontra nos dicionários. Quando se remete à palavra política, quer-se referir tanto ao processo de disputa por cargos e negociação de interesses na sociedade quanto à implementação de ações governamentais específicas na área de educação, saúde, meio ambiente e redução da pobreza, tratando assim das políticas públicas.

Para Vieira (2004, p. 140) “política” pode ser conceituada da seguinte forma:

O termo ‘política’ aí não se confunde com o sentido da palavra ‘política’, conforme é examinado de forma prioritária na Ciência Política. Nesta ciência, ‘política’ significa antes de tudo estudo do poder, do poder estatal num significado que não é igual ao de ‘política social’ e ao de ‘política econômica’. Em se tratando de poder político ou de poder estatal, a conceituação decorre do meio próprio do Estado, do meio que o Estado utiliza. A conceituação de poder político, portanto, não se inspira nos fins do Estado, mas em seu meio particular,<sup>3</sup> que é a força. Alguns aludem à coerção física, outros falam de violência.<sup>3</sup>

A “política”, de acordo com a ciência política, significa o estudo do poder diferente da “política social” e da “política econômica”. O Estado exerce dominação sobre os homens baseado na força, manifestada por meio da lei, nem sempre regulada por precisas normas jurídicas; também quando se fala de políticas econômicas, sociais, educativas, de saúde, etc., o Estado contribui “na ordem de cada dia”, assegurando e legalizando a dominação, no cotidiano das lutas políticas. Governo fixa orientações da política econômica e da política econômica social (VIEIRA, 2000).

A política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção. Vieira (2000, p. 33) assim explica:

A política social consiste em uma estratégia governamental e normalmente se impõe como relações jurídicas e políticas, portanto não pode ser compreendida por si mesma. Não definindo a si mesma, em um resultando apenas do desenvolvimento do espírito humano, a política social é uma

<sup>3</sup> El término “política” ahí no se confunde con el sentido de la palabra “política” tal como es examinado de forma prioritaria en la Ciencia Política. En esta ciencia, “política” significa el estudio del poder, del poder estatal en un sentido diferente al de “política social” y de “política económica”. En definitiva, sea haciendo referencia al poder político o al poder estatal, la conceptualización deriva del medio propio del Estado, del medio que el Estado utiliza. Por lo tanto, la conceptualización de poder político no se inspira en los fines del Estado, sino en su medio particular, que es la fuerza. Algunos aluden a la coacción física, otros hablan de violencia.

maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção, portanto, os planos, os projetos, os programas, os documentos, referidos em certo momento, à da educação, à da vivência popular, à das condições de trabalho, à da Saúde Pública, à da Previdência Social, e incluso também à da Assistência Social, não se colocam como totalidades absolutas.<sup>4</sup> (Tradução da autora)

Assim, os planos, projetos, programas, documentos da educação, das condições de trabalho, saúde pública, etc. não se colocam como totalidade absoluta, pois as políticas sociais consistem em estratégias governamentais, não podendo ser compreendidas por si mesmas, pois são um meio para acabar com conflitos e manter o sistema. Chauí (2001, p. 177) afirma:

[...] exclui as exigências democráticas dos cidadãos ao seu Estado e aceita as exigências feitas pelo capital ao seu Estado, isto é, excluem todas as conquistas econômicas, sociais e políticas, vindas de lutas populares no interior da luta de classes. Essa identificação entre o Estado e o capital em sua forma neoliberal aparece de maneira clara na substituição do conceito de *direitos* pelo de *serviços*, que leva a colocar *direitos* (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços estatais, destinados a se tornar não-estatais. A reforma encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

O Estado se isenta da atividade política sendo que não faz a articulação democrática entre poder e direito. Coloca a educação como serviço, deixa de considerá-la direito e passa a tratá-la como qualquer serviço público, que pode ser terceirizado e privatizado.

Vieira (2004, p. 137) explica o começo de tais fatos econômicos e sociais, quanto à acumulação de capital:

O preceito da livre concorrência irrompeu durante a Revolução Industrial na Inglaterra, numa época em que prevalecia a acumulação primitiva do capital

<sup>4</sup> [...] La política social consiste en una estrategia gubernamental y normalmente se exhibe como relaciones jurídicas y políticas, por lo tanto no puede ser comprendida por sí misma. No definiéndose a sí misma, ni resultando apenas del desarrollo del espíritu humano, la política social es una manera de expresar las relaciones sociales, cuyas raíces se localizan en el mundo de la producción. Por tanto, los planos, los proyectos, los programas, los documentos, referidos en cierto momento, a la Educación, a la Vivienda Popular, a las Condiciones de trabajo, a la Salud Pública, a la Previsión Social, e incluso también a la Asistencia Social, no se colocan como totalidades absolutas.

e se ensaiavam as lutas contra os monopólios inspirados pelo mercantilismo.<sup>5</sup>

A política social no capitalismo aparece construída a partir dos movimentos da Primeira Revolução Industrial, quando foi entendida como estratégia governamental de intervenção das relações sociais.

Essa reforma, porém, exige que compreendamos a coerência necessária entre a forma anterior do Estado e o que se propõe para modificá-lo.

Para superar o antigo regime de trabalho, que possuía operários extremamente especializados, e se adaptar às novas exigências do mercado da época, surge o modelo fordista-taylorista que muda esse conceito com a organização científica.

Chauí (2001, p. 178) analisa essa mudança em relação ao Estado:

A economia política que sustentava o Estado do Bem-Estar possuía, *grosso modo*, três características principais: 1. o fordismo na produção, isto é, as grandes plantas industriais que realizavam a atividade econômica desde a produção da matéria-prima até sua distribuição no mercado de bens e de consumo, controlando, por meio do planejamento e da chamada 'gerência científica', a organização do trabalho, a produção de grandes estoques e o controle dos preços; 2. a inclusão crescente dos indivíduos no mercado de trabalho, orientando-se pela idéia de pleno emprego; 3. monopólios e oligopólios que, embora transnacionais ou multinacionais, tinham como referência reguladora o Estado Nacional. Para que essa economia realizasse o Bem-Estar foi preciso que o Estado nela interviesse como regulador e como parceiro, o que foi feito pela criação do fundo público. (Grifo da autora)

O monopólio, com o privilégio exclusivo toma o lugar da livre concorrência e a produção desordenada cede lugar à produção organizada e de forma linear. O desígnio da reforma do Estado motiva instabilidade social nas ações originadas pela economia política neoliberal, havendo assim a socialização dos custos da produção, mas não a da riqueza levaram ao que veio a se chamar de "crise fiscal do Estado" ou "o colapso da modernização".<sup>6</sup> Segundo Vieira (2000, p. 27) sobre a relação da política econômica e social na evolução capitalista:

<sup>5</sup> El precepto de la libre competencia irrumpió durante la Revolución Industrial en Inglaterra, en una época donde prevalecía la acumulación primitiva del capital y que se ensayaban las primeras luchas contra los monopolios inspirados por el mercantilismo.

<sup>6</sup> Foram as contradições geradas pelo fundo público que, segundo Francisco de Oliveira (O surgimento do antivalor. Capital, força de trabalho e fundo público. *In*: Os direitos do antivalor. A economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.), levaram ao que veio a se chamar de "crise fiscal do Estado" ou "o colapso da modernização".

A política econômica e a política social se relacionam intimamente com a evolução do capitalismo. [...] Em um nível lógico, um estudo desse tipo mostra os vínculos dessas políticas com a acumulação capitalista. Em um nível histórico, verifica-se consistem em respostas às necessidades sociais, satisfazendo-as ou não.<sup>7</sup> (Tradução da autora)

No capitalismo competitivo as leis de mercado são predominantes, o Estado não interfere nas relações econômicas, centrado no liberalismo e na necessidade de exacerbar o mercantilismo. O governo não pode tudo, pois a revolução industrial mudou as condições do governo. Porém na revolução industrial com o crescimento das cidades, há organização de serviços satisfatórios, o auxílio aos desempregados e as atividades educacionais. O homem do capitalismo industrial precisava ler, escrever e ter educação científica para a produção fabril. Faz-se necessária a intervenção do Estado por meio de medidas legais que interferem na organização e na economia. Assim, o Estado fica responsável pelos serviços sociais fundamentais (sistema regulador), torna-se mais forte e complexo com a finalidade de expandir o capitalismo (VIEIRA, 2000).

No processo de reestruturação do capitalismo global ocorrido no século XX percebe-se o conhecimento como elemento fundamental da produção e do acúmulo de benefícios característicos em um cenário capitalista de competição globalizada. De um lado, formulam-se as bases de uma economia assentada na acumulação flexível e, de outro, a constituição de uma sociedade do conhecimento, tendo como eixo a produção de novas tecnologias e a rearticulação e criação de processos organizacionais, enfatizam a “razão crítica moderna como horizonte desse movimento de reestruturação capitalista” (MANCEBO, 2003, p. 18), bem como seu desenvolvimento no que diz respeito ao conhecimento.

É percebido que o enfrentamento de forças sociais em determinado momento e lugar, os interesses e as ideologias predominantes na burocracia do Estado nos setores responsáveis pela elaboração e aplicação da política econômica e social, na formação de técnicos, nas peculiaridades regionais são elementos imprescindíveis para a formação de um cenário capitalista de competição globalizada. Sem essas singularidades ter-se-á uma visão superficial do contexto em que o Estado se desenvolve.

<sup>7</sup> La política económica y la política social se relacionan íntimamente con la evolución del capitalismo. [...] En un nivel lógico, un estudio de ese tipo muestra los vínculos de estas políticas con la acumulación capitalista. En un nivel histórico, verifica si consisten en respuestas a las necesidades social es, satisfaciéndolas o no.

Torres Santomé (2003, p. 19), constata que está sendo realizada uma reorganização do capital no setor produtivo e no mercado de trabalho:

O Estado tende a reduzir o seu papel tradicional no setor público, transferindo as responsabilidades que têm a ver com o chamado Estado do Bem-Estar para o âmbito privado, para empresas privadas. A sua função principal limita-se à programação e à tomada de decisão que favoreçam essa transferência de poderes, não vacilando em assumir os erros dos grupos empresariais que fracassarem em seu jogo no mercado.

O Estado foi subjugado pelo neoliberalismo, não tendo mais poderes para determinar suas próprias políticas econômicas em face da globalização da economia. Surgem as questões sociais, como o desemprego, baixos níveis de renda, analfabetismo, fome, miséria, entre outros fatores decorrentes das transferências de responsabilidades do Estado para a sociedade, gerando o fenômeno conhecido como exclusão social.

A exclusão social é uma noção que expressa uma nova situação que está sendo aumentada na sociedade como consequência das políticas neoliberais e com a ampliação da globalização, por deixar marcas profundas na economia nacional, “nas relações de trabalho, nos hábitos de consumo, nas configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado” (BONETI, 2006, p. 45).

Esses ideais neoliberais partem de um pressuposto de Estado mínimo, em que as atribuições a ele destinadas são minimamente atendidas, não havendo intervenção, por alegar a necessidade da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos.

Ao Estado mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade, e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos, tais como: policiamento, forças armadas, poderes executivos e judiciários. E ainda segundo Gisi (2003, p. 96) sobre as funções do Estado mínimo:

O esvaziamento do papel do Estado tem se manifestado, em especial, no que diz respeito às políticas sociais, consideradas causadoras de crise por exigirem maiores receitas e, ainda, segundo o pressuposto neoliberal, por favorecerem a acomodação e a dependência aos subsídios estatais. A saúde e a educação transformaram-se em mercadorias à venda no mercado em módicas prestações mensais e não como direitos sociais. [...] O que se pretende é o Estado mínimo, no sentido de mínima intervenção estatal na economia e mínimos gastos sociais, mediante redução dos serviços públicos, mas um Estado fortemente regulador no que se refere à criação de normas para implementar as novas medidas.

É o primeiro sinal de alerta sobre as reais necessidades da população vistas pelo ângulo dos órgãos responsáveis por políticas externas, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) para os quais o Estado mínimo é de sumo interesse, pois proporciona investimentos públicos somente onde ocorre extrema pobreza, não realizando assim qualquer forma de atuação econômica direta em outras áreas.

Sob a aparência de medidas meramente técnicas, soluções privatizantes e falsamente autônomas são apoiadas e legisladas produzindo efeitos perversos nas condições de vida dos grupos sociais mais populares; [...] O avanço do pensamento neoliberal explica os ataques contra o Estado, propondo, como única alternativa, que este deixe de ocupar-se de assuntos imprescindíveis em uma sociedade que aspira a maiores parcelas de justiça social e de democracia. A partir dessa posição, exige-se que só as iniciativas privadas se encarreguem da educação da cidadania, propugnando, assim a destruição de algo que custou muito esforço: o Estado do Bem-Estar. Estamos diante de opções que, no fundo, podem dificultar ainda mais o exercício da liberdade das pessoas.

A defesa da liberdade das pessoas exige a criação de condições, para que essa liberdade seja exercida de forma integral, tanto no âmbito social, quanto no âmbito político e econômico. Para que isso aconteça se faz necessária a participação integral nessa realidade da qual fazem parte e atuam e conseqüentemente são afetados por dela. Uma defesa do Estado, como garantia dos direitos conquistados e concretizados como Estado do Bem-Estar, proporcionou a elaboração do documento “Declaração de Sintra” na

VIII Conferência Ibero-Americana de Educação, tendo como tema “Globalização, sociedade do conhecimento e educação”, especificaram o seguinte entre suas considerações: “que, embora a educação seja responsabilidade da sociedade em seu conjunto, o papel do Estado deve garantir a construção de uma educação de qualidade, atualizada e pertinente, que chegue a todos, dotando-a de um sentido ético que reafirme os valores democráticos baseados em princípios de justiça social e de solidariedade (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 11).

É nesse contexto de transformações sociais e econômicas que a educação assume cada vez mais importância, muitas vezes além de suas reais possibilidades.

É importante ressaltar que as interferências externas na educação brasileira vêm do Banco Mundial e do FMI, e fazem parte de um projeto de sociedade embasado no neoliberalismo,



[...] é preciso ser consciente de que tanto o FMI quanto o Banco Mundial são instituições supranacionais que, além do forte poder econômico que possuem, também dedicam um esforço enorme para elaborar e promover discursos que possam convencer a população de que o seu trabalho é fruto de um compromisso com o bem-comum, que a sua tarefa é desinteressada e neutra. O bombardeio na mídia a seu serviço é intenso e constante, tanto que ela permite a arrogância de dar “conselhos desinteressados” a praticamente todos os países da Terra, embora eles sejam muito mais “contudentes” no caso daqueles que precisam de sua ajuda econômica. Aparecem como defensores da verdade com letra maiúscula, enquanto menosprezam os receptores ou os acusam de implementar políticas errôneas (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 18).

O governo brasileiro é conivente com estas políticas, e conseqüentemente tem como efeito um Estado com poucas políticas sociais e abundantes em responder as demandas externas, como tão bem coloca Gisi (2003, p99) sobre o contexto brasileiro das políticas educacionais:

É neste contexto que vai se delinear a política educacional com importante participação do Banco Mundial que defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, estabelecendo diretrizes para a educação da América Latina em que prioriza a melhoria da eficiência interna, qualidade, equidade, descentralização e privatização.

Essas relações de regulamentação do conjunto da educação já podem ser observadas nas mudanças ocorridas nas políticas financeiras, e também nas educacionais para o ensino superior, conforme afirma Torres Santomé (2003, p. 90):

Talvez o Banco Mundial seja a instituição financeira mais preocupada com o que considera excesso de gastos públicos na educação, e, por isso, está obcecado com a sua redução. No Documento Setorial sobre a Educação, de 1995, esse órgão já manifestava explicitamente que, entre as prioridades dos Governos, deveria estar a de reduzir o gasto público na área de educação, especialmente a partir das etapas seguintes ao Ensino Fundamental: ‘deve-se concentrar eficientemente o investimento público na educação básica e recorrer em maior medida ao financiamento familiar do ensino superior’(Banco Mundial, 1996, p. 99). A sua proposta é que as famílias e a iniciativa privada se encarreguem da educação a partir do Ensino Médio.

Portanto, as conseqüências dessas mudanças nas IES podem ser observadas por meio das seguintes características: políticas educacionais que passaram a avaliar e a orientar, por meio de propostas, reformas, diretrizes e anteprojetos para uma filosofia que visa a modernizar, flexibilizar, dar autonomia e qualificar. Apesar da crítica a respeito do distanciamento do caráter intelectual do

operacional, ainda se pode, de forma utópica, acreditar que as reformas realizadas influenciarão de alguma forma a educação. Segundo Gisi (2003, p. 93):

A política educacional, uma política pública de corte social, é, por sua vez, profundamente atingida neste processo no que se refere aos rumos da educação no país. As transformações econômicas, o modo de acumulação flexível, a reestruturação produtiva provocaram mudanças significativas no mundo do trabalho e passaram a repercutir fortemente na definição das políticas educacionais.

Com essa visão da educação imersa no contexto político em que a formação deve suprir as necessidades do mercado de trabalho, permeadas pelas tecnologias e a nova visão global das empresas em relação às mudanças organizacionais, deve a educação favorecer novos conhecimentos para suprir essas exigências e demandas.

Alguns traços dessa concepção são apontados pelo Banco Mundial sobre a educação superior para os países em desenvolvimento no documento *La Enseñanza Superior - Las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1994) e ainda no documento *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms* (BANCO MUNDIAL, 1998).

No primeiro documento, ressalta-se, antes de tudo, a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social, argumentando-se, inclusive, com base nas supostas taxas de rentabilidade social, estimadas em 10% “ou mais”, que indicariam “que os investimentos neste nível da educação contribuem para aumentar a produtividade do trabalho e a produzir um maior crescimento econômico no longo prazo...” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 1).

Uma análise prévia das razões da crise da educação superior nos países em desenvolvimento introduz a apresentação das quatro orientações-chave para a reforma:

- Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas;
- Proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados;
- Redefinir a função do governo no ensino superior;
- Adotar políticas que destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 28-29).

Cada uma dessas “orientações” supõe de forma explícita ou implícita de concepções teórico-políticas em torno da educação superior e de suas relações com o Estado e a sociedade.

A primeira orientação aponta para a IES que deveria ser privada: poupariam os recursos públicos e seriam mais sensíveis “às necessidades mutantes do mercado de trabalho [...] e ampliam as oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo adicional para o Estado” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 5-6).

A segunda orientação baliza a – diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais... – defende a extinção da gratuidade dos estudos em IES públicas, em particular para os que “possam auferir rendas consideravelmente maiores durante a vida como resultado de terem feito um curso superior”; o financiamento do ensino superior pelos ex-alunos, por ajuda externa e de organismos de crédito; e as atividades que gerem recursos, tais como, cursos de curta duração, pesquisa contratada pela indústria e serviços de consultoria (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 33).

A terceira orientação distinguiu a – redefinição da função do governo no ensino superior – sugere profundas mudanças na relação do governo com as IES, que deve contar com a maior participação da iniciativa privada. O BM considera que a participação do governo na educação superior tem sido exagerada e ineficiente, que deveria criar políticas favoráveis ao desenvolvimento de IES tanto públicas como privadas.

A quarta orientação delimita – prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade – reserva para o governo o credenciamento, a fiscalização e a avaliação das IES, além da distribuição dos recursos estatais, sob critérios de desempenho.

Em resumo, as necessidades de ajuste orientadas pelo BM aos países em desenvolvimento e a análise econômica do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes para a reforma dos sistemas de IES.

Esse modelo de educação, embasado em ideais neoliberais, não pode ser essencialmente dirigido como instrumento de informações comparativas e tampouco estar atrelada somente às exigências das empresas e ao mundo de trabalho no que diz respeito à agilidade e eficiência, pois são modalidades próprias da indústria e deixam de questionar a cultura educativa que leva à reflexão e ao desenvolvimento humano. Torres Santomé (2003, p. 38), aponta as diferenças entre mercado e educação:

O mercado funciona visando ao curto prazo, enquanto a educação, no contexto do sistema educacional, é uma aposta em um modelo de futuro. Entre suas razões fundamentais de ser está a de preparar os cidadãos e cidadãs para agir com autonomia, oferecendo-lhes as teorias, os conhecimentos, os procedimentos e os valores necessários para se integrarem como membros ativos da sociedade no dia de amanhã. Essa concepção obriga a oferecer uma educação que contribua para abrir novos horizontes para as pessoas, que permita o maior número de oportunidades, de possibilidades de escolha e adaptação às imprevisíveis necessidades do futuro. Essa filosofia transforma a formação polivalente em uma meta realmente atuante (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 38).

E ainda segundo Gisi (2003, p. 101) a respeito da importância da educação, “[...] não se pode conceber a educação tão somente como uma forma de propiciar melhores condições de adaptação ao meio, ela deve, sobretudo, possibilitar a compreensão dessa realidade com a finalidade de transformá-la”.

Isso significa continuar a projetar-se no futuro, embora caiba aqui ressaltar o divulgado nos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, que dá ênfase à avaliação de resultados, ou seja, desloca a questão político-social para a questão educacional; portanto, o caminho é inverso, deve-se ter como medidas as ações e as práticas sociais e não acompanhar a maré dominante das políticas externas.

“Em lugar, portanto, da política proposta pelo Ministério da Educação (MEC), devemos caminhar na direção de uma outra política educacional que responda de frente aos desafios educacionais da sociedade brasileira” (SAVIANI, 1998, p. 127).

É preciso fazer da educação um meio para alcançar melhores condições sociais, possibilitando-lhe perceber o contexto histórico pelo qual vem passando até a realidade dos dias de hoje de uma maneira que se possa vivenciá-la e mudá-la.

Analisar, portanto, as políticas sociais que vêm se desenvolvendo desde o século XX são muito importantes para o desenvolvimento econômico, e conseqüentemente para os moldes utilizados na educação, que visam à eficiência da avaliação.

Considerar novos rumos para a educação brasileira, passa pelo ideal de uma reforma do Estado e da educação, buscando qualidade, igualdade, acesso universal, autonomia, valorização da docência. O Estado deve superar sua visão da educação como gasto público e passar a analisá-la como investimento político. Marback Neto (2007, p. 176) considera sobre as peculiaridades da educação em nosso país:

Para o Banco Mundial, a principal estratégia para o crescimento do país é o investimento em educação com o objetivo de preparar mão-de-obra; observa, porém, que essa prioridade, nos países em desenvolvimento, deve respeitar as características culturais, contexto histórico e político. Faz também várias recomendações de reformas, a começar pelo Estado, com participação maior das famílias na educação e mais autonomia às instituições.

Na instituição de ensino superior, por exemplo, por meio da “avaliação”, da “flexibilização” e da “qualidade” institucional, nota-se as estratégias de mudança da maneira de pensar e agir de uma sociedade, tendo papel fundamental para a execução dessa transformação, alterando a educação de dever do Estado para em função do direito do indivíduo a educação e a IES passa a ser prestadora de serviço.

Considerando a ação do docente como processo social e cultural, sua constituição é afetada intensamente pelas demandas geradas pelas políticas educacionais; o professor é produto do meio social e é grande o peso das políticas educacionais e o poder do Estado na definição do modo de ensinar e aprender do professor nas IES.

A universidade é assim uma instituição social a qual cabe prestar serviços, à sociedade; a avaliação institucional da IES faz parte desse contexto, que está inserido em ideologias, valores, relações de interesses que se opõem a disputa de poder. Gera resultados que influenciam diretamente as instâncias políticas, pois ultrapassa suas dimensões individuais e visa a reformas sociais.

Zainko (2007, p. 124) afirma ser necessário que o MEC conduza estudos com um novo olhar sobre a essência de uma proposta de reforma de universidade

[...] como elemento de sustentação de uma política de qualidade e inclusão social, formulando estratégias de ação que garantam as universidades, independentemente de seus vínculos administrativos, como espaços públicos de educação e formação e (in)formação de cidadãos, de tal sorte que a produção de conhecimento que ocorre no interior das IES esteja democraticamente a serviço do desenvolvimento do país e da inclusão social.

Esse novo olhar é condizente com um país em desenvolvimento que busca qualidade, no entanto a exigência das políticas externas e das necessidades internas de uma população que esteja apta e articulada para tais demandas. A universidade vista como organização busca custo/benefício, produtividade e o tempo como fator de produção, desvia-se do rumo de criar pensamento e conhecimento.

Marback Neto (2007, p. 12) alerta para o modelo e os rumos de universidade:

Do protótipo clássico de universidade, pouco restou. Hoje se fala até mesmo de 'multiversidade'. A educação superior, universitárias ou não-universitárias, a maioria somente dedicada ao ensino, à absorção de matrículas e à capacitação profissional. Proliferam as instituições, cada qual fazendo suas opções, num processo nem sempre bem explícito de divisão de trabalho.

A universidade deve se ocupar da universalidade do saber, do pensamento reflexivo e cultivar o conhecimento e a cultura; no entanto é levada a assumir também a capacitação profissional, as demandas da especialização e considerar o que tem valor para o mercado.

Sobre a universidade capitalista Marback Neto (2007, p. 143) apoiado em Wolff, afirma os obstáculos encontrados para pensar a IES, principalmente financeiros, que levam a mudança de percepção que se tem do aluno:

A universidade é como uma firma capitalista. Os curadores são o quadro de diretores e a administração é o gerenciamento. Os trabalhadores não são os estudantes, mas o *corpo docente*. A firma produz uma linha de bens de consumo, isto é, seus vários *diplomas*. Os estudantes, naturalmente, são os *consumidores*. Eles compram o produto produzido pela firma. Há um verdadeiro conflito de interesses de classe entre o gerenciamento e os trabalhadores isto é, administração e o corpo docente. Como sempre os trabalhadores querem salários mais altos, menos horas de trabalho, melhores condições de trabalho, benefícios adicionais e segurança no emprego. Quando a oferta de trabalho excede em muito a demanda, as condições de trabalho e os salários são ruins.

E ainda segundo Torres Santomé (2003, p. 39), reafirmando a opinião citada acima sobre a educação como bem de consumo, isto é, de seu valor de troca no mercado, dos benefícios que pode produzir:

Dia a dia, o sistema escolar está sendo transformado em um mercado. A partir das opções ideológicas mais capitalistas e neoliberais defende-se e tenta-se impor um modelo de sociedade em que a educação acabe reduzida a mais um bem de consumo. A sua lógica seria convencer as pessoas a escolher instituições escolares, diplomas e corpo docente da mesma forma em que são escolhidos e comprados outros produtos em e entre diferentes supermercados. A educação e as criações culturais, em geral, foram reduzidas a mercadorias, que dissimulam as redes econômicas e os interesses que se escondem por trás dessa posição mercantilista. Essa ocultação da transformação do sistema educacional em um grande *shopping center* é acompanhada de abundante publicidade e de discursos demagógicos sobre a defesa de liberdades, das bondades de ser apolítico” e neutro quando, ao mesmo tempo, os setores mais conservadores e ultra liberais, mesmo antes de acabar de realizar esse tipo de pronunciamento, já estão exigindo verbas públicas para suas propostas privadas de educação e outros negócios sob rótulos culturais. Logicamente, essa nova concepção do sistema educacional também afeta o corpo docente, o seu trabalho, as relações profissionais, sociais e as interações pessoais que estabelece.

A meu ver, a mercantilização do sistema educacional está sendo realizada mediante o desenvolvimento de quatro linhas de ação: descentralização; privatização; favorecimento do crescimento e da excelência competitiva; naturalização do individual recorrendo ao inatismo.

Analisando, portanto, a instituição de ensino superior sob a ótica das políticas globalizadas, percebe-se a busca pela eficácia dos sistemas educacionais do país (impostas pelo Banco Mundial e FMI), que se distingue pela necessidade de adaptação e compreensão dos fenômenos educativos e seus produtos, bem como sua regulação e controle, realizados pela avaliação institucional, para melhor adaptação às mudanças. Os aspectos analisados na avaliação são abrangentes e não exclusivos do ensino.

Torres Santomé (2003, p. 56) alerta para o aparecimento do Estado-avaliador com as medidas de descentralização e de desregulamentação:

Em geral, considero que podemos afirmar que as medidas de descentralização e de desregulamentação são decisões coincidentes com o aparecimento de um “estado avaliador”. Este não desapareceu, porém se tornou invisível, adotando funções mais ligadas à avaliação e à supervisão. Os controles finais se transformam no mecanismo que permite dissimular as prescrições implícitas. O Estado legisla em todas as esferas, também na educativa, e não perde de vista o modelo econômico que promove; elabora em contexto que tenta evitar “desvios” no trabalho escolar e realiza uma espécie de acompanhamento invisível, para poder exigir do professorado um trabalho “produtivo”, sem maiores contrapartidas. Se antes havia mais controle nos processos, agora estes se limitam aos produtos, para controlar se os conhecimentos e habilidades dos alunos estão de acordo com as necessidades do mercado, e se as equipes docentes cumprem os requisitos que o Estado torna público, por meio de seus decretos ministeriais. Os professores e professoras passam a submeter-se a avaliação de seu trabalho com base em critérios decididos unilateralmente pelo Estado, sem a sua participação e nem de suas organizações sindicais e/ou profissionais.

Em relação ao ensino, existe a avaliação do ensino-aprendizagem, que se refere mais especificamente ao rendimento escolar do aluno, e ainda, a avaliação institucional, que analisa processos acadêmicos, estrutura e funcionamento, administração, cursos, programas e projetos, referindo-se à atuação postulada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Essas avaliações - da aprendizagem e institucional - são distintas, mas inseparáveis, pois os resultados esperados para o desenvolvimento da instituição como um todo e também do mercado de trabalho, dependem muito das condições institucionais, do planejamento e, conseqüentemente, da ação do professor.

Sendo assim, cabe indicar e explicar os tipos de instituições de ensino superior e seu credenciamento, que acontece de acordo com sua organização conforme explicitado nos artigos 12 e 13 do Decreto Federal nº 5773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino:

Art. 12 - As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como:

I – faculdades;

II – centros universitários; e

III – universidades.

Art. 13 - O início do funcionamento de instituição de educação superior é condicionado à edição prévia de ato de credenciamento pelo Ministério da Educação.

§ 1º - A instituição será credenciada originalmente como faculdade.

§ 2º - O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as conseqüentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

§ 3º - O indeferimento do pedido de credenciamento como universidade ou centro universitário não impede o credenciamento subsidiário como centro universitário ou faculdade, cumpridos os requisitos prévios da lei (BRASIL, 2006).

Marback Neto (2000, p. 129) informa sobre a constituição jurídica da IES e explica sua condição:

Com a LDB/96, o ensino superior, que antes deveria ser excepcionalmente ministrado por IES isoladas, passa a ser mais flexível, admitindo diversos tipos de IES, inclusive no que diz respeito à natureza jurídica (pública e privada). Nesse aspecto, houve um avanço em consideração às universidades por campo do saber, aceitando-se que cada uma possa ter uma missão vinculada às características regionais. Tornam-se aceitos legalmente os centros universitários, classificação que antecede a de universidade. A grande diferença entre estes dois tipos é que do primeiro não é exigida a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

A autonomia desde a Lei 5540/61 até a Lei 9394/96 das IES o desafio está na consolidação, a inovação acontece então, desde que comprovada a qualificação para o ensino e para a pesquisa da IES, ou seja, uma instituição privada não universitária pode privilegiar-se da autonomia.

Os centros universitários são definidos como "instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento e se caracterizam



pela excelência do ensino oferecido [...]” (art. 12, Lei nº 9394/96) e as universidades como “instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e do domínio e cultivo do saber humano [...]” (art. 52, Lei nº 9394/96).

De acordo com essas definições procurou-se caracterizar as IES e mostrar a opção aberta, proposta pela legislação educacional, a diversificação de seus serviços e a busca pela qualidade, bem como o fator comum a elas em relação à ação docente e no caso desta pesquisa, o ensino.

Ainda, segundo a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para a educação superior, o artigo 43 dispõe o seguinte:

A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

A universidade, portanto, deve ser entendida como espaço democrático e com autonomia plena, reconhecido por sua excelência na produção e difusão do conhecimento, centrada na formação ética do cidadão, comprometida com o desenvolvimento científico-tecnológico, sócio-econômico, cultural e político, com a transformação da sociedade e com a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Com esses ingredientes a universidade deve produzir conhecimento e torná-lo acessível ao maior número de pessoas, em parceria com a sociedade, de forma

democrática e eficiente, por meio de um ensino inovador e de qualidade, articulado com a pesquisa, a extensão e a prestação de serviços. Uma IES formadora de profissionais éticos, com cultura geral, competência técnica, flexibilidade intelectual e comprometido com a mudança social.

Afinal, a universidade é uma organização que se reflete nas práticas das pessoas que nelas trabalham ou estudam. A concepção de uma sociedade baseada no conhecimento necessita de pessoas educadas e habilitadas, com vocação humanista, percebendo, escutando e permitindo que esse conhecimento também seja acessível à sociedade.

No entanto, Torres Santomé (2003, p. 22) adverte, que essa hegemonia de um mercado capitalista, sem nenhum limite, também está levando à construção de um ser humano alienado e fragmentado; para este autor, há três personalidades que podem explicar melhor os modelos de conduta promovidos pelas atuais sociedades: o *homo sociologicus*, o *homo economicus* e o *homo politicus*.

O *homo sociologicus* é regido por normas e valores internalizados, porém não possui plena consciência de seus motivos; esse tipo de pessoa também não sente que precisa questionar-se para poder desempenhar um determinado papel na sociedade. Esse ator social caracteriza-se em suas condutas cotidianas por um exercício limitado de suas capacidades de reflexão e de crítica; a sua preocupação é tentar ser coerente com o papel que desempenha, porém sem questioná-lo. [...] naqueles momentos de hegemonia do positivismo, e que obrigaria a concentrar a atenção em um determinado tipo de dados mensuráveis e quantificáveis, deixando de lado qualquer análise em que fosse levar em conta aspectos morais e dimensões éticas. Uma das conseqüências dessas propostas positivistas é que o ser humano que aparece ante nossos olhos está 'coisificado', sem vida.

Por outro lado, o *homo economicus* é traduzido por uma racionalidade instrumental e pela busca de benefícios que satisfaçam a si mesmo ou a outras pessoas, porém de forma calculada, sabendo que ele também vai obter vantagens e benefícios. [...] os produtos do trabalho aparecem como valores, fruto dos requisitos para a sua produção e do tempo investido. O *homo economicus* das sociedades capitalistas seria regido em suas ações pelo egoísmo, pela busca de seu proveito particular, de seus interesses privados; cada um por si.

[...] o *homo politicus* é apresentado como algo defasado ou com interesses perigosos para a estabilidade social.

Todos os três modelos - *homo sociologicus*, *homo economicus* e o *homo politicus* – aceitam de forma subentendida as regras sociais existentes e adaptam-se a elas, sem transformá-las. Para o primeiro, a tomada de decisão não é exclusivamente econômica, pois não quer provocar conflitos sociais, é acomodado e

conservador. O *homo economicus* é indefeso, e o *homo politicus*, é autoritário com ideais de economia liberal que rege a nossa sociedade.

Assim, as influências das políticas externas transformam o sistema de ensino, nem sempre de forma correta, agradável e conforme se esperava, muitas vezes descaracterizando os modelos esperados de sociedade, de IES e consequentemente de formação e de perfil do egresso.

A avaliação do que acontece nas IES percorre caminhos que passam pelos conhecimentos que os discentes adquirem as habilidades e os conteúdos culturais, preparando esse indivíduo para atuar no mercado de trabalho. Assim, o objetivo maior da IES será o de profissionalizar; a ética e a cultura que preparem os alunos para serem cidadãos democráticos, solidários e responsáveis, passam a ser secundárias.

## 2.2 IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Basicamente, a políticas educacionais buscam desenvolver parâmetros para as instituições de ensino superior, tornando-as mais autônomas na construção de um processo educativo de melhoria de qualidade, um dos meios para que as finalidades sejam cumpridas. A LDB 9394/96 consolidou a necessidade dos processos de avaliação com qualidade e ações de acreditação do sistema de ensino superior por parte de órgãos estatais que supervisionam e regulam a educação superior.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de ensino superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, e, intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em desc credenciamento.

Nota – Parágrafo regulamentado pelo Decreto nº 2.306, de 19.08.97 (LDB 9304/96).

O Estado supervisiona e regula a educação superior para “efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema”, estabelecendo de forma objetiva suas políticas para programar e viabilizá-las. Seu papel vai além do controle burocrático, visa à reflexão e o desenvolvimento. Juntos, governo e IES irão elaborar análises sobre “a qualidade, a relevância social e científica, a equidade, a democratização do acesso, o desenvolvimento da produção científica, artística e tecnológica, a formação segundo critérios do trabalho e da cidadania.” (SINAES, 2007, p. 91).

Freitas (1998, p. 3) comenta os princípios que norteiam a busca desse padrão de gestão educacional, ou seja: “flexibilização, reordenação e mobilização”. A tendência desses princípios se traduz em mecanismos de mercado que orientam a melhoria da gestão educacional, por exemplo, por meio da proposta de novas relações entre Estado e sociedade, com reformas institucionais e administrativas.

A “flexibilização” orienta a criação e dá a garantia de uma institucionalidade dentro das normas técnicas, legais e burocráticas que possibilitem o rompimento da rigidez formal das estruturas do sistema de ensino e de sua gestão.

A “mobilização” envolve todos os agentes da ação gestora (professores, alunos, pais, comunidade e outros) na prática das políticas educacionais. Segundo Freitas (1998, p. 3), “a mobilização corrobora para a já mencionada privatização da educação, na medida em que oportuniza a captação e o aproveitamento de potencial material, produtivo e político de atores sociais não-estatais”, objetivando elevar na gestão os valores, as práticas liberais e a cidadania.

A política de “reordenação” procura redefinir a atuação do Estado na economia, em especial na área de política social, procurando novas relações entre Estado e sociedade.

Freitas (1998, p. 02) assegura essa questão citando os novos modelos de gestão educacional:

Na administração estatal intra sistema educacional nacional, esse modelo privilegia a descentralização de competências e encargos, a municipalização de programas, a autonomia, a profissionalização, a avaliação institucional e do ensino. Para além desse âmbito, o ‘novo’ modelo de gestão educacional inclui a viabilização de formas diversas de mobilização de atores sociais, com vistas ao compartilhamento da tarefa educativa, num movimento que relativiza a atuação direta e a responsabilidade estatal nesta área. Com esses propósitos, desencadeiam-se medidas de reforma e inovação político-institucionais e administrativas. Com vistas à racionalização administrativa,

adota o planejamento, a longo prazo, práticas e critérios de gestão do setor privado e amplo uso de tecnologias de informação.

A universidade deixa de estar voltada para o conhecimento e passa para a “funcionalidade” do mercado de trabalho, voltada para si mesma como estrutura de gestão, flexível e baseada na eficácia organizacional, percebe-se a diminuição de horas-aula, a diminuição de tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade e não pela qualidade, burocratização, etc..

Torres Santomé (2003, p. 73) alerta para essa padronização da instituição de ensino, que para ele corresponde aos moldes das empresas privadas:

A partir do momento em que as escolas começam a espelhar-se nos modos de gestão das empresas privadas, as formas de organização hierarquizadas passam a ser consideradas as mais eficientes. Assim, uma das conseqüências das mudanças de papel nas direções das escolas públicas é o aumento da hierarquia e, portanto, da distância entre a direção e o restante dos docentes.

A aplicação de um modelo de empresa com vistas ao mercado, implica mudanças nos currículos e nos padrões culturais das IES, os valores sofrerão transformações. As concepções neoliberais individualistas afetam a gestão da instituição de ensino, que deveria possuir os ideais claros de democracia, colaboração e participação, e passa ao formato de controle empresarial, mais autoritário, voltados para características principais dos ideais da economia e do financeiro, muito competitiva. O conflito de interesses aflora, os modelos mercantilistas vão de encontro a lemas como a igualdade e oportunidade até então eixo filosófico da IES.

Para que esses ideais de igualdade e oportunidade não se desvirtuem, é necessário observar os fatores internos e externos às IES que podem se articular como tática e instrumentos de gestão da instituição de ensino superior, vivificando e interligando a estrutura executiva, as decisões e os objetivos, valores e projetos a serem executados, a avaliação, tem papel fundamental nesse processo, não apenas como diagnóstico, mas, sobretudo, como instrumento viabilizador de ações, identificador das estratégias para a melhoria da instituição. Como aliado da gestão, a avaliação contribui para a orientação de muitas ações administrativas e alimenta a criticidade da própria gestão.

Marback Neto (2007, p. 15) salienta o valor da avaliação para a gestão:

A relação entre a avaliação e a gestão é de grande importância, pois estabelece a aliança entre o conhecimento, a reflexão, a negociação de sentidos e a organização e a operacionalização de práticas de caráter administrativo e pedagógico.

Essas e outras tantas questões devem nortear as reflexões das políticas educacionais e a gestão da instituição de ensino superior em um contexto atual e conjunto com a sociedade, com objetivos relevantes para o desenvolvimento ético da universidade em processo de auto-conhecimento por meio da avaliação profunda, responsável, criteriosa, constante e participativa.

Portanto, ver a educação superior de modo interligada com as mudanças externas e internas a ela, é uma exigência pelas quais as IES vêm passando. O desafio das transformações econômicas, políticas e culturais imposto por políticas externas à universidade exigem reformas educacionais que privilegiem o cidadão qualificado e detentor de conhecimentos, e uma universidade renovada, tomando a formação humana como base para a mudança de currículo e as necessidades da sociedade, um desafio para o Estado que, com suas reformas, busca interligar economia, trabalho, conhecimento e cidadania, superando assim as imposições neoliberais do FMI, do Banco Mundial e de mercado.

### 3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

De braços abertos

Faz de conta que você é um trapezista e que está numa plataforma a 20 metros de altura esperando sua vez de se lançar no espaço vazio. Você se preparou, fez vários treinos com e sem rede e sabe que pode contar com seus companheiros que estão ali do outro lado. Naquele centésimo de segundo antes de se jogar, tudo o que você precisa fazer é encher o peito de confiança: em si mesmo e, principalmente, é claro, nos outros. Você inspira fundo, toma impulso e vai como se fosse possível voar sem asas e desafiar a lei da gravidade para sempre naquele curto espaço de tempo. E, quando inexoravelmente começa a cair, alguém pega com vontade nos seus pulsos e o traz de volta para aquela coreografia impossível e bela sob o céu colorido de um picadeiro (REVISTA VIDA SIMPLES, 2008, p. 23, ed. 65).

Liane Alves

A avaliação faz parte do contexto humano e por isso, conseqüentemente é política, porque produz mudanças nos interesses sociais, ou seja, avaliação é afetada e afeta os interesses políticos.

Para melhor compreender a avaliação institucional na educação superior pretende-se uma breve introdução considerando a trajetória da avaliação no contexto brasileiro, seus princípios e funções, e ainda, ressaltar a importância da avaliação institucional e avaliação da ação do docente para o contexto das IES com o propósito de proporcionar a melhoria da qualidade do Sistema Educacional e da identidade institucional.

Sabe-se que os efeitos da avaliação institucional são muitos, porém será balizada nesse capítulo a visão da avaliação não como instrumento regulador, mas sim, perceber a importância do processo avaliativo para uma dimensão emancipatória que envolva adesão e compromisso conectados aos ideais do projeto pedagógico institucional; para tanto, o enfoque a ser adotado, procura estabelecer considerações sobre o contexto da avaliação da educação superior no Brasil e a avaliação do docente e a melhoria da qualidade do ensino, pois considerando a

docência como um processo cultural, sua constituição é afetada intensamente pelos resultados produzidos pela avaliação.

### 3.1 O CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A avaliação é um processo imerso em aspectos ideológicos, políticos, econômicos, culturais, entre outros. A concepção, princípios e metodologias de operacionalização da avaliação também obedecem a prescrições governamentais e recomendações de organismos internacionais entre os quais se destaca a agências da Organização das Nações Unidas (ONU) (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)), suas comissões e escritórios regionais na área econômica (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal)) e técnica (Organização Internacional de Epizotias (OIE)); organizações inter governamentais regionais (Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEA)); organismos internacionais financeiros (Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BID) e FMI); organizações multilaterais da área econômica e produtiva (Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização Internacional do Trabalho (OIT)).

Neste contexto, e ainda diante da grande expansão da educação superior, as políticas de avaliação são intensificadas, pois a avaliação vista pelo prisma de organismos internacionais financeiros como, por exemplo, a do Banco Mundial visa a medir eficiência, melhoria dos índices e comparação de resultados; privatizando a educação e por sua vez diminuindo a responsabilidade do Estado e ainda, aumentar a quantidade de alunos graduados e direcionar a formação do corpo docente, etc.

O pretexto então pronunciado para o uso da avaliação dos sistemas de ensino consiste no seu potencial para obter informações precisas sobre os problemas educacionais. Isso porque a falta de tais informações passava a ser vista como fator a impedir o planejamento de longo prazo. Assim, a avaliação dos sistemas de ensino, passa a ser enfatizada e recomendada, por esses organismos



internacionais, como condição necessária ao planejamento educacional e ainda, procedimento mais apurados para adequar os resultados do processo educacional, ressaltando a produção de instrumentos para medir/selecionar/conferir.

Nos anos 90, foram registradas as recomendações internacionais para a aceleração do processo de internacionalização do capitalismo. A Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien na Tailândia, estabeleceu as necessidades básicas de aprendizagem de todos como o objetivo de compromisso firmado pelos 155 países participantes.

Para tanto, tornava-se necessário que os países elaborassem e aperfeiçoassem os sistemas de avaliação, tanto do rendimento individual dos educandos quanto do sistema de ensino.

A avaliação passa a ser enfatizada como condição necessária para o planejamento e para a gestão, bem como para o desempenho dos alunos e dos sistemas de ensino, acontecendo em processos contínuos, como parte integrante da tomada de decisão, da planificação e da gestão a avaliação sendo utilizado nas fases de formulação, de execução de programas e projetos e posterior à execução.

Isso foi considerado essencial para um controle contínuo do sistema educacional, para sua realimentação e resultados, pois possibilita conter e transformar falhas em acertos, ou ainda em erros menores, levando em conta as culturas organizacionais e a história institucional. Em outras palavras, a não-adaptação ao meio poderia condenar ao fracasso os melhores sistemas avaliativos, prejudicando assim a qualidade, a efetividade e conseqüentemente os resultados.

Para aumentar a gestão se estimulou processos de descentralização, regionalização e desconcentração, com a aplicação de diferentes instrumentos de avaliação, para a percepção dos impactos individuais e sociais dos processos da IES, sempre visando à melhoria da qualidade.

“A descentralização, portanto, será o resultado de diversas linhas discursivas, nem sempre coerentes entre si, que destacam a prioridade de apostar na diferenciação das ofertas educacionais” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 51). Pois, na visão do mercado de consumo, o qual a educação faz parte hoje, o Estado não deve e não pode colocar obstáculos nos produtos colocados nesse mercado, porém, se analisado por outro ângulo, a descentralização possibilita participação, envolvimento e autonomia.

A V Reunião Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe (Promedlac V), teve como proposta um novo modelo educacional, transformador da educação e que a direciona como fator chave do desenvolvimento. Estabeleceu o Estado centralizado, liberto de funções tradicionais para se concentrar em áreas estratégicas como a formulação de políticas e incentivos, o monitoramento, a avaliação do resultado da ação educacional, a identificação de inovações, a implementação de ações de compensação e investigação em áreas estratégicas.

A avaliação institucional e a avaliação da ação dos docentes foram observadas então como mecanismos de informação e divulgação pública de resultados, para o bom funcionamento interno e externo do sistema educacional. Isso propiciaria aos usuários demandar maior qualidade do ensino e aos estabelecimentos melhorar seu desempenho, fazendo com que as autoridades concentrem sua ação onde os rendimentos são mais baixos e podem afetar a equidade do sistema.

Medir desempenhos é um meio para incentivar melhorias e assegurar destinação e uso eficiente de recursos, viabilizando uma gestão responsável, acrescenta-se à avaliação de resultados a opinião externa de indivíduos e da sociedade, ficando claro a mudança do papel do Estado.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI em seu relatório (conhecido como Relatório Jacques Delors) apontou a avaliação dos sistemas educacionais como um dispositivo sobre as opções educacionais, para tanto, a avaliação seria ampla e, portanto, não restrita à dimensão econômica (custo/benefício), levando em conta a oferta, o ensino, o financiamento, a gestão, a orientação geral e o prosseguimento dos objetivos de longo prazo. Seria também uma avaliação objetiva e pública, de forma a apreender a situação do sistema educativo e seu impacto na sociedade.

Segundo Dias Sobrinho (2003c, p.73) no caso do Banco Mundial,

[...] importa reter que se dá uma estreita e explícita ligação entre avaliação e financiamento. Os empréstimos desse Banco são concedidos mediante avaliações *ex-ante*, *intermediárias* e *ex-post*. A repetição dessas avaliações com características de controle e racionalidade econômica vem criando competências técnicas locais e consolidando uma reconhecível pedagogia de avaliação [...].

Isso significa que o país que faz empréstimo no Banco Mundial está sujeito a as políticas econômicas ajustadas ao mercado, levando assim as IES a buscarem ter como perfil o modelo das empresas – econômicas, produtivas, flexíveis e diferenciadas.

Ribeiro (2000, p. 15) aponta para a avaliação como instrumento de qualidade:

[...] A avaliação é um instrumento fundamental para todo organismo social que busque desenvolvimento e qualidade. Para a faculdade, instituição cuja razão de ser encontra-se na prestação de serviços de qualidade à sociedade, busca sempre a excelência na produção, sistematização e democratização do saber. O propósito da avaliação institucional deve ser o de conduzir ao aperfeiçoamento constante dos empreendimentos humanos.

E ainda, as razões de ordem política e pedagógica para tal avaliação, conforme a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI:

- tornar os debates no parlamento e nos meios de comunicação um debate da sociedade;
- propiciar a prestação de contas dos orçamentos públicos para a educação;
- oferecer aos diferentes “atores” um conhecimento “mais perfeito” de sua atuação; e
- operar na difusão de inovações (EDUCAÇÃO..., 1998).

A avaliação propicia o planejamento educacional de longo prazo e serve aos processos de gestão educacional, de forma democrática com o auxílio da sociedade. Assim, a avaliação passa a ser observada não apenas como recurso de administração dos governos segundo um novo papel do Estado, mas como um recurso da própria sociedade na definição dos rumos da educação que reconheça como necessária e desejável, a partir da realidade existente.

A avaliação, portanto, vai alimentar o processo contínuo de produção do conhecimento na instituição de ensino superior, tendo influência crucial no Projeto Pedagógico Institucional, no planejamento, na gestão e organização da instituição.

No contexto histórico do Brasil, a avaliação da instituição como um todo, acontece a partir de 1982, com a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), com o objetivo de prestar contas e justificar para a sociedade o encaminhamento de recursos recebidos, a manutenção do ensino gratuito, autonomia e funcionamento democrático das IES. Daquela data em diante várias propostas e comissões foram apresentadas, dentre as quais se destaca o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que propõe a mudança na estrutura

do ensino superior por meio da Lei nº 5540/68, que destaca a autonomia, gestão e produção das IES (BERTELLI, 2004, p. 39- 40).

O Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), programa de 1985 que propunha a diversificação das instituições, o controle de resultados e comissões especialistas para verificação “*in loco*”, segundo Eyng (2004a, p. 39) visava a “reestruturar apenas o segmento federal de ensino superior”.

No ano de 1986, deu-se um movimento significativo na Universidade de Brasília (UNB), a qual apresenta a “Proposta de Avaliação do Ensino Superior”, cujo objetivo era, segundo Bertelli (2004, p. 41), ao se referir sobre a opinião de Belloni:

[...] promover a tomada de decisões sobre a instituição, isto é, permitir aos indivíduos envolvidos que tivessem uma visão geral do que se fazia, que conhecessem as condições com as quais trabalhavam e os resultados obtidos nas diferentes ações.

Bertelli em **Avaliação Institucional: a trajetória da FADEP** (2004) salienta esse percurso da avaliação institucional, inclusive quando é retomada em 1994 pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), pela Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e pelos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento, os quais demonstram interesses concomitantes aos do Ministério da Educação em relação a um programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) o qual é regulamentado pela Portaria Secretaria de Educação Superior (SESu), nº 266, de 24 de agosto de 1995.

O Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) tem como princípios: a globalidade, comparabilidade, respeito à identidade, a não premiação e não punição. Segundo a Comissão Nacional de Avaliação MEC/SESu, 1995, o PAIUB estrutura a avaliação da seguinte forma:

- 1) Preparação, através do processo de sensibilização da comunidade acadêmica para a avaliação institucional.
- 2) Diagnóstico, através da situação atual, a partir do cadastro e das opiniões da comunidade.
- 3) Avaliação interna, com auto-avaliação, destacando pontos positivos e pontos negativos, e consolidação dos dados, através da organização dos resultados da auto-avaliação, sem emitir julgamento de valor.
- 4) Preparação da implementação da avaliação externa, através da indicação de comissão externa de avaliação, organização de processo e roteiros, encaminhamento do diagnóstico e relatório da auto-avaliação para a comissão externa.

5) Realizações da avaliação externa, com a presença dos avaliadores que analisam dados, complementam informações junto aos cursos, emitem julgamentos através de relatórios.

6) Reavaliação interna, através da organização e divulgação de documentos que inclui diagnóstico, avaliação interna e avaliação externa, numa descrição do processo avaliativo, destacando os pontos para análise e discussão da comunidade interna, que se pronuncia sobre avaliação e determina medidas em diferentes âmbitos de decisão.

7) Realimentação e difusão dos resultados, através de proposição de alternativas de correção e aperfeiçoamento, tomada de decisão e sua implementação e publicação de relatório final, encaminhando à SESu/MEC e divulgado à comunidade externa (SESu/MEC, 1994).

Portanto, o PAIUB demonstra ser um modelo de avaliação completo que busca abranger enfoques internos e externos do objeto de avaliação das instituições, englobando a qualidade num movimento constante, do antes, do durante e do depois da avaliação das instituições de ensino superior.

Pós PAIUB e com outra concepção, outros instrumentos de avaliação em âmbito nacional foram implantados. O BIRD apresenta uma proposta articulada para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, reconhecendo que cada país em desenvolvimento tem sua especificidade, as políticas e estratégias recomendadas com base nesse estudo, estão em boa medida reforçando a má qualidade e a desigualdade no sistema escolar.

Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, há necessidade de implementar sistemas de avaliação que venham a monitorar o alcance das mesmas. Assim, diversos sistemas de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional de Cursos - (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores, são exemplos de projetos de avaliação.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), ou seja, o Provão foi implementado pela Medida Provisória nº 1018/95 e apontados pelas Leis nº 9131/95 e na 9394/96, regulamentado pela Portaria nº 249/96, pelo Decreto nº 2026/96 e pelo Decreto nº 3860/01. Abrange a avaliação como controle de processos de ensino e aprendizagem, promove o conhecimento contextualizado e problematizado, reorganizando assim a avaliação brasileira para competências e habilidades, por meio da aplicação e construção de instrumentos – provas e questionários – para alunos concluintes dos cursos de graduação que estão sendo avaliados, no entanto, é de suma importância ressaltar que embora esse seja um instrumento aplicado aos alunos, o objetivo principal é avaliar os cursos das IES.

Os resultados são utilizados como instrumento de “regulação do Sistema de Educação Superior” (SINAES, 2007, p. 65), pressupondo como parâmetro de qualidade, a formação que os cursos devem proporcionar.

Segundo Marback Neto (2007, p. 175) sobre o Exame Nacional de Cursos:

No Brasil a opção do MEC foi pelo *assessment*. A mídia também o elegeu por despertar interesse da sociedade. Aos poucos começa-se a rotular as IES de acordo com os resultados do Provão. Esse tipo de avaliação, à medida que foi sendo reconhecido, deixou em detrimento o modelo elaborado pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), com ênfase qualitativa, cujos sujeitos principais são alunos, professores e cursos de graduação.

Os resultados do Provão para seus defensores segundo Dias Sobrinho (2003a, p. 114) orientam para efeitos de:

Credenciamento e credenciamento; organizam a imagem social dos cursos; produzem critérios para formulação de currículos; influenciam metodologias; colhem dados quantitativos que possibilitam melhor conhecimento do sistema; consolidam os currículos mínimos e as concepções de formação em bases nacionais; incentivam a contratação de professores mais adequados aos estilos de avaliação; orientam as instituições quanto às exigências das políticas oficiais relativamente e seus papéis na preparação de profissionais segundo as necessidades do mercado de trabalho; oferecem parâmetros para a abertura de novos cursos e o fechamento de outros que não tenham interesse para as metas econômicas; fornecem às autoridades e exigências oficiais elementos informativos para a distribuição de resultados.

Marback Neto (2007, p. 175) contrapõe essa idéia afirmando que o Provão:

[...] Contribui pouco para a melhoria real das instituições, pois busca valorizar um determinado momento de cada uma delas na realidade, principalmente através dos alunos, o que não significa demonstrar melhoria efetiva na formação do indivíduo.

O Provão foi concebido como um instrumento de avaliação necessário para orientar as ações do MEC e para apoiar deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a renovação periódica do desenvolvimento dos cursos de graduação “no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualidade dos docentes” (SINAES, 2007, p. 63).

Os primeiros resultados analisados foram interpretados segundo ordenação dos desempenhos da

média geral dos graduandos do curso – a partir da qual eram determinados cinco grupos, sendo prefixado o percentual de integrantes de cada um dos grupos, isto é, aos 12% de cursos com desempenhos mais fracos foi atribuído o conceito *E*, aos 18% seguintes, o conceito *D*, aos 40% com desempenho médio, o conceito *C*, e os conceitos *B* e *A* foram atribuídos aos 18% e 12% com desempenhos mais altos, respectivamente (SINAES, 2007, p. 65).

Esse critério não foi aceito pela comunidade acadêmica, pois estabelecia percentuais fixos para atribuição de conceitos. A partir de 2001, o procedimento de conversão dos valores absolutos do exame em conceitos é baseado na média geral e no desvio padrão de cada área avaliada:

Assim, é atribuído o conceito *A* aos cursos com desempenho acima de um desvio-padrão (inclusive) da média geral; *B* aos cursos com desempenho entre meio (inclusive) e um desvio-padrão acima da média geral; *C* aos cursos que tiverem seu desempenho no intervalo de meio desvio-padrão em torno – para mais e para menos – da média geral; *D* aos cursos cujo desempenho estiver no intervalo entre um e meio desvio-padrão (inclusive) abaixo da média geral; e *E* aos cursos com desempenho abaixo de um desvio-padrão (inclusive) da média geral (SINAES, 2007, p. 65).

Essa mudança, no entanto não poupou o Ministério da Educação e seu instrumento de sofrer mais críticas, entre elas destacam-se as seguintes:

- A sua condição de exame geral desarticulado de um conjunto integrado de avaliação com princípios, objetivos, agentes e ações claramente definidos.
- O fato de exames gerais semelhantes ao ENC terem sua motivação mais fora do que dentro da escola, produzindo representações pontuais e equivocadas do mundo acadêmico;
- A sua racionalidade muito mais mercadológica e reguladora do que acadêmica e pedagógica, atendendo, mais à construção institucional do que à qualidade institucional;
- A desconsideração do perfil acadêmico do alunado que ingressa em uma IES, tornando inviável a análise do valor agregado pela instituição aos conhecimentos e habilidades dos seus estudantes e tornando impossível determinar a capacidade institucional de fornecer boa formação aos seus alunos;
- A ausência de comparabilidade entre as provas ao longo do tempo, o que compromete seriamente a capacidade de avaliar os êxitos, insucessos e perspectivas dos cursos;
- Os boicotes por parte dos estudantes e a falta de critérios para lidar com provas entregues em branco;
- A constatação de que os conceitos divulgados à população, supostamente indicativos de qualidade, não expressam a real qualidade dos cursos, gerando desinformação e desorientação do grande público. A atribuição dos intervalos das notas que geram os conceitos atribuídos aos cursos evidenciam que o conceito *A* não significa, como é de se esperar, um curso de boa qualidade, assim como, um conceito *D* pode não indicar um conceito de má-qualidade;
- A divulgação dos resultados do ENC desvinculados de outros processos avaliativos, atribuindo a ele centralidade no sistema de avaliação e

autoridade exclusiva ao comunicar ao grande público a suposta qualidade dos cursos; e  
- A adoção de políticas de premiação e punição de instituições com base em conceitos gerados por um instrumento e por uma metodologia deficiente e, portanto, incapaz de expressar com confiabilidade a qualidade dos cursos (SINAES, 2007, p. 66).

Além das questões acima, destaca-se uma administração complexa, onerosa, deficiente em termos técnicos, que informa a população de forma errônea sobre a qualidade dos cursos e por último, e talvez a mais importante constatação: não se trata de uma avaliação plena, pois trata apenas de questões de valor e mérito. O Provão é mais um instrumento do MEC para a avaliação dos cursos das IES e para o ranqueamento das universidades, influenciando assim a opinião de quem tem acesso a tais informações.

Para o Estado essa avaliação é de grande importância, pois traz dados consistentes para o desenvolvimento das políticas exercidas pelo MEC, juntamente com a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) (2003), realizada pela comissão externa quando há solicitação de abertura de cursos. Apresentam como proposta, três dimensões: qualidade do corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações, dando, portanto seqüência práticas ao que o GERES havia proposto.

Segundo Dias Sobrinho (2003b, p. 75) a ACE é um instrumento de controle e instrumentalização de políticas reformistas, serve para medir de modo objetivo as instituições e averiguar:

[...] As competências e habilidades profissionais que os cursos estão propiciando aos alunos, tendo em vista as necessidades de produtividade e competitividade que as empresas e o próprio governo apresentam. A idéia de universidade que então predomina é a da instrumentalidade. As instituições de ensino superior devem atender a toda a demanda por vagas, e então se escancarar ainda mais para o mercado privado. Devem cumprir mais efetivamente as exigências de instrumentar o mundo do trabalho, e então há um controle rigoroso sobre os perfis profissionais, as competências e habilidades demandadas pelo mercado.

A instituição de ensino superior deve ser “funcional” e adaptada para o mercado de trabalho, o conhecimento nesse caso, passa a segundo plano, pois em primeiro plano coloca-se a qualidade de ensino exigida pelo mercado. Um exemplo dessa realidade é o aligeiramento de cursos com menores custos. Os cursos de tecnologia com duração de dois a três anos são um meio alternativo que vem suprir essas necessidades de flexibilização na educação.



Segundo Chauí (2001, p. 189), a passagem da universidade da condição de instituição à de organização, reflete a mudança capitalista ocorrida na sociedade, para essa autora, numa primeira etapa a universidade tornou-se funcional; na segunda, universidade de resultados; e na terceira, operacional.

A universidade funcional, dos anos 70, foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder. A ela foram prometidos prestígios e ascensão social por meio do diploma universitário. Donde a massificação operada, a abertura indiscriminada de cursos superiores, o vínculo entre universidades federais e oligarquias regionais e a subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento.

A universidade de resultados, dos anos 80, foi aquela gestada pela etapa anterior, mas trazendo novidades. Em primeiro lugar, a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média; em segundo, a introdução da idéia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas.

A universidade operacional, dos anos 90, difere das formas anteriores [...] a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, como veremos, isso não significa um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma.

Assim, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, à universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho, as IES alteraram seus currículos, programas e atividades para garantir a entrada dos estudantes no mercado de trabalho.

A universidade de resultados estava voltada para as empresas; adaptada às exigências do mercado, deveria garantir aos estudantes – profissionais universitários e estagiários - remuneração, e ainda financiar pesquisas diretamente ligada a seus interesses.

Já a universidade operacional, por ser uma organização, é regida por contratos de gestão, avaliada por índices que apontem sua produtividade, flexibilidade e eficácia. Voltada para si mesma afeta diretamente a docência.

E ainda, sobre o aligeiramento de cursos, Chauí (2001, p. 55), discorre sobre a universidade como encarregada de um treinamento genérico e prévio que será completo e especializado pelas empresas:

A universidade, exatamente como a empresa, está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades.

A universidade adentra sim, como a empresa também o faz. O fato de que a formação universitária possa ser encurtada e simplificada e que a empresa possa 'qualificar' em algumas horas ou em alguns dias prova simplesmente que quanto mais cresce cultural e tecnológico, assim como o próprio saber, tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender.

Deste modo, a articulação entre o econômico e o político, aponta para a universidade e a educação, como instrumento que poderá propiciar a condição e o meio para formação de sujeitos críticos, tanto no processo educativo como para o processo de trabalho, proporcionando condições de controle, decisão ou oposição, entretanto, a IES enquanto vista como empresa capitalista não possui diferenças se comparada com qualquer outra empresa que não seja uma de educação e não dá conta dessa formação, "assim, por bem ou por mal, a universidade está encarregada de um treinamento genérico e prévio que será completado e especializado pelas empresas" (CHAUÍ, 2001 p. 55).

Dando continuidade à avaliação institucional no contexto brasileiro, a Comissão Especial de Avaliação (CEA), instituída pelas Portarias MEC/SESu, nº11, de 28 de abril de 2003, e nº19, de 27 de maio de 2003, pelo Ministro da Educação, Cristóvam Buarque, tem como idéias centrais, entre outras, as de integração e de participação, podendo-se salientar em seu programa a oferta de subsídios, recomendações, críticas e estratégias para a reformulação de processos e políticas da educação superior, proporcionando assim um diagnóstico de análise para possíveis mudanças.

Posteriormente, a Comissão Especial de Avaliação (CEA) apresentou a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), oficializado pela Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004, regulamentada pela Portaria MEC nº 2051, de 09 de junho de 2004, Coordenação Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Tem como proposta assegurar o adequado funcionamento da avaliação, coordenando o SINAES, proporcionando o cumprimento das exigências técnicas e políticas, bem como as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública do ensino superior para todas as IES.

[...] integração e participação – conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade. [...] de buscar a articulação de um sistema de avaliação com

autonomia, que é próprio dos processos educativo-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos (SINAES, 2007, p. 87).

O SINAES busca assegurar, entre outras coisas, a “integração das dimensões interna e externa, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação” (SINAES, p. 87). Oficializado pela Lei Nº 10861, de 14 de abril de 2004, regulamentado pela Portaria do MEC Nº 2051, de julho de 2004.

A democracia é um fator constante na proposta de avaliação do SINAES, pois integra a esfera interna com a externa, de forma autônoma, favorecendo a articulação da educação holística. Seus dados servem de referencial para o processo de regulação e supervisão de educação superior e o credenciamento e reconhecimento de IES.

Percebe-se que a avaliação em seu contexto histórico vem desde o PAIUB até o SINAES, tanto em um como no outro, afirmando critérios de *globalidade, legitimidade e continuidade*. O primeiro – PAIUB – ressalta a importância da adesão voluntária de seus membros e tem intenção pedagógica; já o segundo – SINAES – é de adesão obrigatória e tem caráter de controle e regulamentação.

Os princípios da avaliação no PAIUB, “aperfeiçoamento do desempenho institucional, planejamento e gestão e prestação de contas à sociedade”, aplicados indistintamente ao sistema universitário, geram diferentes vivências do processo e também diferentes resultados.

Segundo Marback Neto (2007, p. 180), o cumprimento destes processos de avaliação do PAIUB:

Entretanto, o que é insólito, as referências éticas do processo de avaliação institucional (globalidade; comparabilidade; identidade funcional; adesão voluntária; não-punição e legitimidade) buscam contemplar a diversidade de natureza das instituições de ensino (públicas e privadas), embora estas possam alterar as condições de atendimento a tais princípios.

O maior desafio é ainda analisar os dados da avaliação e utilizá-los como meio para a melhoria da instituição de ensino. Há pouca frequência na avaliação que procura contemplar a diversidade das IES e do ensino prestado por elas, a adesão voluntária e a livre expressão, dada à avaliação e seus resultados desde que o MEC

instituiu essa política. A Lei que rege o SINAES delimita em seu artigo 3º dimensões que buscam respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes IES.

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 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 dos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento ao estudante;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, art. 3º BRASIL, 2004)

As dimensões do SINAES obrigam a instituição a ter uma posição prática e com visão de seus elementos e sujeitos, ou seja, conhecer-se. Mais que cumprir um papel burocrático de controle por parte das políticas oficiais, é um meio que proporciona mudanças, desde que analisados os dados com coerência, de forma participativa, articulada e integrada.

Para aplicação do SINAES o MEC utiliza três modalidades de avaliação: I – avaliação das IES (Avalies), subdividido em auto-avaliação e avaliação externa; II – avaliação dos cursos de graduação (ACG), que avalia esses cursos por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas; III – avaliação do desempenho do estudante (Enade) aplica-se no início e no final dos cursos (BRASIL, 2004, p. 4-5).

Integrando esses três itens de avaliação, o SINAES busca de forma ética articular todos os agentes da avaliação. Cabe, portanto, conceituar a avaliação interna, avaliação externa e a meta-avaliação.

A avaliação interna tem como objetivo maior avaliar e ser avaliada; de acordo com as delimitações explicitadas na Lei do SINAES, cada instituição realizará sua avaliação, que será incluída nos documentos do processo de regulação da avaliação.

Cada IES tem autonomia para desenvolver sua auto-avaliação, com ajuda de todos os setores da instituição e da comunidade externa, voluntariamente. Seus resultados devem ser divulgados, interpretados e aproveitados, pois fornecem uma visão global da IES. Quanto maior for a participação e a comunicação para realizar e analisar a avaliação, melhor serão seus resultados.

A avaliação externa tem como objetivo avaliar o material produzido pela avaliação interna e redigir um relatório para atestar a instituição avaliada. É realizada por agentes externos à IES e segundo Dias Sobrinho (2003b, p. 94) a comissão externa “não teria um mero papel de pareceristas distantes, mas são também eles agentes do programa de transformação da realidade avaliada, com funções que em muito ultrapassam a dimensão técnica”, pois não apresenta um relatório sem esboçar opinião, não é neutro e imparcial.

A avaliação permite uma visão crítica da instituição, das políticas educacionais, das práticas educativas, do planejamento, da gestão e das necessidades da sociedade. Tem sua utilidade se bem aplicada e analisada, lembrando a necessidade de articulação e interação, com objetivo educacional e não econômico e de controle, superando a visão de mercado e de autoritarismo por parte dos órgãos governamentais.

A educação na IES não fica alheia a essas mudanças que visam à qualidade, ainda mais pela influência que exerce e recebe do contexto social. Para corroborar essa afirmação veja-se o que dispõe o artigo 1º do SINAES sobre qualidade: “§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior [...]” (BRASIL, art. 1º, 2004). Tubino (1997, p. 01) defende que o sentido não deve ser da qualidade para a educação ou universidade, mas, ao contrário, da educação ou universidade para a qualidade. A proposição anterior seria a transparência simples de parâmetros gerais de qualidade para o processo de educação ou universidade, ou seja, de uma forma mercantilista, sem considerar os preceitos de educação ou as finalidades da universidade. A qualidade que se busca está justamente na visão do todo que a avaliação pode proporcionar; desde que seus instrumentos e dados coletados sejam dinamizadores.

Marback Neto (2007, p. 190), adverte para uma outra realidade quanto à utilização dos dados coletados pela avaliação:

Nada se faz com os dados coletados. Algumas vezes, por falta de recursos; outras, por falta de iniciativa dos atores para buscar soluções para os problemas identificados. Há certo receio de divulgar resultados, principalmente quando não são bons, pois o ranking efetuado pela mídia já desgasta bastante o processo.

Analisar os dados coletados na avaliação e direcioná-los para além do discurso quantitativo é um desafio de como se utilizará esses resultados.

O resultado dos processos obtidos na avaliação amplia as possibilidades de atuação na IES, por isso não se pode manuseá-los apenas como mais um resultado de banco de dados; deve contribuir para um processo avaliativo processual e não em momentos estanques solicitados e exigidos por órgãos externos à instituição.

Falar de avaliação para melhorar a qualidade do sistema educacional é mergulhar em princípios éticos, inclusive da ação do docente, visando à melhoria da aprendizagem. “Aprender bem não se restringe apenas a bons desempenhos quantitativos, mas implica em qualidade formal e qualidade política” (RABELO, 1998, p. 80), ou seja, só os números não expressam a realidade, a que se percebe ao analisar o contexto social nos quais os sujeitos estão inseridos e seus possíveis progressos.

A qualidade é um instrumento importante também para as políticas sociais, como alerta Dias Sobrinho (2003a, p. 139): “Isto fez com que o objeto da avaliação também se ampliasse do particular para o geral, do definido ao indefinido, do indivíduo para o social e público, da sala de aula para a instituição e sistemas, e assim por diante”.

Os enfoques do micro para o macrocontexto institucional e a avaliação qualitativa passam a ter importância tanto quanto os dados qualitativos para a análise do contexto social de que a IES faz parte.

A avaliação nas IES supera a forma tradicional de qualificação ou quantificação. Expõe a complexidade própria encontrada nos processos educacionais e o entendimento que se tem desses dados por meio de reflexões é que proporcionará a demanda e a melhoria na instituição de ensino, conseqüentemente do próprio ensino e da ação do docente.

Nesse caso os procedimentos metodológicos da avaliação institucional são usados de forma combinada, “os procedimentos quantitativos são importantíssimos, mas se únicos, são insuficientes” (SINAES, 2007, p. 106). É, portanto indispensável usar os procedimentos qualitativos combinados.

A avaliação está intencionalmente ligada ao contexto no qual está inserida, é reflexo de seus atores, de suas formações, de suas culturas, etc.:

A principal preocupação é, pois, com a validade interna, mais que com a externa; essa metodologia é também chamada de naturalista, pois acontece no meio natural, valorizando a experiência das pessoas envolvidas, utilizando linguagens e categorias do cotidiano, como entrevistas, observações informais, estudos de caso, a investigação histórica, a análise de contexto, a intervenção em situações concretas, a interação entre pessoas, etc.; portanto, o enfoque subjetivista vai priorizar o qualitativo sobre o quantitativo (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 124).

A avaliação interna deve ser precedida de conscientização e análise do roteiro básico de avaliação, pois os dados informados nesse processo é responsabilidade de cada instituição, fazendo esse documento ser único, com suas próprias características, pois contém os dados exclusivos de cada IES.

A avaliação no contexto educacional tornou-se uma ferramenta que serve para mostrar a melhoria da IES, desde os processos pedagógicos e administrativos, utilizando instrumentos adequados para diagnosticar o melhor rumo a ser tomado para alcançar os objetivos planejados e expressos nos documentos que norteiam a instituição de ensino. Conforme Marback Neto (2007, p. 190):

Para que a avaliação funcione adequadamente, o sistema de informações da universidade não pode constituir-se apenas de um banco de dados: deve contribuir para as decisões estratégicas e, ao mesmo tempo, proporcionar uma participação constante e não apenas pontual como existe na maior parte dos casos.

“Por isso, a avaliação deve captar os sentidos das práticas e estratégias utilizadas para a obtenção dos fins” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 176), pensando não somente nos resultados obtidos, mas nos agentes envolvidos no processo tanto de planejamento e execução, mas também, como diretamente afetados por tais resultados.

Na educação superior a avaliação como instrumento para alcançar a qualidade/melhoria nas IES acontece nas práticas que se entrevêm nos processos

de desenvolvimento, tais como: “nas relações educativas concretas, no currículo oculto, no clima escolar, nas características da ação empreendida coletivamente” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 67), provocando os agentes em todos os momentos, mudando assim a realidade da avaliação e seus mecanismos.

As orientações e instrumentos que dão rumo para a avaliação institucional são baseados na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, nas diretrizes curriculares de cada curso oferecido pela instituição de ensino superior, no Decreto nº 3860/2001 e na Lei nº 10861/2004, que instituiu o Sistema de Avaliação.

A avaliação proposta pelo SINAES busca demonstrar o compromisso institucional com o auto-conhecimento e sua relação com o todo, em prol da qualidade de todos os serviços que a instituição de ensino superior oferece à sociedade. Reafirma também a sua responsabilidade em relação à oferta de educação superior.

Vale ressaltar a importante constatação feita por Marback Neto (2007, p. 15) a respeito da avaliação:

No sistema universitário brasileiro, atualmente generalizou-se a prática da avaliação. O SINAES tornou obrigatória a auto-avaliação à qual se segue a avaliação externa. Entretanto, tem havido uma grande heterogeneidade nessa prática, umas instituições, apesar de inúmeras dificuldades ocorridas em seus processos, pouco a pouco vêm consolidando uma cultura de avaliação. Em muitas outras ainda prevalecem os problemas e as dificuldades técnicas e políticas. Nelas ainda se verifica uma grande fragmentação interna, dentre vários outros problemas e fragilidades.

Entre as diferenças apontadas por Marback Neto está desde a natureza e as características de IES, cada uma fazendo da avaliação uma prática distinta em tempo próprio e não conforme o imposto pela legislação. Ainda pode ser apontado o fator do mau uso da avaliação institucional, tanto no seu desenvolvimento quanto em relação aos dados coletados.

Marback Neto (2007, p. 172) aponta para a adequação dos processos de avaliação institucional:

Avaliação institucional é ainda o processo global no qual se revisa o que foi planejado e se constrói, continuamente, a universidade, mediante o processo de autoconhecimento. Nessa revisão contínua, deve-se considerar principalmente a missão da universidade e o contexto em que se situa, bem como sua história. Por isso, o essencial não é haver um modelo único de avaliação, e sim que esta seja adequada, sempre, à identidade de cada



instituição. A avaliação é um processo que não pode resolver, imediatamente, os problemas macroestruturais, embora possa contribuir para mostrar essa perspectiva.

O processo de consolidação de identidade pretende envolver com participação todos os agentes da instituição para planejar, organizar, refletir e cuidar do interesse de toda a comunidade envolvida no processo, com a participação e o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, com o apoio da alta gestão e com a disponibilização de informações e dados confiáveis. Avaliação como um instrumento para a consolidação da identidade institucional é um processo democrático, que se constrói ao longo de toda a sua aplicação. É necessário utilizar diversos instrumentos e métodos combinados, conforme as necessidades e situações ocorridas; são necessários, ainda, aprofundamentos exigidos pela própria dinâmica de atuação da instituição de ensino superior.

A aplicação de uma metodologia participativa proporciona à avaliação institucional uma discussão aberta e cooperativa. Os métodos adotados obtêm melhores resultados se partem do individual para o coletivo, o que favorece a convergência dos dados em torno de objetivos comuns, bem como a busca compartilhada de soluções para possíveis problemas apresentados.

A metodologia participativa pode ser entendida como uma metodologia que aproxima e interliga os ideais propostos no paradigma holístico e os do paradigma progressista; não se trata de fazer uma única opção procedimental, nem se pretende apresentar como receita a ser seguida.

Uma visão de totalidade engloba o paradigma holístico, superando a fragmentação encontrada nos processos avaliativos aplicados nas IES. A avaliação vista por esse prisma passa a valorizar os processos, o crescimento as diversidades, encontradas nas IES.

A discussão é fonte de reflexão que leva a pontos fundamentados em novos aspectos sociais e políticos; a avaliação mútua e a auto-avaliação são pontos fundamentais no contexto da educação superior.

Os resultados proporcionam uma avaliação como instrumento para a consolidação da identidade institucional, totalmente sintonizados com a coletividade, de princípios, diretrizes, abordagens e estratégias de ensino. Essa sintonia pode ser averiguada por meio da implantação de documentos e a análise dos resultados da avaliação em relação às políticas de ensino, à gestão acadêmica.

Dias Sobrinho (2000, p. 117) enfatiza a participação dos sujeitos da IES:

Num modelo de participação e negociação, como aqui proposto, as ações estão centradas nas relações dos agentes, que atuam no conjunto social da universidade, de acordo com as hierarquias de poder e de saber, com os códigos comuns e os limites institucionais [...].

A participação, a negociação, o diálogo e o planejamento fazem com que o processo avaliativo se desenvolva, os vários pontos de vista proporcionam um material rico em que “potencializando as relações intersubjetivas, a avaliação participativa adensa também a dimensão pedagógica da instituição, reforçando sua função essencial” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 117). Aos poucos vai se desenvolvendo cada sujeito envolvido no processo e com esse desenvolvimento pessoal também há, conseqüentemente, o desenvolvimento institucional. Dias Sobrinho (2000, p. 115) aponta para a diversidade dos atores envolvidos na instituição e com o processo de avaliação: “Esses agentes não são todos iguais quanto à sua função institucional e quanto a seu modo de pensar a avaliação”.

Essa diversidade de sujeitos envolvidos no processo de avaliação, por sua vez, devidamente conscientes dos ideais propostos pela instituição por meio da avaliação, é que proporcionará uma identidade única e singular, um produto coletivo, gerado por essa dinâmica social organizada.

A avaliação institucional é um instrumento muito valioso para desenvolver a consolidação da identidade institucional, desde que elaborado coletivamente e que sua elaboração conte com a contribuição da equipe de coordenação, direção, docentes, discentes, integrantes dos diversos setores da instituição e comunidade, buscando informações e opiniões sobre questões fundamentais para obter consciência sobre a identidade, o potencial, as fragilidades da instituição.

Enquanto na vida cotidiana todos os indivíduos realizam atos corriqueiros de avaliação, em circunstâncias fortuitas e sobre assuntos não previamente estruturados, na avaliação institucional os atores são sujeitos de relações inscritas em códigos sociais reconhecidos, de forma que se apresentam como consentidos os papéis, as funções e as competências. São agentes concretos cuja habilitação para o desenvolvimento das atividades é institucionalmente constituída. Reafirmar isso é importante para aprofundar o sentido de legitimidade institucional, da responsabilidade social e do caráter público do processo (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 116).

Os sujeitos envolvidos na avaliação também se aperfeiçoam ao avaliar e serem avaliados, porém é importante salientar que essa dinâmica da avaliação exija ética e comprometimento dos agentes.

Todo o processo vivenciado na elaboração da avaliação, seja ela interna, seja externa ou meta-avaliação (re-avaliação), visa a ampliar experiências sobre a própria avaliação e a gestão institucional, além de compreender e buscar maior qualidade, mantendo o compromisso com os ideais propostos, por meio de relatórios abrangentes e detalhados, contendo análise crítica e sugestões para aprimorar a excelência nos diversos setores da instituição. É também, resultado de um processo intencional no qual houve a interferência de práticas e de dados de agentes sociais.

O que se busca é promover a avaliação da instituição de forma global, planejada, participativa, contínua e integrada, por meio de atitudes, ideais comuns, cursos e programas, que visem à organização institucional e à melhoria da qualidade da educação.

E ainda: que essa avaliação institucional proporcione continuamente a sistematização das informações, analisando coletivamente o significado de suas realizações, englobando teoria e prática num processo que venha a identificar pontos fracos, pontos fortes e potencialidades, bem como oferecer estratégias de superação de problemas para a IES. “A avaliação é inerente e imprescindível, durante todo o processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação” (RABELO, 1998, p. 11).

A metodologia participativa para execução da avaliação institucional é retomada aqui e articulada com a opinião de Rabelo sobre a importância da avaliação como processo constante e, ainda, como fator determinante das mudanças nas IES, é “foco das competições que se travam no campo da educação e se referem a disputas mais amplas pela construção de tipos distintos de sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 96).

É nesse contexto abrangente de mudanças, adaptações, transformações e ajustes que a identidade institucional vai se consolidar com uma cultura própria, estabilizada e embasada pela avaliação, adquirindo sentido social. Como aponta Marback Neto (2007, p. 166):

A verdadeira estrutura do poder, configurada na rede de relações das pessoas da organização, somente é apreensível após certo tempo de convivência, pois as relações não-formais dizem muito mais, embora

apresentem uma similitude e concordância com a imagem expressa nos processos formais.

Essa rede não formal, juntamente com a comunicação que acontece formalmente na IES, se dá no processo de avaliação, os fatores externos à IES o influenciam no setor educacional, oferece riscos e oportunidades, juntamente com os fatores internos, dos avaliados e avaliadores, professores e alunos, cada qual com sua função carregada de responsabilidades e interesses. Ao final dessa teia de resultados a avaliação da instituição proporcionará a consolidação da identidade institucional.

### 3.2 AVALIAÇÃO DO DOCENTE E A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

A avaliação do docente é um importante instrumental de avaliação educacional e institucional, no sentido de proporcionar uma reflexão da e sobre, a prática docente tanto no processo coletivo quanto no processo individual, para verificar se as exigências burocráticas foram cumpridas e com o intuito de aprimorar o trabalho educativo.

A partir da década de noventa a avaliação vai além de identificar os resultados da aprendizagem dos alunos e passa a ser um importante instrumento das instituições de ensino superior, como, por exemplo, de análise do desempenho dos profissionais da educação por meio dos instrumentos de avaliação propostos pela Lei nº 10861 - SINAES.

A avaliação interna de IES, também chamada de auto-avaliação, ocorre por meio de um roteiro básico do processo de avaliação institucional, pelo qual o corpo docente/ pesquisadores é avaliado segundo os seguintes critérios:

À formação acadêmica e profissional, sua situação na carreira docente, programas/políticas de capacitação e desenvolvimento profissional, compromisso com o ensino, pesquisa e extensão, distribuição dos cargos, adequação aos princípios fundamentais da instituição, vinculação com a sociedade, concursos e outras formas de admissão na carreira docente, etc. (BRASIL, 2004).

E ainda:

- Avaliar a coerência (ou incoerência) da constituição e da formação do corpo docente com as funções essenciais da instituição.
- Avaliar as formas e a intencionalidade do desenvolvimento dos professores no cumprimento dos objetivos institucionais.
- Identificar e avaliar as políticas de formação continuada dos professores, mencionando, quando for o caso, os incentivos claramente estabelecidos na carreira docente e as principais carências e dificuldades.
- Avaliar a articulação/desarticulação entre professores das diferentes disciplinas, dos distintos departamentos, cursos, centros ou áreas.
- Políticas de capacitação contínua do corpo docente que estimulem as práticas de pesquisa e de reflexão individual e coletiva sobre a própria atividade (BRASIL, 2004).

A avaliação interna traz subsídios para que a avaliação da ação do docente ocorra amparada por informações quantitativas e qualitativas, que servirão para tentar entender a ação do docente no contexto institucional.

Na avaliação externa de IES as dimensões de avaliação delimitam as “políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento profissional e suas condições de trabalho” (BRASIL, 2004), analisando, portanto, os mesmos indicadores da avaliação interna para fazer a avaliação do professor, ou seja, análise do perfil docente, das condições institucionais para os docentes e corpo técnico-administrativo, da (in) coerência da constituição do corpo docente na instituição, do envolvimento deles nas atividades institucionais, da formação continuada e seus incentivos, da (des) articulação com os discentes e das políticas de capacitação contínua.

A avaliação passa a ser fornecedora de informações indispensáveis para a tomada de decisão dentro da instituição de ensino, assim, diretamente influenciada pelas políticas externas e organismos internacionais, num cenário em que os valores mostram a avaliação como meio para “estruturar o processo ensino-aprendizagem; atuar como respaldo para certificação e seleção, bem como orientar na elaboração de políticas e reformas educativas”. (CUNHA, 2005 p. 144).

A avaliação realizada para analisar a ação do docente foi desenvolvida inicialmente nas instituições de ensino pelos alunos, pois parte do pressuposto de que o “usuário tem direito de cobrar a efetividade dos professores”, conforme Dias Sobrinho (2003b, p. 169). A partir daí, esse primeiro modelo de avaliação foi ampliado para a concepção de docência e sua relação com a aprendizagem.

A avaliação anteriormente apresentada com exclusividade às demandas educacionais vem por meio do SINAES que, pouco a pouco, preocupa-se com valores que englobam as instituições de ensino superior.

Esses processos refletiram as práticas sociais e culturais das comunidades acadêmicas, por meio da participação de professores, técnico-administrativos e estudantes, estruturando-se mediante as argumentações diferenciadas e a reflexão. Assim, cada participante se apropria do conhecimento construído coletivamente e passa a considerar as mudanças como realizações pessoais, ou seja, dos atores do processo, embora nem sempre as atitudes à avaliação e sim aos empreendimentos pessoais e coletivos que produzem inovações (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 13).

Superando a visão quantitativa e direcionando para a visão qualitativa da avaliação, ponderando sobre a complexidade que esse assunto aborda e o contexto da instituição de ensino no qual está inserida, buscam-se princípios que avaliem outras dimensões para a avaliação da ação do docente, apontada por Garduño (2000, p. 45) in Dias Sobrinho (2003a, p. 170): aprendizagem/valor do aprendido, entusiasmo do professor, organização, relação satisfatória, interação com o grupo, cobertura do curso, exames/avaliações, tarefas/leituras, carga de trabalho/dificuldade, e ainda:

Estimulação do interesse, entusiasmo, conhecimento da matéria, amplitude do conhecimento, preparação e organização do curso, clareza, habilidade de comunicação, nível da aula, clareza nos objetivos do curso, relevância e valoração dos materiais, relevância e utilidade dos materiais complementares, carga de trabalho, resultados percebidos, justiça na avaliação, manejo do grupo dentro de sala de aula, características de personalidade, retroalimentação, fomento de discussão e diversidade de opiniões, fomento do pensamento independente e desafio intelectual, preocupação e respeito pelos estudantes, disponibilidade e ajuda avaliação geral do curso, avaliação geral do instrutor, miscelânea (ABRAMI e D'APOLLONIA, 2000, p. 65 in: DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 170).

Em face dessas dimensões sobressai o questionamento sobre a avaliação da ação do docente.

Como avaliar a ação do docente de forma imparcial, com parâmetros bem delimitados e definidos, sem deixar que as emoções imprimam alterações nos resultados, não gerando conflitos, sendo que tais “qualidades / competências” exigidas para o docente predominam em um contexto que possui outros sujeitos envolvidos, com relações interpessoais, que se comunicam, em IES com filosofias próprias, e que ainda devem levar em consideração os conhecimentos científicos, as reflexões e as críticas, tudo isso com o objetivo da formação discente com qualidade conforme as exigências externas?

Aumentar a autonomia e buscar a qualidade enquanto profissional docente pode ser uma das alternativas para a obtenção de tão exigentes atributos e ainda

proporcionar a auto-avaliação como instrumento de mudança, além de comparação de resultados, assim, a autonomia dos docentes precisa avançar junto com as condições que tornem possível a ascensão dessas responsabilidades. Torres Santomé (2003, p. 55) aponta a existência de três fatores que devem vir acompanhados dessa autonomia:

- a) A autonomia requer professores e professoras com boa formação e atualização psicopedagógica e cultural, assim como recursos econômicos; dessa maneira, poderão atrever-se a tomar decisões mais reflexivas e a envolver-se em inovações de seu interesse.
- b) A autonomia implica ter coragem para exercê-la, ou, o que é o mesmo, saber que não se corre o risco de ser sancionado com a perda do posto de trabalho (algo que, nas instituições privadas, é uma “espada de Damocles” real), com redução dos complementos salariais ou com a falta de acesso a bolsas, a projetos de pesquisa-ação ou a recursos imprescindíveis para melhorar a qualidade do ensino.
- c) Além disso, o exercício da autonomia exige condições de trabalho que a possibilitem. Implica dispor de tempo e espaço físico para se reunir, tanto com colegas quanto com os alunos e suas famílias. A jornada de trabalho docente deve levar em conta possibilidades reais para que os professores e professoras possam reunir-se para analisar a vida na escola, acompanhar os projetos curriculares da instituição e de sala de aula, e para que disponham de tempo para elaborar estratégias e planos de ação com relação às situações de emergência, etc.

A autonomia docente depende do planejamento realizado pela IES que deve envolver e informar o corpo docente, a complexidade existente na cultura institucional tende ao ajustamento em concordância, visando à melhoria com qualidade da IES. E ainda, não basta saber o que os processos avaliativos e regulatórios querem dos docentes, é necessário usar de imparcialidade, tomar distância, usar de reflexão sobre sua própria ação, tendo os dados da avaliação como instrumento para se tornar um rumo, e se conhecer enquanto profissional, traçar um roteiro pessoal que seja compatível e possível de ser realizado, ter identidade.

Se aplicada uma política de privatização das instituições de ensino ou mesmo uma outra cuja meta seja reforçar políticas de igualdade de oportunidades tendem a redefinir a ação dos docentes que nelas atuam.

Torres Santomé (2003, p. 66), esclarece a postura conseqüente dos professores frente às duas políticas - a de privatização e de igualdade:

[...] um sistema educacional com a primeira filosofia obriga os professores a desenvolver uma personalidade e um profissionalismo altamente competitivo. A segunda opção, porém, obriga a fortalecer os mecanismos de participação

democrática, estimular cada professor a se sentir parte de um grupo que lhe exige hábitos de cooperação e trabalho em equipe.

As dimensões colaborativas do docente sempre foram tratadas como ideais na IES, no entanto, o individualismo e a introspecção, graças às imposições neoliberais, passam a ter cada vez mais ênfase no contexto educacional, resta saber se estes docentes saberão trabalhar com tal situação ao se deparar com ela, ou vai se tratar de mais um modo de controle quantitativo, fazendo das pessoas produtos competitivos no mercado?

Dias Sobrinho (2003a, p. 173), ensina que tomar distância e refletir sobre as próprias atividades é uma prática necessária ao desenvolvimento profissional. Esse processo de “descentralização” permite que o sujeito observe suas ações com critérios de exterioridade, como se fosse um olhar da alteridade ou sendo realmente um olhar do outro.

Freire (1996, p. 61) “poeticamente” explica: “A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer da minha prática”.

Muitos profissionais docentes, no entanto, analisam de forma preconceituosa a auto-avaliação institucional e, principalmente, a avaliação do docente pelo discente como tentativa de manter a qualidade, como forma de controle, de redução de recursos, um meio de camuflar as mesmas práticas autoritárias, mostrando de forma mais democrática as mesmas situações tradicionais de controle, hierarquização, delimitadora e conservadora.

Hadji (2001) afirma que o controle liberto de sua carga emotiva pode ser útil na construção da ação, pois é de posse dos instrumentos intelectuais que o professor analisa uma situação. E continua:

[...] o controle não é algo indesejável; pelo contrário, é indispensável. A questão é torná-lo um simples meio de verificação externa da presença ou de algo esperado, ou um instrumento que realmente possibilite uma visão de um processo que se pretenda em auto-superação constante (HADJI 1990, p. 115 in: RABELO, 1998, p. 79).

Em relação ao controle exercido pela legislação, o Decreto Federal nº 5773, de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino:



As condições para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), na forma deste decreto (BRASIL, art. 3º, 2006).

O controle nesse caso deve ser visto como um instrumento de auxílio da identidade, regulação de padrões e instrumento para criação de políticas para a IES e conseqüentemente a ação do docente, a menos que não haja aceitação e envolvimento dos docentes no processo de avaliação, por motivos como: má conscientização, medo de represálias e punições.

Marback Neto (2007, p. 173) adverte para o mau uso da avaliação:

A avaliação tem um papel decisivo na criação de uma comunidade acadêmica crítica, pelas decisões que enseja sobre a prática, pelo exercício de autocrítica, pelas reuniões que provoca; no entanto, a avaliação pode atuar como instrumento de manipulação, exercício do poder, punição, mecanismo de pressão, forma de controle e barganha para a ordem hierárquica da instituição.

É preciso, em qualquer situação, colocar as atividades avaliativas a serviço do desenvolvimento do aluno, do docente e da IES, de forma transparente e legítima, como um dos elementos de melhoria num discurso que faça sentido, que permita crescimento enquanto sujeitos, enquanto profissionais que fazem parte de um grupo, nesse caso da IES.

A reflexão e a ação do docente sobre a avaliação para transformá-lo, é considerado em sua totalidade um trabalho que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento, uma análise do trabalho docente que considera as propriedades básicas em conjunto e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa.

No decorrer da experiência social, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e de expressar seus sentimentos, criando e fixando modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir, que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para a produção de sua sobrevivência.

O significado da complexidade das relações na instituição de ensino é dado pela generalização e pela fixação da prática social humana, sintetizado em

instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais, ou seja, a partir da caracterização de sua estrutura e do impacto no desempenho dos profissionais.

O ideal é que a IES possua uma visão global, em que o docente supera a fragmentação por meio de caminhos alternativos, como, por exemplo, com as ações relevantes, significativas e competentes, proporcionando relações em teia.

Nesse contexto da avaliação da ação do docente, o professor possui autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas para seus alunos, segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. Essa garantia de poder escolher de que forma a prática será executada é própria do trabalho docente, proporciona observar o grau de dificuldade do contexto educacional nos quais os professores estão inseridos. Segundo Kanaane (1999, p. 50):

Todas as organizações devem por um processo de auto-análise, em que serão avaliados seus objetivos e meios para concretizá-los, adequando seus valores à nova realidade cultural e ao processo dinâmico de mudança do meio no qual está inserido. A estratégia de mudança deverá ser ancorada no processo de formação cultural, sendo conduzida por técnicas que possibilitem um rápido diagnóstico e correção ou prevenção das rupturas estruturais ou culturais previstas pelos processos organizacionais.

Um dos meios de concretizar nas instituições de ensino os processos de auto-análise é por meio da auto-avaliação, em que a avaliação do docente é peça importante para se cumprir com as exigências externas e principalmente para que a IES alcance integridade no programa avaliativo.

Assim se expressa Dias Sobrinho (2003a, p. 143) sobre a complexidade da avaliação:

A complexidade da avaliação se refere, como estamos vendo, à complexidade mesma do fenômeno e, então, do objeto, à pluralidade de funções que lhe são atribuídas, dos processos, dos grupos implicados e à multiplicidade de efeitos que produz.

A complexidade em que a avaliação esta inserida é tanta que não se pode delimitar de imediato suas conseqüências. No entanto, pode-se balizar a avaliação, analisando os saberes e práticas que já existem, o “contexto histórico, econômico, social, jurídico” (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 33), interligando-os e proporcionando ações e comprometimento dos indivíduos.

A idéia da complexidade apresentada na avaliação constitui uma teia de dimensões que se inter-relacionam, por exemplo, as relações do indivíduo com o meio, sua visão de mundo correspondente a determinado contexto educacional.

O entendimento da complexidade existente no processo avaliativo institucional como visão de totalidade permite analisar questões, suas soluções e as transformações, superando a teoria e desenvolvendo ações individuais e coletivas em que a avaliação apresenta uma proposta de desenvolvimento processual, constante, contínuo da realidade, relevante e significativa para a prática docente. Não se trata de dificuldades, nem complicações, mas de um contexto que supera o senso comum e o reducionismo.

A instituição de ensino é um sistema socialmente estabelecido pelo conjunto de valores expressos pelos sujeitos, sendo assimilados e transmitidos sucessivamente pelos mesmos, daí a importância e a responsabilidade diante dos outros.

Tais valores representam: a comunicação, a liberdade, a liderança, o prazer na prática docente, a parceria, a responsabilidade, o envolvimento, a valorização, a emoção, a solidariedade, enfim, exige bom senso para que os elementos básicos orientem a efetiva atuação do profissional docente na IES.

No processo de avaliação institucional, a avaliação dos docentes tem a intenção de diagnosticar a ação deles de forma crítica, transformar-se em um mecanismo de permanente aperfeiçoamento, para que se possam desenvolver as qualidades exigidas nesse profissional que está inserido no processo complexo que é a instituição de ensino superior.

[...] A avaliação de docentes é um processo complexo, e não existe uma fonte de dados única que seja adequada, pois será no mínimo incompleta. Para chegar-se a um diagnóstico que possa retratar em amplitude esta complexidade e tenha confiabilidade, devem-se considerar diferentes e diversificadas fontes de informação (BERTELLI, 2004, p. 71).

Vários são os fatores que, portanto, influenciam a avaliação da ação do docente, proveniente de várias fontes. No entanto, Gauthier (1998, p. 235) ressalta alguns momentos no qual a avaliação do docente pode acontecer.

A reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho pode ocorrer durante a interação com os alunos ou então em momentos durante os quais não estão na presença deles. Com o fim de verificar se seus métodos pedagógicos

funcionam, Reynolds (1992) menciona que seus professores competentes utilizam uma variedade de meios de avaliação, entre os quais, por exemplo, a revisão mental de uma lição ou de um episódio interativo com alunos; a gravação, em vídeo cassete, do que ocorre na sala de aula, a fim de rever tudo posteriormente; a observação por um colega com vistas a uma discussão posterior. Há também a possibilidade de escrever um diário sobre os seus pensamentos e sentimentos.

No entanto, Torres Santomé (2003, p. 50) alerta para a verdadeira finalidade dessa filosofia da reflexão, opondo-se a opinião dos demais autores:

[...] a autêntica finalidade dessa filosofia da reflexão é dotar todos aqueles que formam a comunidade educativa de maiores possibilidades de participação nas escolas; tenta-se envolver o corpo docente tornando-o mais consciente de seu trabalho, convencendo-o de que precisa buscar explicações e razões para tudo o que faz. Mas também, com o auxílio dessas linhas de argumentação, a partir dos próprios alunos, de suas famílias e das diversas associações comunitárias que trabalham para o progresso da comunidade em que a escola está localizada, e da sociedade, por meio da melhora da educação. Aspira-se a uma maior responsabilidade, o que era impedido pelo bombardeio contínuo de regulamentações provenientes da Administração educativa, pois evita o debate político e moral sobre o ensino; deixava-se à margem os agentes sociais, e o trabalho escolar se transformava no fruto de regulamentações tecnocráticas e burocráticas.

Independentemente do ponto de vista do qual se parta para tratar da avaliação da ação do docente, é necessário pensar além dos limites visíveis, das respostas palpáveis que os números obtidos com a avaliação exigida pelos órgãos oficiais mostram, é extrapolar as expectativas individuais em que cada professor exerce sua função, é fornecer condições prévias de percurso orientado e planejado - desde o formar com qualidade, o manter qualificado, até as condições de trabalho dentro da sala de aula, entre outros fatores que influenciam diretamente a ação do docente - é proporcionar uma reflexão dirigida, planejada e compartilhada para os objetivos, metas, programas, projetos, cursos, para o todo - a instituição em seu produto social e cultural, pois é esse o objetivo final da avaliação da ação do docente.

A intencionalidade da avaliação é clara, com controle ou sem ele ela não ocorrerá sem um resultado, o qual dependerá da maneira como foi abordado o docente e como ele reagiu à situação de avaliação. É evidente uma análise detalhada dos resultados. Se houve respeito por seus processos de trabalho, quando foi ouvido e considerado, o docente desenvolve condições de permitir e aceitar o resultado da avaliação e, conseqüentemente, demonstrar na prática diária

com seus alunos uma melhoria, aqui se percebe quanto houve de reflexividade por parte desse docente sobre sua própria maneira de ensinar.

De acordo com Hoffmann, a avaliação da ação do docente realizada por ele mesmo

é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento (1997, p. 18 apud Marback Neto, 2007, p. 172).

A avaliação do docente exerce influência sobre a forma como o aluno vai adquirir o conhecimento, portanto, esse processo não pode ter uma visão única, há que se contemplar com múltiplos olhares.

Segundo Dias Sobrinho (2003b, p. 169), “críticos da perspectiva somativa defendem o ponto de vista de que a avaliação dos professores deve ser multidimensional, uma vez que a docência é uma atividade complexa.” O desafio na avaliação é buscar a superação de uma concepção que se traduz na classificação dos professores e no controle de seu comportamento.

O resultado do processo de avaliação do docente na avaliação institucional visa, portanto, à melhoria da qualidade, englobando seus resultados e suas consequências na ação do docente, no planejamento e na gestão institucional, fruto das informações colhidas e devidamente direcionadas para as singularidades encontradas e demonstradas na avaliação.

O professor de IES deve ser um especialista em sua área, com habilidades de generalista, pois é necessário conhecer o currículo próprio da disciplina a ser ministrada e ainda possuir habilidades adequadas para equilibrar as turmas, compostas por sujeitos díspares em sua formação, gênero, experiência, disponibilidades econômicas, causa decorrente das políticas educacionais propostas pela legislação vigente.

Em nome da melhoria do ensino prestado pelos professores, como condição significativa da aprendizagem dos alunos e também da gestão institucional, a avaliação docente objetiva: acompanhar a profissionalização enquanto melhoria da qualidade do sistema de ensino, diagnosticar limites e proporcionar “reações proativas - todo líder é projetista, professor e regente” (SENGE, 1995, p. 300) na gestão institucional por meio da transformação da cultura pessoal e institucional,

bem como compreender a avaliação como instrumento de consolidação da identidade institucional.

Avaliar a ação do docente é imprescindível para a obtenção de dados que orientem o rumo e a transparência das ações para a gestão da instituição de ensino superior.

Dias Sobrinho (2007, p. 175) argumenta sobre a integração da avaliação e a educação:

A avaliação educativa contribui significativamente para a compreensão – portanto a produção de sentidos – do fenômeno educativo e de sua finalidade essencial que é a formação no sentido pleno. Dessa forma, a avaliação e a educação não se repelem, como ocorre quando aquela controla esta ou quando a segunda desconsidera a primeira; ao contrário, mantêm entre si uma relação sinérgica

A avaliação não pode se desenvolver para ter um fim em si mesma, com intuito de domínio, ou como já se analisou, de poder, resumida assim como finalidade da aprendizagem, levando o aluno a realizar provas e forçando os professores a desenvolverem uma avaliação limitada. “Se isso ocorre, a avaliação é apenas controle ou sanção, não oferecendo idéias para a melhoria pedagógica, perdendo sua capacidade de identificar e desenvolver as potencialidades educativas de estudantes e professores”. Como explica Dias sobrinho (2003a, p. 159).

Continua esse autor:

Sua avaliação se reduz a comprovar se os alunos aprenderam algo do que lhes foi ensinado; então ela se torna uma operação muito pobre e que rebaixa demasiadamente o sentido da educação. Afinal, educação não é apenas o repasse de alguns conhecimentos, mas é também e, sobretudo, uma atividade de aprendizagem da vida social. Tem, portanto, um forte sentido ético e político (2003a p. 159).

Nos processos contínuos da avaliação, que buscam o desenvolvimento e a melhoria da IES, a avaliação do docente deve ser mais bem analisada. Dias Sobrinho (2003a, p. 170) ressalta alguns fatores relevantes: “a clareza, o planejamento, a organização do curso, a realização dos objetivos estabelecidos, os benefícios da aprendizagem e o processo acadêmico dos alunos, a capacidade de motivação e de adequação de interesses”

Todas essas qualidades esperadas nos profissionais da docência buscam produzir nos alunos um conjunto de resultados esperados. Dias Sobrinho (2003a, p. 171) argumenta a falta do essencial:

Falta-lhes clareza acerca dos pressupostos do ensino, da aprendizagem e até mesmo dos produtos esperados. Prevalece certa concepção mecanicista, de papéis e espaços claramente demarcados: o professor é o especialista, conhecedor de uma matéria que deve ser repassada aos estudantes com clareza, organização, capacidade de comunicação, domínio da matéria, disciplina; por sua vez, os alunos devem realizar corretamente suas tarefas, aprender o que lhes foi ensinado, interessar-se pelas atividades de sala de aula, podem demonstrar que são capazes de bom desempenho em termos de supostas aprendizagens...

Sendo assim, não levam em conta as dimensões pessoais do docente, os processos interpessoais, o coletivo, a avaliação se torna controladora e certificadora. O desafio maior consiste em mostrar aos docentes os meios de se tornarem capazes de responder com maior competência aos problemas vivenciados, para, de forma interativa e coerente, experimentar soluções nos caminhos que orientem para uma ação mais transformadora.

Marback Neto (2007, p. 15) escreve sobre as dificuldades do processo avaliativo:

Todas as enormes dificuldades encontradas nos processos avaliativos, dentre os quais a resistência dos atores é um dos mais importantes, não anulam a alta importância que a avaliação tem para o melhoramento da gestão e das atividades científicas e pedagógicas das instituições de educação superior. Construir uma cultura de avaliação exige muito tempo, dedicação, conhecimentos e compromisso. São muitas as dificuldades operacionais e as contradições sociais e políticas que envolvem os processos avaliativos. Não se trata de eliminar as dificuldades e as contradições, mas de buscar as melhores maneiras de agir coletivamente, por dentro delas. Negociação e participação ativa são palavras-chave. Isso também não é nada fácil de realizar-se, em razão das complexas relações de interesses e de poder que se estabelecem entre os distintos segmentos institucionais.

Existem diversas dificuldades apontadas pelo autor no processo avaliativo, porém a mais importante é apontada como sendo a resistência dos atores, que contribui para a formação do perfil da IES. O caminho da assimilação e aceitação é fruto de toda uma orientação prévia, da reflexão, da negociação para a adesão e posteriormente a construção do perfil institucional.

Tem-se aqui o desdobramento do sujeito em uma dicotomia entre o exterior e o interior, em que o presente, o passado e o futuro dependem da forma como ele próprio estará, em sua introspecção, avaliando-se. Segundo Larrosa (2002, p. 73):

O seguinte passo será considerar o que ocorre quando entramos no ver-se, no expressar-se e no narrar-se, quando entramos no domínio moral. Num domínio constituído por valores e normas, estruturado nas distinções axiológicas derivadas da distinção básica entre o bom e o mau, ou nas leis e normas de comportamento que têm que ver, em geral, com o dever.

O ver-se, como imagem no espelho, próprio da avaliação, como se perceber e refletir sobre seus atos, com olhar crítico, “o visível pode ficar avaliado, distinguido por seu valor, marcado positivamente ou negativamente” (LARROSA, 2002, p. 74).

O modelo ideal de professor, a pedagogia que os professores estão introduzindo é, portanto, compartilhar, mesmo que tacitamente, um modelo desejado, conforme Larrosa (2002, p. 78) aponta:

A necessidade de julgar-se a si próprio em função da própria transformação é, então, desencadeante e reguladora de todas as atividades de auto-observação e de todos os mecanismos discursivos de auto-análise que estão incluídos na “reflexão sobre a prática”.

Discutir sobre a prática docente é um desafio, que objetiva uma reflexão inserida no contexto histórico e das políticas educacionais cuja influência se vive hoje. Pode-se dizer que a maior parte das pessoas que aprendeu a ler, escrever e contar, que passou pela instituição de ensino, foi assistida por um profissional cujo objetivo é ensinar e que por sua vez faz isso de uma maneira diretamente influenciada pelo contexto que está inserido.

Analisar a transformação das pessoas, em suas práticas diárias, suas atitudes, seu desenvolvimento social, seus atos, exige uma avaliação voltada para dentro de si mesmo. Exige tempo e esforço, exige ser avaliado também por seus pares. Segundo Dias Sobrinho (2003a, p. 166):

De modo especial, ressaltamos a importância do respeito à pluralidade, a perspectiva da complexidade, a negociação e a participação como novas atitudes diante da avaliação, que, aliás, ressaltam de paradigmas emergentes na sociedade [...] essa atitude é central nas práticas educativas de avaliações democráticas e formativas, que julgamos essenciais para a educação. A compreensão de um fenômeno educativo requer a combinação de diversas perspectivas de análise. Por outro lado, a educação tem



profundo interesse social e, portanto, as ações educativas devem acatar os valores democráticos do respeito á alteridade.

Os saberes profissionais próprios do professor, seus conhecimentos é que ditarão a prática/ação que se analisa nas avaliações, nesses processos avaliativos é que se percebe se houve aprendizagem, que é uma das dimensões mais importantes da educação, pois demonstram os resultados da prática de ensino e o rendimento do aluno.

## **4 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO COMO SUBSÍDIOS PARA A MELHORIA DA AÇÃO DOCENTE**

Acredito que o mundo ideal seja aquele totalmente globalizado, mas uma globalização que inclua a democratização das decisões e a distribuição justa do trabalho e das riquezas.  
Weber Figueiredo (UERJ, 2002).

O planejamento tem servido como instrumento de melhoria da qualidade e da eficiência das mais variadas instituições, inclusive nas de ensino superior. Os resultados do planejamento podem ser verificados a partir da avaliação institucional, como processo de mudança da ação e da formação continuada do docente, e conseqüentemente apontadas em seu instrumento técnico que direciona o plano, no caso, o Projeto Pedagógico Institucional e do Projeto Pedagógico Curso.

O referencial teórico trabalhado neste capítulo busca mostrar a relação entre Avaliação Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional que articula e orienta a ação e a formação continuada do professor.

### **4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO**

A educação é um desafio permanente na análise do contexto das políticas públicas. É fator fundamental debater a questão curricular, perceber a relação entre Avaliação Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional que articula e orienta a ação do professor na melhoria da educação superior.

A educação superior está totalmente inserida nas exigências do mercado globalizado; este último cria sociedades cada vez mais desiguais, por sua vez, o Estado, com suas reformas, procura enxugar a máquina estatal, repassando assim suas obrigações – saúde, educação, cultura, serviços públicos, etc. – para a própria sociedade.

O Projeto Pedagógico Institucional é uma proposta de educação, é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que se articula no currículo da IES que norteia as práticas acadêmicas. Deve nascer com propósitos próprios, resultado do contexto social no qual está inserido.

Conhecer o significado de projeto se faz necessário para o seu planejamento e sua organização e para que se realize um trabalho que realmente alcance esses ideais, ou seja, não termine em si mesmo. Segundo Veiga (2000, p. 12), “no sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante; plano, intenso, desígnio. Empresa, empreendimento [...]”.

Sobre projeto, Wöhlke (2003, p. 81) assim se manifesta:

A ideologia de **projeto**, [...], onde diz que é o ‘lançar-se para adiante’, para fora de si mesmo. O homem é o único ser capaz de futurizar, jogar-se para além de si. O projeto torna-se senhor do devir. Explicita vontades, comunica-se, compartilha, comunga-se. Projetar requer profundo senso de análise, propõe propostas, parcerias, recursos técnicos, teóricos e econômicos.

Projeto vai além do momento vivido, do instante, pensa no futuro, idealizando o antes, o durante e o depois, envolto na reflexão das práticas que levam ao conhecimento.

Para Eyng (2007, p. 164) o Projeto Pedagógico Institucional

é, portanto, a indicação das referências, ou seja, das marcas balizadoras da ação institucional; tem sempre caráter próprio e se constitui na carta de identidade da instituição. O processo de discussão e amadurecimento coletivo das decisões é primordial para que o projeto pedagógico de fato oriente e articule as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo conjunto de seus colaboradores.

Veiga (2000, p. 13) esclarece sobre a função do projeto:

O projeto busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

O Projeto Pedagógico Institucional deve ser elaborado de forma participativa, deve ser democrático quando se refere ao processo de tomada de decisões e demonstra a intencionalidade educacional da IES para a formação do cidadão.

Eyng (2007, p. 164) referendada em Antúnez enfatiza que no processo articulado de planejamento, efetivação e avaliação do PPI, é vital que se tenha clareza de sua finalidade e funções:

- Apresentar a instituição à comunidade interna – gestores, professores, funcionários e alunos, e à comissão externa – futuros alunos, organizações parceiras e empregadoras.
- Promover um consenso em torno dos princípios e diretrizes que fundamentam a ação institucional.
- Orientar a construção e a atualização dos projetos pedagógicos de cursos de Graduação e Pós-Graduação.
- Orientar e servir de guia para qualquer ação individual ou coletiva de ensino, pesquisa, extensão e gestão que se desenvolva na instituição ou em outro espaço da comunidade por seus colaboradores.
- Articular o conjunto das ações institucionais de ensino, pesquisa, extensão e gestão.
- Ser referencia nos processos de avaliação institucional.
- Orientar o processo decisório na gestão institucional.

O Projeto Pedagógico Institucional, portanto, direciona os ideais da instituição de ensino com o objetivo de formar para a cidadania. A construção do Projeto Pedagógico Institucional é a intervenção na realidade diária, é a criação de estruturas a partir de ideais que se pretende atingir, exige visão crítica, conscientização, integração, abertura e entrosamento (conforme citado a cima Art.12 da LDB 9394/96) motivação, conhecimento, envolvimento, estrutura, boa vontade, portanto, autonomia com responsabilidade, voltado para os interesses e perfil da clientela;

Faz-se necessário, porém uma organização desses elementos básicos. Cabe à instituição de ensino adequar essas orientações de forma a concretizá-las, delineando seu caminho para promover, de forma competente o ensino. Assim, cada instituição tem a possibilidade de definir seu Projeto Pedagógico Institucional. Ao ocupar seu espaço de autonomia para realizar o trabalho educativo, a instituição faz mais do que seguir as normas estabelecidas pela lei, com seu projeto, o caminho escolhido tem a sua marca, tem feição própria, tem personalidade.

Veiga (2000, p. 98) salienta a importância de pontos comuns e próprios de cada instituição, levando em conta sua autonomia:

O fato de a escola ser autônoma não impede que ela obedeça a diretrizes gerais, a um núcleo básico de conhecimentos ou currículo: como a escola está inserida num sistema nacional de educação, é lógico que ela seja regida por leis comuns a todo esse sistema; contudo, é lógico também que a ela seja facultado o direito de ter outras leis próprias, consideradas autônomas.

Segundo Eynng (2002, p. 26) sobre a autonomia na construção do projeto:

A possibilidade de cada instituição construir seu projeto político pedagógico lhe confere autonomia na construção de sua identidade. Essa construção, contudo, exige de todos os profissionais o envolvimento, no sentido de assumir seu compromisso de educador e de cidadão na construção de uma sociedade mais democrática, crítica e consciente. É um desafio que deve ser enfrentado com ousadia.

Assim, construir um Projeto Pedagógico Institucional que esteja apto a enfrentar os desafios externos à IES e ainda contemplar as finalidades da educação e sua relação com a sociedade, se faz por meio de uma avaliação que supere a visão de mercado que impõe a submissão, o individualismo, a fragmentação, a quantificação, o Projeto Pedagógico Institucional acabado e imediatista.

O Projeto Pedagógico Institucional deve ser discutido e pensado democraticamente e constantemente para organizar as ações diárias da instituição. O caminho a seguir é registrar os pontos de chegada, as ações que serão desenvolvidas, a organização dessas ações e seus responsáveis, o tempo, os resultados esperados. Independente do tipo de registro feito, o importante é que seja completo, preciso e, ao mesmo tempo, fácil de consultar.

Nele não cabem adereços; deve ser um documento substantivo que delinear os caminhos da instituição educacional; ter caráter permanente, duradouro. Deve ser, assim, o eixo norteador da instituição educacional. Não pode e não deve ser substituído a cada momento, conforme Franco (2004), “na busca da identidade do ensino superior”. Deve estabelecer a missão, a vocação, os objetivos, os princípios e as diretrizes de uma instituição educacional de ensino; revelar as características da instituição, de tal maneira que se torne um instrumento permanente de pesquisa da instituição educacional.

De acordo com Veiga (2000, p. 110) a construção de um Projeto Pedagógico supõe as seguintes etapas:

- Análise da situação.
- Definição dos objetivos.

- Escolha das estratégias.
- Estabelecimento de cronograma e definição dos espaços necessários.
- Coordenação entre os diferentes profissionais e setores envolvidos.
- Implementação.
- Acompanhamento e avaliação.

A construção do Projeto Pedagógico Institucional, portanto passa pela análise das condições financeiras e materiais da instituição, apreciação dos objetivos coerentes com a realidade, fatores importantes e relevantes observando a realidade externa e interna, importância do tempo e seu cumprimento, interligação de conhecimentos e respeito a opiniões, aplicação e, finalmente, interferências e avaliações constantes e permanentes.

Para Eyng (2007, p. 167) “o importante é que se tenha como critérios a coerência e uma seqüência lógica na apresentação do PPI”, e demonstra com o seguinte exemplo:

A tomada de decisão quanto aos princípios da ação educativa (fundamento teórico explicativo) emerge da análise do contexto (fundamento contextual); daí se define a missão institucional (fundamento teórico-explicativo) e esta indica as bases para a elaboração do perfil do egresso da instituição (fundamento operacional).

Para esta autora o fundamento contextual “articula as características e necessidades advindas das transformações na sociedade aos aspectos próprios da vocação e trajetória institucional” e é composto pelos seguintes itens: 1.articulação universidade-sociedade; 2.características do macrocontexto social; 3.características do microcontexto institucional; 4.particularidades diferenciadoras da instituição; 5.cursos ofertados; 6.modalidade dos cursos ofertados; 7.infra-estrutura física e logística (2007, p. 168).

O fundamento teórico-explicativo “define os princípios e valores nos quais se apóia e que pretende adotar como referência para o conjunto de suas ações educativas” e é composto pelos seguintes itens: 1.princípios epistemológicos e pedagógicos; 2.definição da missão institucional; 3.definição da visão institucional; 4.concepção de universidade assumida pela IES; 5.concepção de ensino, pesquisa e extensão; 6.concepção de gestão (2007, p. 175).

O fundamento operacional “orienta a concretização das ações institucionais, pautadas nas orientações e influências emanadas dos fundamentos anteriormente apresentados; assim, os pressupostos teóricos e os aspectos técnicos convergem e

orientam a prática” e é composto pelos seguintes itens: 1.o perfil do egresso a ser formado na instituição; 2.o perfil dos profissionais da instituição; 3.as diretrizes para os indicadores da ação institucional (2007, p. 1189).

O Projeto Pedagógico Institucional é fruto de todas essas etapas, critérios, seqüência lógica ou parâmetros de direcionamento, apresentadas por autores (as) como Veiga, Eying e Moreira e ainda como se apresenta na LDB, no Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de: Inciso I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e Inciso II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

O projeto pedagógico é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, e de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (VEIGA, 2000, p. 110).

Também como “instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito [...]”, articulado e embasado da mesma forma e por ele, o PPI, têm-se o PPC – Projeto Pedagógico de Curso, responsável pelas especificidades da respectiva área de atuação, as referências das ações e decisões de cada curso, portanto, as políticas existentes no PPI são consolidadas no PPC.

Um dos elementos que constitui o PPC é o Currículo, que é “um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade” (BRASIL, 2006, p. 11).

A avaliação, como o planejamento e a organização do Projeto Pedagógico Institucional, é direcionada por diretrizes gerais, estabelecidas para orientar a formação comum a ser assegurada a toda a população. Essas diretrizes traduzem-se em políticas de atendimento e de funcionamento do sistema educacional, conforme as possibilidades de cada realidade. Assim detalhar a importância do currículo e sua relação com Projeto Pedagógico Institucional é necessário para dar continuidade à discussão em torno do conhecimento pedagógico. Segundo Moreira (2005, p. 12):

Currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob orientação da escola. [...] Currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam a favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos.

Vale ressaltar a importante constatação feita por Moreira (2006, p. 129) sobre a opinião de Freire a propósito do conteúdo curricular:

O conteúdo curricular, para constituir-se em instrumento de conscientização e emancipação do oprimido, precisa corresponder à reapresentação organizada, sistematizada e desenvolvida, aos indivíduos, das coisas que eles desejam entender melhor. Como consequência, o ponto de partida da seleção e organização do conteúdo curricular deve ser a situação existencial presente e concreta dos alunos.

Currículo implica uma intervenção prática da teoria existente no Projeto Pedagógico Institucional, se aplicado de forma integrada, ou seja, diretrizes práticas que proporcionem aproximação com a teoria, e ainda, avaliações centradas nas experiências dos docentes e interligação de elementos curriculares (formal e oculto), metodologia, relação professor-aluno e avaliação estejam articulados.

Segundo Moreira (2006, p. 120), sobre um dos fatores fundamentais para a implementação definitiva do currículo, ainda na Reforma Universitária em 1964, de que “[...] o currículo contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo de mudança, e que atendesse às necessidades da ordem industrial emergente” [...]: “As escolas brasileiras não poderiam continuar copiando modelos estrangeiros e ficar restritas ao atendimento de grupos privilegiados. O país precisava superar sua dependência cultural e subdesenvolvimento”. (MOREIRA, 2006, p. 127).

Assim, as instituições de ensino passam a ter seu próprio modelo para suprir as necessidades impostas pelo crescimento industrial, a dependência cultural e o subdesenvolvimento no qual o país se encontrava, pois, o currículo nos modelos americanos, técnicos, conteudistas, profissionalizantes, onde o “como” era fator predominante e não há interesse em formar conhecimento e, sim, somente fornecer elementos de controle social, necessitava ser superado.

A partir desse contexto histórico, novos currículos se fazem necessários que superem o currículo tradicional em que a reprodução e memorização imperam, ou seja, que proporcionem a consciência crítica e o diálogo, utilizando meios da realidade em que está inserido, para Eyng (2007, p. 196) ”é importante que se faça a



inserção da *pesquisa da prática profissional*, de forma a perpassar todo o processo de integração curricular”.

Portanto, integrar todos os elementos que envolvem o processo ensino-aprendizagem no currículo é um desafio, desde seus conteúdos, sua gestão, e mais recentemente a avaliação, pois o que se pretende é alcançar um Projeto Pedagógico Institucional que articule meio e fins. É, portanto, a tentativa de realizar concretamente a união da intenção e a ação.

O Projeto não acontece de uma só vez, não nasce pronto, é muitas vezes o ponto de chegada de um processo que se inicia com um pequeno grupo, com propostas bem simples, e se amplia, ganhando corpo e consistência. Nesse trajeto, é necessário definir intenções, identificar e analisar as dificuldades que se vão apresentando. Os envolvidos estabelecem metas e objetivos comuns, vislumbrando pistas para melhorar a própria realização coletiva do Projeto.

Nesse sentido, o Projeto é também um espaço para ser preenchido pela utopia daqueles que desejam transformar a realidade das coisas: tornar as pessoas melhores. Quando há clareza a respeito do que se quer mudar e aonde se quer chegar, a construção do projeto fica fácil, pois começa do que já se tem do ponto em que está. Mas é também um processo bastante complexo, pois requer competências crescentes, muito esforço e trabalho conjunto para realizar as mudanças pedagógicas e administrativas necessárias.

Segundo consta na LDB nº 9394/96, as instituições deverão seguir os seguintes parâmetros para a construção do respectivo projeto: “Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: Inciso I – elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]”.

E ainda, o Projeto Pedagógico Institucional articula-se com as exigências da lei do SINAES, para fins de autorização e reconhecimento de cursos de graduação, e embasado, portanto, no relatório da auto-avaliação (dimensões internas e externas), segundo o instrumento de avaliação de cursos de graduação:

Cada instituição de educação superior (IES) nasce com propósitos próprios e organiza-se conforme seus dispositivos estatutários e regionais. A implementação e o controle da oferta das atividades educacionais a que se propõe exigem planejamento criterioso e intencional voltado para o cumprimento de sua função social.

Em sua fundamentação, o PPI expressa uma visão de mundo e do papel da educação superior, ao mesmo tempo em que explicita o papel da IES e sua

contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão na busca da articulação entre o real e o desejável. (BRASIL, 2006, p. 11)

Construir o projeto da instituição de ensino requer planejamento e avaliação em uma construção coletiva, continuada e contextualizada. Conforme afirma Veiga (2000, p. 11-13) mesmo que para a educação básica, contudo com fundamentação inclusive para o ensino superior:

[...] É refletir acerca da construção do projeto político pedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. [...] A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.

[...] O projeto ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina e a racionalização da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2000, p. 13)

Planejar faz parte das rotinas diárias, devendo superar a obrigação, a rotina burocrática e é um momento de troca, de construção, de visão de futuro. Construir o Projeto Pedagógico Institucional é objetivar a transformação da realidade de forma reflexiva, consciente e crítica. Mas o que é tudo isso senão o planejamento participativo, que busca uma atitude prática reflexiva, permitindo que o agir e o pensar se interliguem conscientemente para alcançar o conhecimento.

Veiga (2000, p. 133) chama a atenção para o planejamento articulado com a vivência da instituição de ensino:

[...] As temáticas do planejamento participativo e do projeto pedagógico da escola, referenciando-as a uma proposta concreta de planejamento que vem sendo construída ao mesmo tempo em que é vivenciada por coletivos humanos singulares, incluindo-se, entre eles, grupos e instituições que interatuem numa comunidade escolar também singular. A reflexão sobre o planejamento participativo deverá percorrer os pressupostos da proposta referenciada; a construção teórico-metodológica do objeto do planejamento; fazer considerações sobre os sujeitos que o projeto integra e descrever alguns instrumentos técnicos que ajudarão a viabilizar o plano, no caso, o projeto político pedagógico da escola. O eixo da reflexão estará em torno da capacidade de um planejamento participativo e seu produto – o projeto político pedagógico da escola – possibilitar a vivência da prática reflexiva, democrática e democratizante e, com isso, atuarem no sentido da construção de identidades, da escola e dos sujeitos que ela congrega.

O planejamento participativo permite o envolvimento de todos os sujeitos do processo. Essa vivência com a realidade do outro vai proporcionar um conhecimento da organização da instituição e de suas minúcias, enquanto prática e teoria, conflitos, discussões, trocas de opinião geram um processo de democratização nas tomadas de decisões coletivamente.

Segundo Dalmás (1994, p. 27) o planejamento ideal é:

[...] O planejamento que envolve as pessoas como sujeitos a partir de sua elaboração, e com presença constante na execução e avaliação, não apenas como indivíduos, mas sujeitos de um processo que envolve como grupo, visando ao desenvolvimento individual e comunitário.

O homem é visto como ser social envolto em realizações pessoais e que, na convivência e participação comunitária, desenvolve a ação das suas vivências, experiências, consciência crítica da realidade, obtendo coerência e eficácia no processo de ação/reflexão/ação do planejamento.

É preciso juntar objetividade e sonho para poder ver o trabalho como ele é hoje, mas que pertence ao futuro. “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”. Freire (1996, p. 144). Sonhar, aqui, se destaca no planejamento participativo como a utopia do que se quer alcançar, bem como no diagnóstico, quando se analisa a distância para alcançar esse objetivo, ou seja, preparação, avaliação e efetivação.

A ousadia de aceitar não ser uma instituição perfeita, de acreditar que pode melhorar e se adequar, de analisar suas potencialidades e suas deficiências e permitir, na ação, que esses itens sejam direcionados para um futuro melhor, entender que a utopia cabe dentro do Projeto Pedagógico Institucional e que esse é o meio para se deixar de ser utópico.

Não há receitas prontas, mas há aspectos importantes que não podem ser deixados de lado nesse processo coletivo. Ter clareza de onde se quer chegar (metas), conhecer a instituição (alunos, comunidade, recursos internos e externos, corpo administrativo, estrutura física, etc.); decidir e preparar ações que serão executadas com acompanhamento e avaliação constantes.

Quando a equipe se reunir na organização da ação geral do projeto, o planejamento estará voltado para o funcionamento dos setores da instituição, as atividades que cada um desenvolve as relações internas e externas, as atividades

dos alunos, entre outros fatores, ou seja, todos estarão pensando, em grupo, em uma maneira de operacionalizar as metas da instituição, tendo a aquisição do conhecimento como pano de fundo. O acompanhamento por meio da avaliação, enquanto crítica do percurso visa à melhoria do processo formativo e consolidação da identidade da instituição.

A relação projeto e avaliação são fundamentais quando se visa alterar a realidade existente, quando se quer transformar a instituição. A avaliação fornecerá informações relevantes sobre a sua estrutura e funcionamento e leva a um projeto possível. Tudo isso significa que para compreender o sentido do Projeto Pedagógico Institucional será necessário ter em mente uma teoria da ação humana que articule a reflexão e a ação, a teoria e a prática, o trabalho material e o político, o econômico e o cultural, e assim por diante.

Segundo Rabelo (1998, p. 21):

Uma avaliação só é produtivamente possível se realizada como um dos elementos de um processo de ensino e de aprendizagem, que estejam claramente definidos por um projeto pedagógico. Somente ao refletir e organizar a ação pedagógica como um todo é possível refletir sobre cada um deles.

É necessário analisar a avaliação de maneira interligada com os demais elementos que compõe o planejamento pedagógico, por se tratar de temas – avaliação e Projeto Pedagógico Institucional – nada imparciais, por traduzirem uma concepção de mundo, de sociedade e de indivíduos que formam a IES.

A avaliação institucional, enquanto rigorosa, confiável e objetivamente discutida, visando a ser o horizonte de superação de limitações, obterá uma visão global do todo, não fechado em si mesmo, mas de forma ativa.

A avaliação do Projeto Pedagógico Institucional é assim entendida por Veiga (2000, p. 32):

A avaliação do projeto político pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Portanto, quando há discussão sobre o Projeto Pedagógico Institucional a avaliação institucional é fator imprescindível, pois é ela que impulsiona as ações que

visam a alcançar todos os ideais pretendidos, a continuidade e a emancipação da educação nesse processo contínuo em busca do aperfeiçoamento.

#### 4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE

Hoje o papel do docente vai além da mediação do processo de conhecimento do discente e do interior da instituição de ensino. O professor ensina e participa da gestão institucional, suas atividades estão cada vez mais complexas.

É ao professor que cabe o trabalho de interpretar, criticar e contextualizar os conteúdos disponibilizados pelo currículo da melhor forma para obter os benefícios para a formação intelectual dos alunos. Portanto, o docente está sempre refletindo, atento, em constante aperfeiçoamento em relação aos alunos e em relação às questões de sua ação.

Embora os professores recorram a processos para ensinar, planejar um determinado conteúdo, avaliar uma determinada aprendizagem ou gerir uma determinada situação, o processo nunca está pronto e acabado, pois imprevistos acontecem. Os processos, na realidade, são meios que o professor usa para colocar os conhecimentos ao alcance dos alunos.

Explicam Mellouki e Gauthier (2004, p. 7) sobre o papel do docente:

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola.

Dentro dessa problemática percebe-se o indivíduo no contexto do trabalho, conforme Marback Neto (2007, p. 170):

Para os professores também as exigências tornaram-se maiores. Além do saber específico, ele deve preparar o aluno para ser cidadão e adequar-se ao mercado, levá-lo a superar desmotivações, assimilar sua linguagem, valores e códigos na perspectiva de uma relação satisfatória. Mais ainda, abordar um enfoque que geralmente visa ao aprofundamento do conteúdo para extrair dele apenas, as informações 'consideradas úteis' imediatamente. Quanto às

condições de trabalho, a maior dificuldade é que dos sistemas de seleção não resultam turmas homogêneas. A heterogeneidade é composta de diversos segmentos: desde idade, camada social até cabedal de pré-requisitos exigidos para o ingresso na instituição. Os alunos querem, em grande parte, uma universidade similar a uma fábrica de montagem, o que encontra resistência na velha cultura universitária. O próprio papel do estudante e do professor, nesta 'nova' universidade, se confundem. O primeiro é trabalhador que reserva uma carga horária do dia para assumir o papel de estudante; o segundo não encontra remuneração condigna e, para sobreviver, vende sua força de trabalhar a três ou quatro instituições concomitantemente.

Os professores expressam frustrações diante da precariedade de recursos físicos, humanos e emocionais que dificulta o cumprimento de objetivos planejados. O cenário da instituição de ensino deixa pouca margem para a criatividade e autonomia do professor em face das normas educacionais vigentes, pela obrigatoriedade de formação específica e, também, pela determinação dos processos avaliativos.

Porém, ainda que corrobore seu saber e a complexidade de sua prática, o docente mediador de conhecimentos e saberes, sofre e se frustra com a falta de reconhecimento social, intelectual e econômico. Em virtude da atual estrutura (econômica, social e política) criada pelo capitalismo, ele se sobrecarrega de atividades. Gasparini alerta (2005, p. 11):

Seriam úteis desenhos de estudos voltados para compreender a inadequação entre as mudanças educacionais propostas e implementadas, e a realidade que os trabalhadores enfrentam nas escolas. As contradições existentes podem estar na origem da exposição aos fatores de risco para o adoecimento da categoria dos trabalhadores do ensino.

O adoecimento diagnosticado no docente aparece na forma de diversos efeitos, refletindo-se em: agitação, estresse e irritação do professor, que se sente responsável pela formação ética e moral dos alunos. Os problemas de saúde identificados passam por sensação de intenso mal-estar generalizado; ansiedade, tensão, nervosismo, irritabilidade, depressão, angústia e esgotamento; perturbações do sono; problemas digestivos; problemas respiratórios e da voz.

Complementando essas colocações é pertinente conhecer a opinião de Mellouki e Gauthier (2004, p. 13):

Entretanto, professor não é mais, como outrora, um indivíduo isolado e impotente diante das pressões exercidas sobre ele. Ele tem seu sindicato, sua associação profissional ou disciplinar, seu departamento, um acordo

coletivo de trabalho que o protege e seus representantes nos organismos consultivos governamentais, que são instâncias e mecanismos de filtração dos apelos que lhe são endereçados. Se por acaso vierem a exigir que aplique métodos ativos em sua sala de aula ou que participe mais da vida na escola e das atividades extra classe, ele pode responder, citando estatísticas e os testemunhos de colegas, que as turmas são grandes demais para a aplicação de tais métodos, que essa situação se deve à diminuição do pessoal regular, resultante de cortes orçamentários, que, além disso, já tem trabalho demais para começar a brincar com os alunos fora do horário das aulas e que, de qualquer modo, mesmo que pudesse, o acordo coletivo de trabalho dos professores não permitiria isso e seus colegas poderiam recriminar seu excesso de zelo no trabalho.

Há muitos e muitos exemplos desse tipo. O que se deve ter em mente, entretanto, é que o professor não é completamente livre em suas ações nem totalmente submisso às solicitações dos diferentes grupos que se dirigem a ele. É importante lembrar, enfim, que ele pode, no momento certo, durante várias ocasiões de negociação, de avaliação, de consulta, de orientação, etc., tirar proveito da posição estratégica que ocupa nas relações sociais.

As relações entre o processo de trabalho docente, as reais condições nas quais ele se desenvolve e o possível adoecimento físico e mental dos professores, levam à necessidade de se entender o atual contexto da educação e suas conseqüências na prática docente.

Esse perfil motivacional do professor pode ter caracterizado a personalidade, porém sofre interferências diretas de vários fatores, como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência no magistério, o gênero, a idade, as interações com o corpo administrativo, as concepções ideológicas, as pressões sofridas no decorrer do ano letivo e o tipo de avaliação do trabalho utilizado pela IES, entre outros fatores externos.

Sabe-se que os objetivos dos conhecimentos próprios do ensino é o conjunto das reflexões e das práticas. Assim se obtém como resultado o desenvolvimento da identidade profissional devidamente qualificada para oferecer sua força de trabalho, que por sua vez, direcionam as atividades pedagógicas que desenvolvem a criticidade e a reflexão, os saberes específicos que proporcionem a aprendizagem enquanto formação própria e também a formação do aluno.

Chauí (2001, p. 191), aponta grande preocupação em relação à docência na universidade operacional, produtiva e flexível

é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em

ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimento de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, “flexíveis”.

A docência é pensada como habilitação rápida para graduandos, aligeirando sua entrada no mercado de trabalho, desapareceu a formação, não se percebe a marca essencial, portanto a docência. A avaliação, por sua vez, é realizada como em uma organização, visando custo/benefício, quantidade e produtividade. Não cria conhecimento. Há necessidade de uma ação docente permeada pela reflexão e pela prática, realizado por profissionais reflexivos e práticos em sua ação.

#### **4.2.1 Considerações sobre a ação do docente**

Segundo Gauthier (1998, p. 141), o professor executa duas funções de base dentro da sala de aula: “ele ensina conteúdos e gerencia o funcionamento da classe”. Isso quer dizer que o docente instrui e educa, informa e fornece valores, que misturam maneiras diversas de ensinar, acrescida de reflexões e perguntas, que acontecem concomitantemente ao processo, exigindo habilidades que só um contexto complexo poderá lhe proporcionar para realizar essa tarefa da melhor forma possível. Segundo Demo (2004, p. 72):

Professores que trazem experiência para a aprendizagem são bem-vindos. Mas o centro da questão é outro: em qualquer caso, o que define o professor não é a aula, mas a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. Temos professores com titulação máxima e que aprendem pouco ou nada e não se interessam pela aprendizagem dos alunos. Só dão aulas, daquelas tipicamente reprodutivas. E temos horistas que são professores de verdade, porque estudam continuamente e reconstróem conhecimentos próprios sistematicamente. A rigor, quem não estuda, não tem aula para dar. Mais: quem não reconstrói conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento. Para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se professor que pesquise e elabore.

É necessário que o professor se torne um administrador da aprendizagem, comportando saberes formais, objetivos e prática, com uma visão qualitativa que



contribua para a formação plena do aluno. A tarefa de ensinar exige uma gama de diferentes dimensões interligadas, precisa de conhecimentos próprios ao ensino retirado da prática docente, que incite o saber do *porque* pelo aluno e reflexão por parte do professor, e ainda conteúdos que gerem interesse e atenção. Segundo Tardif (1991, p. 46):

De modo geral, o essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados), para que ele não fique confinado somente ao campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimento.

O ato de ensinar é uma atividade complexa que busca constantemente a adaptação a situações diferentes. Conseqüentemente, é necessário entender cada situação, sendo que cada uma se mostra única em seu contexto. Assim, é conveniente levar em conta os limites da situação de ensino e as características da ação do docente, tendo em vista a análise do saber-ensinar. Não se pode avaliar se não se observa o valor da forma como está apresentado, sua complexidade e suas características.

Explica Freire (1996, p. 39) sobre a reflexão crítica sobre a prática na formação permanente:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Essa postura esperada do professor não é construída de forma espontânea, tal transformação no ofício se dará por meio de tempo exclusivo de dedicação, uma auto-avaliação imparcial, reflexão sobre a própria prática e formação continuada, realizada por meio de cursos e treinamento para aperfeiçoamento profissional e que proporcionaram uma formação suficiente às necessidades exigidas pelo mercado de trabalho; contudo, é necessário, ainda, desenvolver uma responsabilidade ética.

Explicar com bases científicas as interações realizadas no ofício docente é complexo, segundo Gauthier (1998, p. 95):

[...] Relações estatísticas entre a prática de ensino e o rendimento do aluno no que dizem respeito aos objetivos educacionais ligados aos

conhecimentos, à compreensão, às atitudes e ao comportamento. Aplicar esta base científica à efervescência da interação da sala de aula ainda é principalmente uma questão de arte. Mas o conhecimento de relações significativas possibilita aos professores basearem sua arte em algo mais que o pressentimento, a emoção, a intuição, o *insight* ou a experiência bruta.

O ensino e as práticas docentes são uma arte, no sentido que requer do docente ir além das fórmulas prontas, das receitas preparadas, exige improvisação e naturalidade interligadas aos conhecimentos científicos que constroem a educação, precisam ser alimentadas por um conhecimento anterior formal que servirá de eixo norteador para essas inovações. Mas não há como falar da arte sem antes falar da ética e da ética sem falar da arte, sendo que uma não vive sem a outra, pois no caso da ação do docente, são indissociáveis.

Buscar a superação da prática individual, embasada em conceitos capitalistas e neoliberais, que manifesta a redução da formação ao caráter técnico-profissionalizante, de competitividade e avaliação quantitativa, que por sua vez visa à adequação da educação e da instituição de ensino às transformações para o âmbito do trabalho produtivo. Para uma prática e avaliação formativa, que priorize as competências.

Freire (1996, p. 64) constata a importância do respeito ao educando e a reflexão avaliativa do docente em relação a sua prática:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma fórmula pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo. Essa avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando. Essas qualidades ou essas virtudes absolutamente indispensáveis e postas em prática deste outro saber à experiência educativa – saber que devo respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade do educando – não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós, que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Esse esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência.

Essas virtudes e qualidades se traduzem em habilidades, competências, postura ética em relação ao outro, se colocar no lugar do outro para diminuir a

distância física, mas também entre a teoria e a prática educativa, são expressões do perfil do docente, de sua formação e também são resultados que demonstram a reflexão sobre a própria maneira de ensinar.

Existem vários modelos de ensino pedagógico, muitos resultados das práticas dos próprios professores (Montessori, Frenet, etc.). Esses modelos provêm da ação que realizavam em sala de aula. A princípio esses modelos buscam a mudança da prática docente, embora não caiba aqui salientar qual o melhor modelo que o docente usa, ou o melhor padrão pedagógico, mas as várias atividades que possibilitam a ação dele.

Começar por refletir sobre algumas das qualidades que o docente precisa ter em suas relações com os alunos é ponto determinante para expressar essa relação. Freire (1996, p. 90) comenta sobre os conteúdos ministrados e a metodologia da ação do docente:

Não devo pensar apenas sobre o conteúdo programático que vêm sendo exposto ou discutido pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina.

O ato de tomar conhecimento se completa com o de formar, cujo desafio é de ampliar os caminhos do professor como orientador embasado por uma metodologia que possibilite os saberes da prática docente. Não há prática docente sem um conjunto de saberes formais capazes de orientar essa prática. A formação continuada destaca o conhecimento, competências, habilidades e saberes que os docentes devem ter para o exercício da profissão.

O conhecimento profissional – o docente como produto de suas decisões, de suas reflexões e de suas ações – professor como prática autônoma<sup>8</sup>.

As competências, descritas como:

a) *competências éticas* - orientações éticas e sociopolíticas do professor na produção do ensino; b) *competências relacionais* – corporais e comportamentais, saber movimentar-se colocar a voz, estar atento a tudo o que se passa, dominar agressividade, improvisar, decodificar os sinais corporais; c) *competências organizacionais* – mobilizar saberes relacionados

<sup>8</sup> Duas concepções básicas, duas formas bem distintas de abordar os problemas que coloca a intervenção educativa e, em particular, a atividade do docente como profissional de ensino: o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação (GÓMEZ apud NOVÓIA, 1995, p. 96).

com as metodologias de trabalho coletivo, de organização de m grupo profissional local, de estímulo a comunicação interna e externa, de incentivo às suas relações com o meio (CHANTRAINE-DEMAILLY apud NOVÓA, 1995, p. 154).

Os saberes descritos como:

a) *saberes científicos e críticos* – sistematizados em disciplinas científicas, cujas fronteiras históricas não são estáveis, e, a partir da sua difusão no seio da instituição de ensino, podem se transformar e sedimentar em disciplinas; b) *saberes didáticos* – transmissão e aquisição de um domínio de saber; c) *saberes e saber-fazer pedagógico* – conjunto de saberes relacionados (trabalho em grupo, meios de ensino, metodologias. (CHANTRAINE-DEMAILLY apud NOVÓA, 1995, p. 154)

Torres Santomé (2003, p. 67) alerta para o não cumprimento das habilidades exigidas aos docentes em sua formação:

Se a formação profissionalizante dos professores já vinha sendo criticada por não favorecer o desenvolvimento de habilidades de colaboração, por não ensinar os futuros professores e professoras a trabalharem em equipe e de forma solidária, agora esses aspectos negativos serão legitimados pelas novas correntes econômicas neoliberais e pelas ideologias conservadoras, em geral.

É necessário analisar a aproximação da teoria com a prática docente como um objetivo na sistematização diária do professor, a superação da transmissão do conhecimento, visando a competências nas modalidades práticas de utilização de conhecimentos aplicados em situações apropriadas. "Ser competente é ser capaz de utilizar e de aplicar procedimentos práticos apropriados em uma situação de trabalho concreto" (TARDIF, 1999, p. 4-5).

E mais:

Deve fazer parte da nossa formação discutir essas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes, como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica-progressista, que não se faz penas com ciência e tecnologia (FREIRE, 1996, p. 120).

Assim, para o professor empenhado em promover a aprendizagem do aluno, essas “qualidades indispensáveis” citadas por Freire, “amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça” antecede tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno, ou seja, qualidades que vão sendo fundadas na ação do docente a partir do ato de observar como o aluno aprende. Segundo Tunes (2005, p. 68) “[...] é nesse sentido, portanto, que podemos afirmar que o aluno dirige o seu próprio processo de aprender”.

Partindo desse pressuposto afirmado por Tunes em relação à prática docente, pode-se afirmar que é a partir da compreensão que o professor tem do aluno é que vai direcionar/mediar sua aprendizagem, permitindo que o aluno se revele por si.

De acordo com Freire (1996, p. 26):

O educador democrático não pode se negar o dever de, na prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do perfil do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga na produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente inquietos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível pela pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência na produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos do processo. Só assim podemos falar realmente de ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Assim, os conhecimentos e experiências - de discentes e docentes - são instrumentos para o planejamento e a avaliação, pois entrelaçam-se, completam-se e reformam-se, em um trabalho de construção e reconstrução do conhecimento.

O planejamento é uma proposta concreta, permeada, construída e melhorada, que ocorre na vivência do PPI e na avaliação, a certeza do processo de ação-

reflexão-ação é essencial para concretização do processo de planejamento, assim alguns pontos em comum entre a avaliação<sup>9</sup> e o planejamento podem ser traçados:

a) todo planejamento possui teoria. A teoria não é neutra, como a avaliação também não o é, pois busca a transformação e mostra-se de suma importância em uma sociedade que passa por mudanças rápidas, instabilidades e crises. Portanto, a avaliação deve ser a expressão do sistema de valores aceito para melhor expressar os resultados que darão rumo ao planejamento. Assim, avaliar é “descobrir o valor”, é possuir uma concepção valorativa. Quando dizemos que avaliar tem o papel de consolidar valores, estamos negamos a neutralidade do instrumento do processo de avaliação para admitir que eles sejam resultados de um entendimento carregado de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro.

b) a ação de planejar exige adotar uma decisão, começando pelas prioridades. A avaliação é processo-chave para determinar que rumos que se quer seguir para alcançar a melhoria nos processos das organizações.

c) o planejamento é um processo, pois exige uma ação contínua e globalizante. Na avaliação não se pode ter uma opinião única, pois deverá contemplar múltiplos olhares e deve ser aplicada e analisada em diversos momentos *ex-ante*, *intermediárias* e *ex-post*.

d) todo planejamento gera ação, pois transforma a realidade. Sem avaliação não existe processo de planejamento.

A reflexão das ações dos professores e a vontade de melhorar sempre mais suas ações possibilitam que a avaliação utilize os resultados para obter um diagnóstico do ensino ministrado e o apoio às mudanças pessoais, bem como para readaptar seus métodos visando a melhorar os resultados da aprendizagem. “Convém, pois, que a nova onda avaliativa e a busca obsessiva da eficiência sejam aproveitadas para que se retornem algumas reflexões sobre os próprios conceitos de ensino e aprendizagem” (AZANHA, 2006, p. 141).

Para Freire (1996, p. 66), “o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas,

<sup>9</sup> Comparações entre planejamento e avaliação elaboradas a partir das constatações feitas por Ângelo Dalmás sobre planejamento participativo no livro *Planejamento Participativo na Escola: Elaboração, acompanhamento e avaliação* (DALMÁS, 1994, p. 25).

espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico”.

Perceber-se como docente requer a lucidez de muitos aspectos que compõem a missão de sua prática. É preciso ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista para quem está ensinando. É disso que decorre o “como” realizar.

Consoante com Tunes (2005 p. 7) ao citar Tacca, “Integrar tudo inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, real, a do conhecimento, a das estratégias de ensino, e a do contexto cultural e histórico em que se situam”.

Combinar todos esses requisitos exige compromisso e responsabilidade com o aluno e com a sociedade, o que permite avançar no “auto-conhecimento” do que é ser docente nas condições complexas do processo de ensinar e aprender. Portanto, que a prática docente vislumbra a visão do todo, de rede, de teia, proporciona ao aluno uma aprendizagem com autonomia, consciente, ética, crítica, a serviço da mudança, considerando sempre e em qualquer situação a emoção, os valores, a solidariedade, a integração e a formação do cidadão completo.

#### **4.2.2 Considerações sobre a formação continuada do docente**

A formação docente esta intimamente ligada à relação da produção entre a vivência e a experiência como alavanca das mudanças. Schön sugere que é necessário algum tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades, assim o desenvolvimento profissional caminha para a formação por um eixo triplo: *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*:

Ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação partilhada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão (NOVÓIA, 1995, p. 26).

Partindo dessa postura reflexiva, em longo prazo se obterá uma relação com os programas de regulação e também com os objetivos propostos pela IES. Não se quer um modelo padrão de perfil docente, porém é necessário entendimento e trabalho em grupo orientado para coletivamente e obtenção de resultados.

Gauthier (1998, p. 125) afirma que “os professores não podem mais basear seu agir profissional em erros e acertos, ignorando as produções científicas que podem esclarecê-los”. E ainda:

O perfil de trabalhador docente será resultado de um profissional que contemple a resolução rápida de problemas, a realização de múltiplas tarefas, a visão do todo, que preconize a eficiência, que possua iniciativa própria, criatividade, que seja flexível, qualificado e que possibilite a integração, bem como seja validado pela efetiva realização na prática” (GAUTHIER, 1998, p. 183).

Pode-se pensar que a mudança depende, em grande parte e somente, de uma formação adequada do professor e do entendimento claro do significado e do sentido de seu trabalho. Pode parecer óbvio, mas torna-se um problema quando se tenta viabilizar ações concretas. A compreensão do significado da prática docente deve ser promovida pelas instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores, porém é indissociável de uma educação *progressista* (SAVIANI, 1998) amplamente difundida em todos os níveis de ensino, o papel de pensar, criar, inovar e principalmente de se avaliar e autogerenciar.

Surge então a necessidade do auto-conhecimento de suas competências pessoais para que a possibilidade de expandir a própria potencialidade reverta em novos conhecimentos e melhoria da prática docente e, portanto, a projeção para a melhoria do contexto institucional.

Azanha (2006, p. 54) estabelece duas tendências para o encaminhamento do tema formação de professores: a visão centralizadora das normas gerais e a fixação na figura individual do professor. A primeira leva em conta nossas diferenças econômicas, sociais e culturais, bem como a mera indicação de rumos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB dispensa à formação de professores. A segunda apresenta a descaracterização do profissional dotado de qualidades.

Independentemente de se formar um ideário de profissional e da crítica realizada por Azanha, somada ao achatamento de salários, à deterioração das condições de trabalho, que leva constantemente a ação do docente mais perto dos



interesses das políticas educacionais e à individualização, as IES pregam a utópica coletividade, aquisição do conhecimento e a autonomia.

Nessa direção de conflito de concepções entre Estado, políticas, racionalidade, aponta-se outros fatores que demonstram que a formação profissional do docente está fortemente ligada a sua experiência como aluno, às atividades de pesquisa que formam sua capacidade de produção do conhecimento, o sentimento de pertencer ao coletivo, modelo de vida, posições políticas, experiências didáticas, entre outros fatores individuais e do todo que ocorrerão durante sua profissionalização.

Cunha (2006, p. 258) enfatiza a afirmação da influência da experiência como aluno sobre a formação profissional docente:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabaram dando suporte para a sua futura docência.

Já, Moreira (2006, p. 55) ao tratar da formação, propõe o foco na competência com a consideração de fatores de ordem afetiva, emocional e física.

Outro fator que exerce influência sobre a formação são os investimentos financeiros. Consoante com Vianna (2002, p. 83), os investimentos financeiros em educação não podem deixar de ser considerados como uma importante variável que influencia na qualidade da educação, juntamente com a alocação de recursos humanos qualificados para a área educacional.

A qualidade do ensino está profundamente ligada às políticas educacionais, que afetam diretamente as relações com o conhecimento, e a formação profissional, as constantes avaliações do desempenho do professor em sua ação docente proporcionam elementos que agregam e se somam à sua formação. Sendo assim, a avaliação pode ser considerada nesse contexto como instrumento de verificação e aperfeiçoamento de sua prática.

Faz parte da formação do docente discutir quais as qualidades para sua formação, bem como, saber que depende de si mesmo, em sua prática e em sua avaliação, analisar as questões resultantes desse processo avaliativo como instrumento integrado no dia-a-dia da IES para a melhoria do ensino.

Para delimitação de normas para implementar a Rede Nacional de Formação Continuada, o MEC (2007) definiu princípios e adotou algumas diretrizes norteadoras para o processo de formação:

- A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual.
- A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico.
- A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento.
- A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola.
- A formação continuada é componente de profissionalização docente.

*“A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual”*, para assegurar o processo de implantação das políticas educacionais. A formação continuada do docente exerce influência e é influenciada no cotidiano pessoal, profissional e organizacional.

A ação das políticas governamentais que asseguram a reforma do Sistema Educativo é percebida na formação continuada de professores por meio do discurso que estabelece que o docente seja responsável pela sua formação, de qualidade e para o desempenho de novas funções dentro das IES.

*“A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico”*, onde se destaque o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor.

*“A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento”*. A formação continuada tende a se adequar aos objetivos do sistema, no entanto deve ser levando em conta o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento organizacional das IES, e acontecer concomitantemente, usando a avaliação como instrumento para conhecer a eficácia, o impacto e a utilidade para os professores, portanto não acentuando a avaliação institucional como instrumento de regulação e controle.

A forma como o Estado tem encarado esta questão é paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação-avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controle sobre a profissão docente (NOVÓIA, 1995, p. 22).

*“A formação continuada é componente de profissionalização docente”*, “a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu

estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (NOVÓA, 1995, p. 23). Não considerar autonomia como um domínio autônomo de conhecimento e decisão, mas sim, como instrumento de reflexão.

O Ministério da Educação vem assumindo com essas diretrizes norteadoras, o papel de coordenador e indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação continuada. Com o objetivo de articular os diversos níveis e sistemas, assumindo, assim, suas funções como órgão de definição e coordenação de políticas em estreita colaboração com o sistema de ensino.

A reforma no sistema educacional depende entre outros fatores da mudança na formação continuada dos professores, e conseqüentemente das transformações ocorridas em sua ação enquanto atua como docente na IES; deve ter como objetivo contemplar uma sólida formação teórico-prática, colocados em ação por meio de processos constantes e integrados.

Para Nóvoa (1995, p. 28) a formação de professores deve ser um dos componentes de mudança:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes mudanças, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

A IES não atingirá seu objetivo de mudança se não houver interatividade do profissional docente, o desenvolvimento profissional tem de estar articulado com o da IES. Quanto à formação de profissionais da educação, a LDB nº 9394/96, indica em seu capítulo V, Título VI sobre os profissionais de educação assim fixa:

Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:  
I – a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço;  
II – aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

A LDB nº 9394/96 incentiva a qualificação em cursos e estágios de formação, especialização e aperfeiçoamento, tendo em vista os dados obtidos no desempenho da avaliação.

A Lei 9394/96 – LDB, no que diz respeito à formação continuada, define no inciso III do artigo 63 que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer, no inciso II, artigo 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10172/2001) - ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

O professor, como profissional da educação, a quem compete, como referendado no Art. 13 da Lei LDB 9394/96:

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade, deve também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional.

Compete-lhe, portanto participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam a qualificar o trabalho docente. Para garantir o cumprimento dessas orientações legais, cabe aos sistemas de ensino instituir políticas voltadas à garantia das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Já aos docentes, compete o comprometimento capaz de intervir nas complexas relações, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, que promovam a autonomia, a responsabilidade, a curiosidade epistemológica, a cientificidade, o espírito crítico, a participação e a interação, baseadas em consenso e eficiência coletiva, por meio dos programas de formação continuada.

Esse processo de formação privilegia o desenvolvimento de hábitos de observação, análise, interpretação, avaliação e extrapolação, em todos os membros

da equipe. Como resultado, possibilita-se a vivência de experiências que promovam a cooperação, na busca de soluções para problemas detectados. Portanto, concebe-se a Educação Superior como um espaço de formação para e na cidadania, articulando-se diferentes espaços e tempos em que os docentes possam participar de todos os processos da IES.

A formação do docente está enraizada e é influenciada profundamente pelos conceitos da IES, pelo ensino e currículo, definindo a função do docente como profissional da educação, e que sua conduta determina sua ação docente, por meio de seu comportamento, seus conhecimentos, suas rotinas, seu modo de pensar e agir, ou seja, a relação entre teoria e prática vista a partir de sua ação.

A mudança tão desejada no nível funcional e organizacional da IES poderá acontecer quando se tiver em mente que “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1995, p. 29) e ainda, “os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (NOVÓA, 1995, p. 30).

A avaliação realizada na IES proporciona orientação à formação a partir do momento em que trata dos dados levantados em sala de aula, da interatividade entre os professores que atuam na mesma instituição, de seus pensamentos, de suas ações e dos resultados com os alunos; por isso não se podem ignorar todos esses dados levantados a partir da reflexão docente e perder a oportunidade de utilizá-los para orientar a sua profissionalização e sua ação consciente.

Também, Freire (1996, p. 116) alerta para o modo de avaliação do docente vem sendo realizado nas IES:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se nos coloca, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se nos coloca é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que - fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação que se estimule o falar a como caminho do falar *com*.

Para que ocorra qualquer tipo de mudança no desenvolvimento profissional do docente é necessária à mudança na IES, portanto articulado com o

planejamento, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O perfil dos profissionais da IES “orientar-se-á na concepção do aprender a aprender, em que a gestão do planejamento e a avaliação da finalidade formativa enfocam a aprendizagem do conjunto de seus agentes”<sup>10</sup> (EYNG, 2007, p. 191).

Nesse contexto que aponta a avaliação e o planejamento como instrumentos formativos e somativos, faz-se necessário esforço integrado e de colaboração, objetivando institucionalizar a formação continuada de professores e demais profissionais da educação, cujo objetivo maior é ensinar e aprender, sem distinção de hierarquia, ou seja, um processo permanente.

Para Schön apud Nóvoa (1995, p. 80), na educação há uma crise de confiança no conhecimento profissional, um conflito entre “o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação*”. O “*saber escolar*” é o conhecimento que os professores supostamente possuem e transmitem aos alunos, já a “*reflexão-na-ação*” é desenvolvida numa série de momentos combinados numa habilidosa prática de ensino.

Assim, ao refletir sobre o que ouviu do aluno, refletir-na-ação sobre o que aprende, é aprender fazendo, a prática acontece em meio a um turbilhão de acontecimentos, inclusive de erros. Para esse autor o que pode ser feito “é incrementar os “*practicums reflexivos*” que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação continuada” (SCHÖN apud NÓVOA, 1995, p. 91). A reflexão deve acontecer com professores e gestores escolares, juntos, documentando os melhores momentos de suas práticas, como aponta Schön: a partir da formação inicial e também na formação continuada.

Nóvoa (1995, p. 29) adverte para o abismo que separa a teoria da prática, das experiências significativas da formação teórica, aponta para as instituições de ensino como desencorajadoras de um conhecimento partilhado de professores, por não proporcionar um tempo para a reflexão.

<sup>10</sup> A mudança do aprender a aprender, em novos contextos, calcados nos pressupostos da construção do conhecimento, pauta-se em características e pressupostos que modificam e ampliam conceitos e papéis aplicados ao processo formativo, tais como a concepção da gestão do processo, o conceito de aprendizagem e o papel dos principais agentes: o professor e o aluno, ambos aprendizes. [...] Para responder às exigências da docência no contexto atual, é requerida uma formação pessoal e profissional continuada e aparentemente diversificada. Essa formação se faz presente no movimento ação-reflexão-ação que vincula reflexão teórica à prática docente (EYNG, 2007, p. 191-192).

*Aprender a aprender*, nesse contexto, contempla a formação inicial, a formação continuada e a avaliação da ação do docente realizada pelas políticas nacionais de formação de professores que estabelece o perfil profissional docente, como tão bem argumenta Freire (1996, p. 69) sobre a capacidade de aprender do docente: “A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *aprender* a substantividade do objeto aprendido”.

O professor, portanto deverá ir além dos saberes profissionais, é preciso orientar sua formação para estratégias que possam melhorar a qualidade e o trabalho docente. Segundo Floden e Buchmann apud Marcelo (1999, p. 23):

Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor [...]. Ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se puderem).

O pensar e agir diferente sobre a própria prática é uma mudança que ocorre sobre um conjunto de ações que partem da comparação com outras ações e sobre o que elas implicam, garantindo certa estabilidade e que permite se prepara para fazer melhor ou para agir de outra forma “na próxima vez”. Há, simultaneamente, reflexão sobre a próxima ação em função da ação acabada e melhorada.

A reflexão sobre a prática, a própria mudança, produz resultados eficazes que melhoram a ação do docente, afirma a identidade, amplia conhecimentos, resultando em mudanças visíveis e invisíveis que, somadas a todos os outros desafios da prática docente proporcionem aulas com um perfil emergente e possibilitem o aprender a aprender.

Para tanto, uma sólida formação teórica, pautada na apropriação das bases metodológicas dos conhecimentos, pode garantir aos profissionais da educação uma relação consciente com o que é específico ao seu trabalho. Afirma Freire (1996, p. 125):

É nesse sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento.

O espaço educativo que proporciona o debate resultará na produção de novos sentidos e significados do conhecimento. Isso acontece em uma rede interativa complexa em que se tornam presentes e se atualizam a história de vida, as experiências e vivências de professores e alunos, além do próprio conhecimento formal. O professor conduz os alunos, buscando compreender e negociar os diferentes processos de aprendizagem que planejou em sua ação.

A partir dessas considerações, pode-se dizer que o saber-ensinar, ou seja, o saber-fazer específico do docente está expresso nas tarefas diárias que realiza, articuladas às suas teorias e vivências. Essas características da prática do professor, considerado competente, vai além dos saberes utilizados por ele, faz-se necessário abordar a questão da competência profissional, ou seja, a natureza desse saber-ensinar docente.



## 5 PESQUISA DE CAMPO

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,  
mas lutamos para que o melhor fosse feito.  
Não somos o que deveríamos ser,  
Não somos o que iremos ser,  
Mas, graças a Deus,  
Não somos o que éramos.

Martin Luther King

Organizou-se a pesquisa de campo para obter dados sobre três aspectos inter-relacionados: a finalidade da avaliação institucional, a finalidade do planejamento pedagógico e a finalidade da avaliação do docente.

Os resultados em torno destas questões poderão contribuir para facilitar a tomada de decisão na busca da melhoria com qualidade do ensino e aprendizagem na IES.

Com a análise dos dados levantados por meio de questionário com uma questão aberta e questões de múltipla escolha para docentes, e, com questões de múltipla escolha para os discentes do curso de Pedagogia, em duas IES da cidade de Curitiba, tem-se como objetivo maior desta pesquisa analisar as contribuições da avaliação institucional para a melhoria da ação docente.

Na tentativa de elucidar o problema proposto têm-se os seguintes objetivos específicos: compreender as contribuições da avaliação institucional para a melhoria da ação dos professores nas IES e identificar a finalidade atribuída por docentes e discentes do curso de Pedagogia à avaliação institucional e ao planejamento pedagógico.

A construção do questionário de pesquisa, sua validação e forma de aplicação seguiram os critérios da pesquisa científica para a área das Ciências Humanas. Todos os dados referentes a essa etapa do trabalho, bem como análise e comentários a respeito, constam nos Apêndices e Anexos, no final dessa dissertação.

Para produzir de forma objetiva o pensamento dos discentes e docentes, foram necessárias a construção e a validação de um questionário constituído de:

- dados gerais dos participantes;

- dados sobre formação profissional e experiência;
- dados básicos referentes ao grau de conhecimento dos entrevistados sobre o tema dessa dissertação;
- questões que revelassem o posicionamento dos discentes e docentes em relação à avaliação institucional é ação do docente;
- itens que permitissem caracterizar aspectos da prática docente apontados pela avaliação institucional.

A aplicação dos questionários levou aproximadamente três semanas para ser concluída. Os sujeitos da pesquisa foram convidados a participar e só o fizeram de fato se desejassem e de forma voluntária. A aplicação era feita logo após pequena e rápida explanação para o grupo de entrevistados, ou individualmente para docentes pelos aplicadores que, no caso desta pesquisa, foi a autora e uma colega do curso de mestrado. Após a entrega dos questionários aos sujeitos da pesquisa os mesmos receberam garantia de total anonimato, para possibilitar respostas verdadeiras.

Os questionários foram separados por curso, IES, turma e turno, recebendo numeração seqüencial. No momento da entrega eram colocados em sacos plásticos, identificados com os dados mencionados, tornando impossível, a partir daí, identificar o respondente.

O tempo destinado aos entrevistados para responderem aos questionários variou entre 10 minutos no mínimo e 40 minutos no máximo, nesse último caso para professores que possuía questionário com uma questão aberta além de questões objetivas.

Cabe aqui ressaltar o empenho dos coordenadores de curso e pessoal administrativo de ambas as IES na colaboração para aplicação dos instrumentos de pesquisa. Todos os sujeitos – discentes e docentes – que se envolveram no estudo demonstraram interesse em conhecer os resultados da pesquisa.

Os dados são apresentados em gráficos e quadros com informações das IES "A" e IES "B", sempre que houver questões que não sejam comuns ao questionário de docentes e de discentes. No entanto, nas questões que constam tanto no questionário dos discentes como nos dos docentes, a análise será realizada juntamente, interpretando e confrontando as respostas de ambos – discentes e docentes – visando assim a uma interpretação aprofundada das respostas dadas por esses sujeitos.

Após a análise dos dados coletados dos questionários, as respostas foram tabuladas, possibilitando perceber por meio de gráficos as expectativas de discentes e docentes de ambas as IES sobre questões que estariam orientando o desenvolvimento da escrita dessa pesquisa.

No tratamento de dados foram utilizadas a média e o percentual dos dados com dois dígitos arredondados para mais ou para menos, conforme aproximação e para facilitar cálculos e demonstrativos em gráficos, bem como a divisão em turma, turno e instituição de ensino superior à qual pertencem.

A apresentação dos resultados está organizada em quatro partes:

- 1) Características das IES e curso investigado.
- 2) Características dos participantes, apresentado por meio de duas tabelas.
- 3) Relação entre planejamento e avaliação, subdividido em três itens:
  - Finalidade da avaliação institucional.
  - Finalidade do planejamento pedagógico.
  - Finalidade da avaliação do docente.
- 4) Contribuições dos resultados da avaliação.

## 5.1 CARACTERÍSTICAS DAS IES E CURSO INVESTIGADO

O contexto da pesquisa compreende duas instituições de ensino superior, cuja amostra foi constituída de professores e alunos do curso de Pedagogia.

A primeira instituição de ensino superior pesquisada, ou seja, IES “A” é uma universidade comunitária, oferta 54 cursos de graduação e foi fundada em 1959, na cidade de Curitiba.

Tem como finalidade para o curso de Pedagogia a formação do profissional de educação para atuar de forma crítica, reflexiva e transformadora no processo pedagógico. Desenvolve a formação para a ação do docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Inclusiva, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio (modalidade Normal). Articula a formação para a docência com a pesquisa e a gestão no espaço educacional e em diferentes organizações sociais, em um total de 3.286 horas-aula, no decorrer de quatro anos.

O curso de Pedagogia na IES “A” conta com trinta e um professores e um total de 488 (quatrocentos e oitenta e oito) alunos, divididos em dois turnos, manhã e noite, foi escolhido aleatoriamente 20% desse total para análise de dados, possibilitando margem de erro de 3% para mais ou para menos.

A segunda instituição de ensino superior pesquisada, ou seja, a IES “B” é uma faculdade que oferece 15 cursos de graduação na cidade de Curitiba.

Tem como principal finalidade para o curso de Pedagogia a formação de profissionais da educação que irão contribuir no processo formativo de cidadãos capazes de utilizar o conhecimento e a tecnologia no desenvolvimento cultural, político, econômico e tecnológico das sociedades modernas. Para o alcance dos objetivos, o curso visa a formar um profissional ético, técnico e cientificamente preparado, comprometido com uma proposta democrática de Educação, capaz de promover (nos limites estruturais da sociedade) mudanças necessárias, por meio da ação pedagógica, em um total de 3.200 horas-aula, no decorrer de quatro anos.

O curso de Pedagogia na IES “B” tem dezoito professores e um total de 685 (seiscentos e oitenta e cinco) alunos, divididos em dois turnos, manhã e noite, foram escolhidas aleatoriamente 20% para análise de dados, possibilitando margem de erro de 3% para mais ou para menos.

## 5.2 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES ANALISADOS

A presente pesquisa possibilitou identificar o perfil dos docentes da IES “A” e da IES “B”, conforme demonstrado na tabela que segue. Os dados foram obtidos da análise dos questionários dos docentes - Apêndice nº 2.

A primeira tabela é apresentada com os dados do perfil dos docentes investigados; considerando os aspectos relativos à:

- Amostra referente à porcentagem de participantes da IES “A” e da IES “B”,
- Formação acadêmica (nome do curso),
- Nível de formação – titulação (doutor, mestre ou especialista),
- Sexo (masculino ou feminino),

- Experiência docente no ensino superior (até 05 anos, de 06 a 10 anos, de 11 a 15 anos, mais de 16 anos),
- Regime de trabalho (horista ou 40 horas – integral),
- Em quantas disciplinas atua (de 1 a 3 disciplinas ou mais de 3 disciplinas).

Tabela 1 – Perfil dos docentes investigados

	IES “A”	IES “B”
<b>Amostras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20% de alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20% de alunos</li> </ul>
<b>Formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 75% Pedagogia</li> <li>• 12,5% Ciências Sociais</li> <li>• 12,5%-Filosofia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 100% Pedagogia</li> </ul>
<b>Titulação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 50% - mestre</li> <li>• 50% - doutor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 100% - mestre</li> </ul>
<b>Sexo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 87,5% - Feminino</li> <li>• 12,5% - Masculino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 100% - Feminino</li> </ul>
<b>Experiência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12,5% - De 6 a 10 anos</li> <li>• 12,5% - De 11 a 15 anos</li> <li>• 75% - Mais de 16 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 66% - Até 5 anos</li> <li>• 33% - De 6 a 10 anos</li> </ul>
<b>Regime de trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 50% - Horista</li> <li>• 50% - 40 hr. (integral)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 100% Horista</li> </ul>
<b>Disciplinas que atua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 75% - De 1 a 3 disciplinas</li> <li>• 25% - Mais de 3 disciplinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 100% - De 1 a 3 disciplinas</li> </ul>

Fonte: A autora.

As informações obtidas possibilitam caracterizar o docente das IES “A” e da IES “B” em sua maioria graduados em curso de Pedagogia, do sexo feminino, atuando somente como docentes em até três disciplinas. No entanto, na IES “A” a titulação e o tempo de atuação/experiência docente é maior que dos professores da

IES “B”, sendo que a IES “A” tem em sua maioria professores com experiência docente em média 15 anos a mais que os da IES “B”.

Outro fator que mostra a disparidade de resultados é quanto ao regime de trabalho dos docentes: na IES “A” dividem-se em metade em regime horistas e metade em regime integral; já na IES “B” atuam todos os participantes em regime horista.

Em relação ao perfil dos discentes pesquisados das IES “A” e da IES “B”, segue tabela comparativa. Os dados foram obtidos pela análise dos dados dos questionários dos discentes - Apêndice nº 1.

A segunda tabela é apresentada com os dados do perfil dos discentes investigados, considerando os aspectos relativos à:

- Amostra referente à identificação dos participantes em relação as instituição que estuda (IES “A” e “B”),
- Idade (entre 17 a 30 anos, entre 31 a 41 anos, entre 42 a 52 anos, entre 53 a 63 anos e mais de 64 anos).

**Tabela 2 – Perfil dos discentes investigados**

	<b>Amostra</b>	<b>Idade</b>
<b>IES “A”</b>	• 1/3 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 94% - 17 a 30 anos</li> <li>• 5% - 31 a 41 anos</li> <li>• 1% - 42 a 52 anos</li> </ul>
<b>IES “B”</b>	• 1/3 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 68% - 17 a 30 anos</li> <li>• 26% - 31 a 41 anos</li> <li>• 5% - 42 a 52 anos</li> <li>• 1% - 53 a 63 anos</li> </ul>

Fonte: A autora.

O dado de maior relevância apontado na tabela nº 2 é em relação à faixa etária em que se encontra a maioria dos alunos: entre 17 a 30 anos, seguido de uma porcentagem menor, porém significativa da faixa etária dos alunos entre 31 a 41 anos.

### 5.3 RELAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Tem-se, aqui, como objetivo principal analisar as respostas dos discentes e docentes da IES “A” e IES “B” sobre a avaliação institucional e planejamento pedagógico de forma articulada com o problema apontado neste trabalho, bem como identificar nos resultados da análise de dados às necessidades de mudança na ação do docente, apontada a partir da percepção de alunos e professores sobre a avaliação do docente no processo de avaliação institucional.

O processo de planejamento se completa com o processo de avaliação institucional, pois essa traz novos dados para realimentar o planejamento, que deverá estar aberto para modificações e correções necessárias na prática, ou seja, ação/reflexão/ação.

Segundo Eyng (2007, p. 22): “a avaliação deve, pois, orientar-se pela noção do tipo de decisão a que se pretende que ela sirva. A avaliação passa, portanto, a se constituir na principal estratégia para o desenvolvimento institucional [...]”.

As decisões a serem tomadas passam a ser o centro da avaliação. Portanto, o planejamento e a avaliação ocorrem simultaneamente, concomitantemente, não há um mais importante que o outro e, sim, uma relação acertada de ação/reflexão/ação, ou seja, parte-se do planejamento para agir na realidade sobre a qual se planejou, analisam-se os resultados, corrige-se o planejamento e retorna-se para posteriormente haver nova avaliação.

#### 5.3.1 A finalidade da avaliação institucional

A finalidade de avaliação institucional na Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem por escopo:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão

pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004)

A avaliação institucional tem como características a abrangência e a flexibilização, com respeito às particularidades de cada IES expressas em seus Projetos Pedagógicos Institucionais, e ainda, a integração e a participação, ou seja, princípios e objetivos que estejam conectados aos interesses sociais da educação superior.

A qualidade do processo de avaliação institucional objetivando a melhora da IES como um todo – auto-avaliação e avaliação externa – depende dos professores, dos funcionários administrativos, do PPI, do PPC, da infra-estrutura, etc. No documento de regulamentação do SINAES, [...] a avaliação institucional é o instrumento central, organizador da coerência do conjunto (SINAES, 2007, p. 99).

Partindo desses pressupostos legais se questionou primeiramente a discentes e a docentes das IES “Qual a principal finalidade da avaliação institucional na sua instituição?”, correspondendo à questão 06 do questionário aplicado aos discentes das IES “A” e “B”, e questão 11 do questionário aplicado aos docentes das IES “A” e “B”.

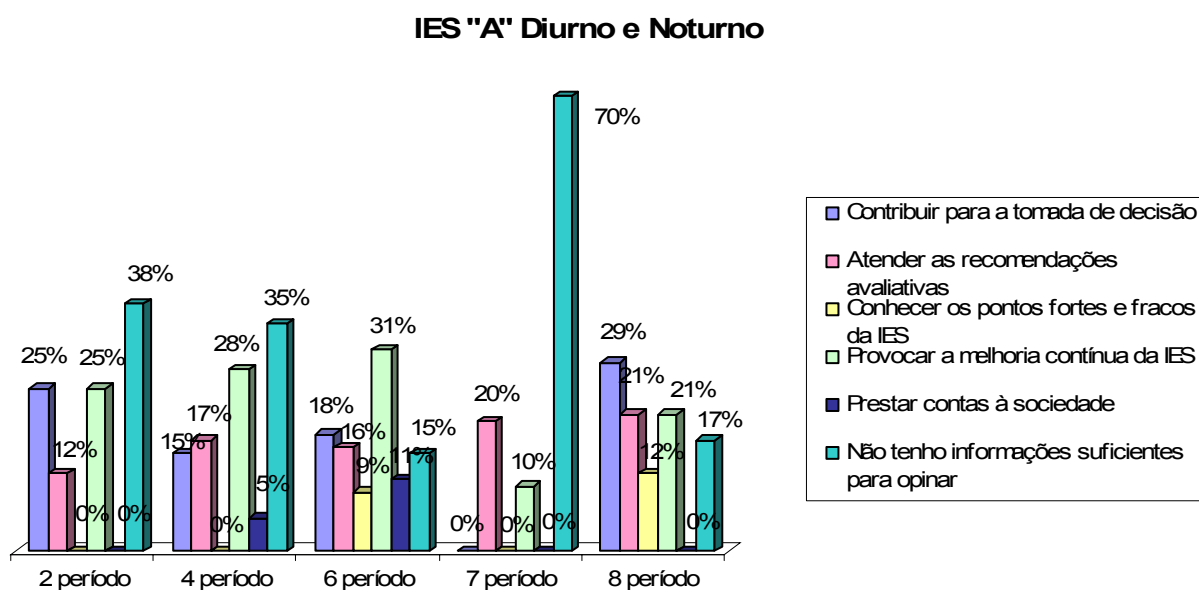
Esse levantamento foi feito com o intuito de perceber qual a resposta que melhor expressa a expectativa do participante em relação à questão citada anteriormente, foi solicitado que assinalassem apenas uma alternativa das que segue:

- A. Contribuir para a tomada de decisão.
- B. Atender as recomendações avaliativas.
- C. Conhecer os pontos fortes e fracos da IES.
- D. Provocar a melhoria contínua da IES.
- E. Prestas contas à sociedade.
- F. Não tenho informações suficientes para opinar.

Os resultados são apresentados nos seguintes gráficos:

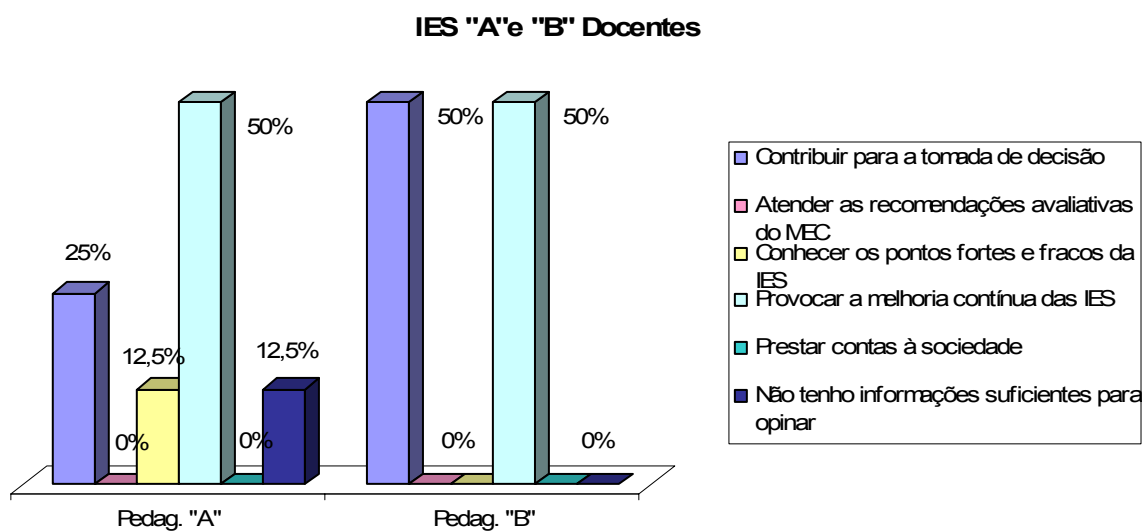


**Gráfico 1 – Finalidade da avaliação institucional na IES “A” Diurno e Noturno**



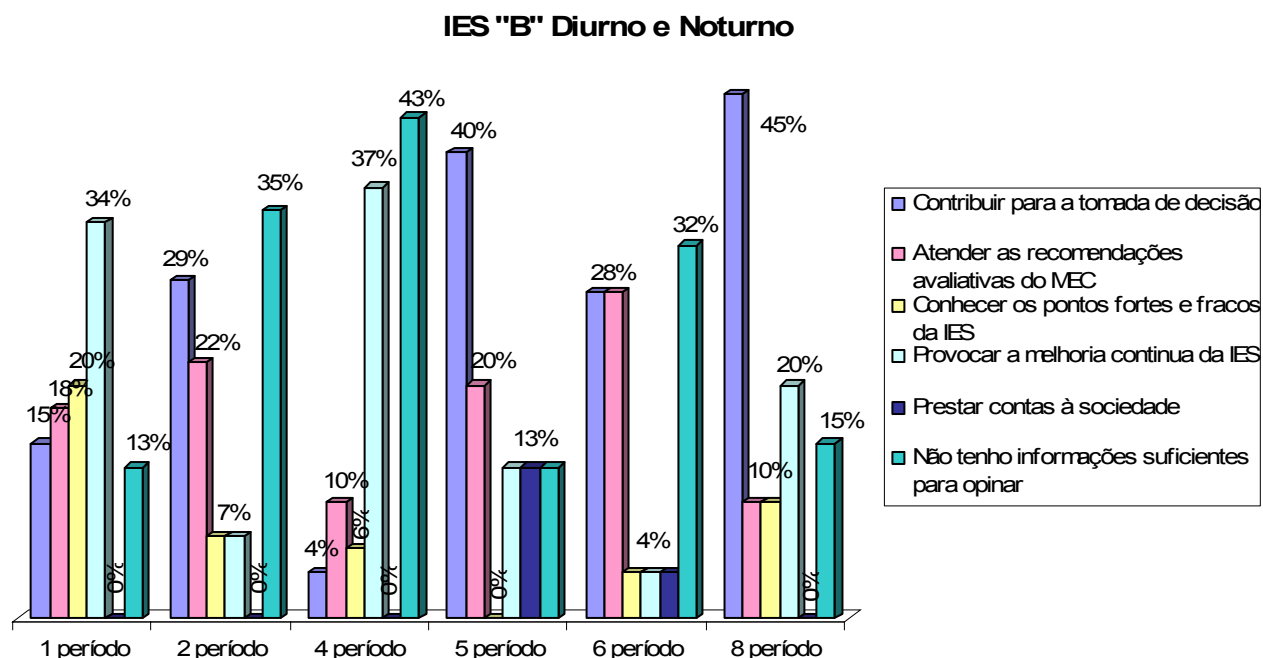
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

**Gráfico 2 – Finalidade da avaliação institucional na IES “B” Diurno e Noturno**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

**Gráfico 3 – Finalidade da avaliação institucional na IES “A” e “B” Docentes**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

Após apresentação dos gráficos com os dados da pesquisa, serão discutidas as respostas e a relação de cada um dos seis itens.

#### A. Contribuir para a tomada de decisão

Um quarto das respostas da mostra de resultados dos discentes da IES “A” e “B” é referente à finalidade da avaliação institucional como contribuição para a tomada de decisão na IES, conforme gráficos 1 e 2 dos discentes.

Os professores investigados também apresentam a mesma opinião que os discentes sobre a finalidade da avaliação institucional como contribuição para a tomada de decisão na IES: 25% dos professores da IES “A” e 50% da IES “B” assinalaram essa alternativa.

Marback Neto (2007, p. 171) corrobora a afirmação que a avaliação institucional contribui para a tomada de decisão na IES, pois a avaliação institucional é um poderoso e imprescindível instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção. Além disso, revela a adequação e a qualidade do

desempenho institucional, com base em critérios, gerando insumos para os processos de tomada de decisões e implementação de resultados.

## B. Atender as recomendações avaliativas do MEC

Os alunos vêem ainda a avaliação institucional como meio para atender as recomendações avaliativas do MEC, com uma porcentagem significativa, em todos os períodos do curso de pedagogia, no entanto os professores das instituições analisadas são unânimes, não vêem a avaliação institucional como meio para atender a essas recomendações exigidas pelo órgão responsável pela Educação (Gráficos 1, 2 e 3).

Dias Sobrinho (2003 a, p. 102) menciona essa avaliação como não sendo sem preocupação de ser educativa. Sua principal finalidade é servir de instrumento de informação e de legitimidade para as políticas dos governos relativamente à educação superior.

Analisando de forma otimista as respostas obtidas a essa alternativa, pode-se mencionar Dias Sobrinho (2002 a, p. 87):

[...] Creio que um dos principais méritos do PAIUB, até o momento, é exatamente este: romper a sombra pesada do temor à avaliação institucional e, em seu lugar, instaurar, pouco a pouco e sem sobressaltos, uma cultura avaliativa que vai construindo no mesmo movimento de produção dos processos avaliativos.

A avaliação institucional pode ainda ser analisada de forma pessimista, como instrumento de manipulação e de demonstração de poder na IES, ou ainda, como meio fundamental para a tomada de decisões que proporcionarão a melhoria dela. Passa também a ser um instrumento importante para o governo, pois fornece “informações rápidas, comparativas e de alcance geral” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 102), que estarão possibilitando a implementação das políticas públicas de adaptação ao mercado de trabalho.

Nas avaliações promovidas externamente por instâncias do governo com o propósito de controle e regulação, com a intermediação técnica de agências especialmente criadas para isso, que repassam as informações também aos consumidores dos serviços educacionais, em geral, tomados como clientes, os primeiros destinatários da avaliação serão os seus próprios promotores (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 153).

Talvez seja devido aos resultados obtidos com a avaliação institucional, apontada por Dias Sobrinho e demonstrada nos resultados dos gráficos dos discentes, que comparam e apontam para os efeitos sociais dessa avaliação, que também divide a opinião dos sujeitos investigados, em menor porcentagem, porém ainda de forma significativa sobre a avaliação institucional como finalidade de prestar contas à sociedade.

### C. Conhecer os pontos fortes e fracos da IES

Independente de seu caráter normativo, punitivo e quantificável, a avaliação institucional deve ser utilizada de maneira a obter efeitos sociais e de mercado, tendo como resultado a melhoria, o crescimento e o conhecimento na IES, salientando os pontos fortes e fracos:

Entre os objetivos da avaliação contam-se o de conhecer as fortalezas e os problemas da instituição, tratar da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, às clássicas e às novas, identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores, tendo em vista as prioridades institucionais básicas (SINAES, 2007, p. 101).

Tão importante quanto apontar os pontos fracos é apontar também os pontos fortes da IES, em ambos os casos, identificar suas causas e buscar a superação e estabelecer ações para obter as mudanças desejadas. Para 12,5% dos docentes da IES “A” esse é um fator relevante, já na IES “B”, não foi assinalado nenhuma vez, assim como no 5º período dessa última instituição. Na IES “A” os discentes do 2º, 4º e 7º período também não assinalaram nenhuma vez essa alternativa.

### D. Provocar a melhora contínua da IES

Os discentes, aproximadamente 30% tanto na IES “A” como na IES “B” e 50% dos docentes das IES pesquisadas acreditam, igualmente, que a avaliação institucional tem por finalidade provocar a melhora contínua das IES, conforme a Lei nº 10861 do SINAES, artigo 1º, § 1º “[...] tem por finalidades a melhora da qualidade da educação superior”.

Entender a avaliação numa perspectiva pedagógica, “é favorecer a qualidade e promover a melhoria dos processos educativos instituídos” (CUNHA, 2005, p. 203). Assim, a integração e a participação são condições da reflexão que a avaliação criar.

#### E. Prestar contas à sociedade

Os objetivos e objetos da avaliação institucional direcionam para o trabalho pedagógico e científico, em seu sentido técnico e formativo, e as atividades diretamente vinculadas aos compromissos sociais da instituição são o foco central da avaliação, tanto na dimensão interna quanto na externa (SINAES, 2007, p. 100).

Somente o 4° e o 6° período da IES “A” e o 5° e 6° período da IES “B” consideram relevante, prestar contas a sociedade, ainda que de forma minimamente assinalada, e os docentes de ambas as instituições não assinalaram esta alternativa.

O caráter social e participativo desse processo produz as condições para o debate público que está na base das mudanças de atitudes individuais e dos atores coletivos responsáveis pelas transformações correlativas das instituições (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 130).

#### F. Não tenho informações suficientes para opinar

Em todos os períodos da IES “A” aproximadamente 20% dos alunos assinalaram que não possuíam informações suficientes para opinar, porém a porcentagem mais significativa foi do 7° período dessa instituição em que 70% dos alunos assinalaram não terem informações suficientes.

Na IES “B” os alunos também, em média 20% assinalaram essa alternativa e o caso que apontou maior índice foi o 4° período, com 43% dos participantes.

Para os docentes da IES “A” 12,5% não possuem informação suficiente para opinar e na IES “B” não houve nenhuma porcentagem para essa questão.

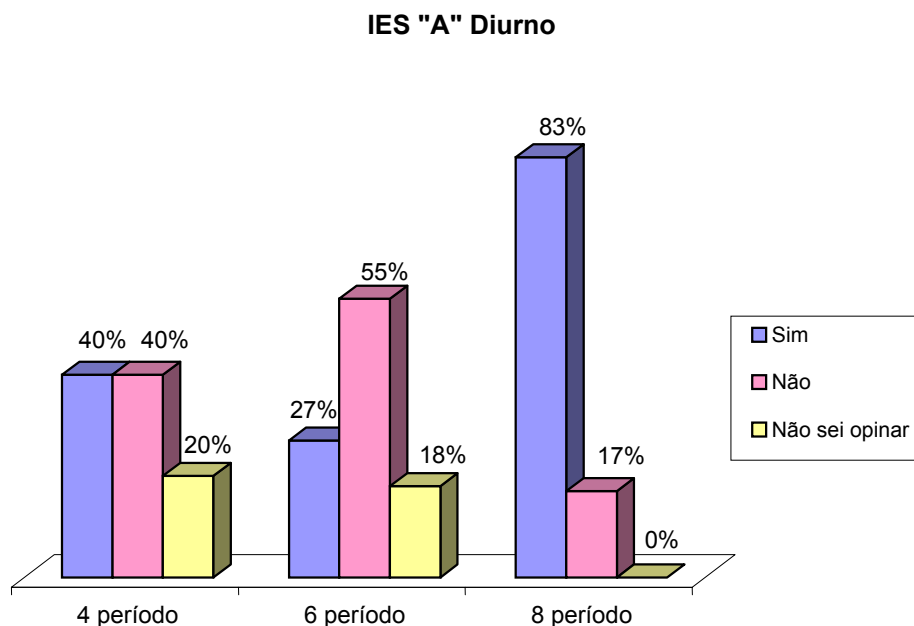
Ainda buscando entender melhor a percepção dos discentes das IES foi questionado se “O processo de Avaliação Institucional tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino no seu curso?”, correspondendo à questão 03 do questionário aplicado aos discentes das IES “A” e “B”, tendo como alternativas:

- A. Sim.
- B. Não.

C. Não sei opinar.

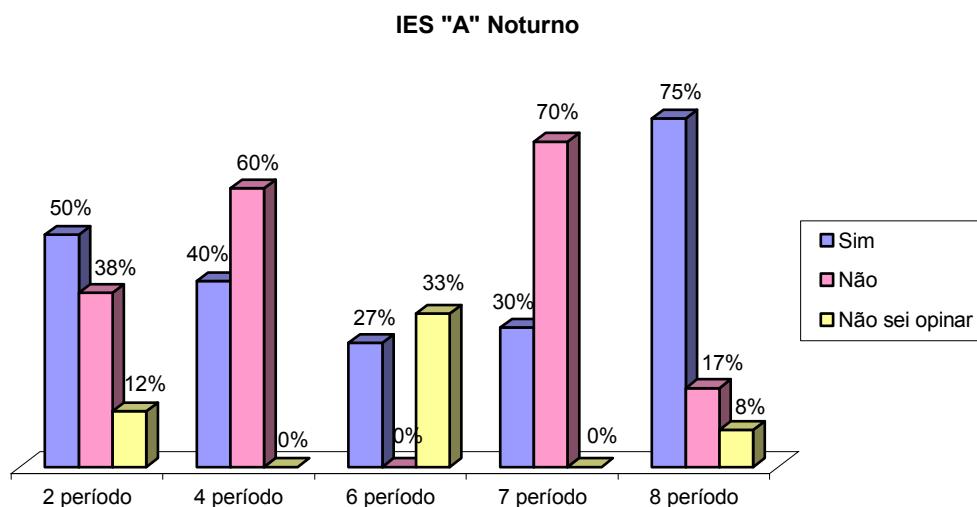
Os resultados são apresentados nos seguintes gráficos:

**Gráfico 4 – Avaliação institucional tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino no seu curso na IES “A” Diurno**



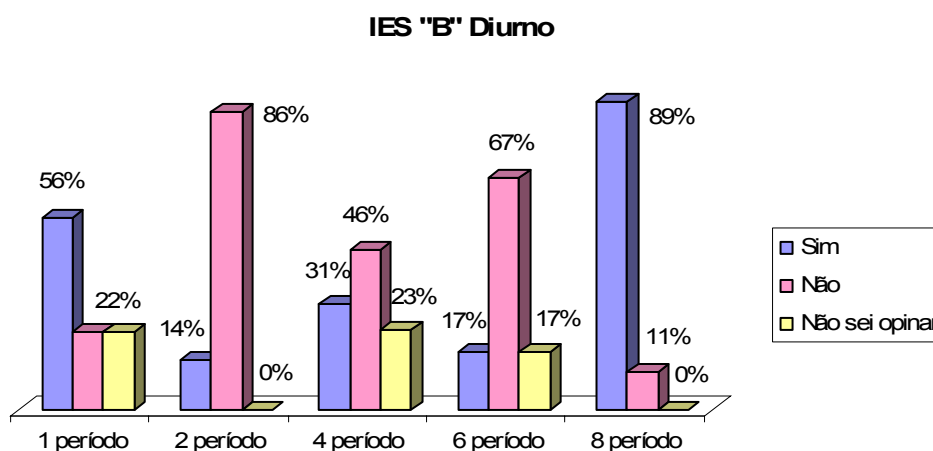
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

**Gráfico 5 – Avaliação institucional tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino no seu curso na IES “A” Noturno**



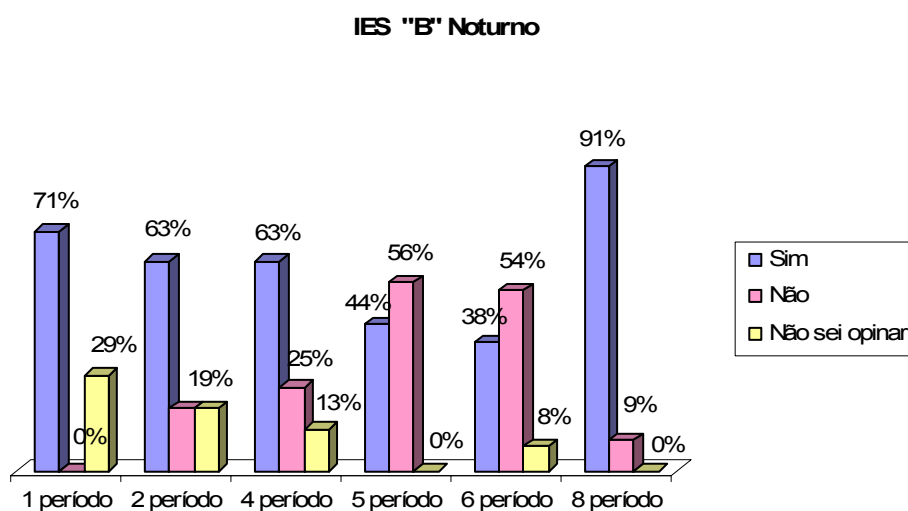
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

**Gráfico 6 - Avaliação institucional tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino no seu curso na IES "B" Diurno**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

**Gráfico 7 - Avaliação institucional tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino no seu curso na IES "B" Noturno**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

Após apresentação dos gráficos com os dados da pesquisa, serão discutidas as respostas e a relação de cada um dos três itens.

#### A. Respostas afirmativas (Sim)

Ao analisar as respostas dos sujeitos da IES “A” em relação a se a avaliação Institucional contribui para melhorar a qualidade do ensino em sua instituição, tanto o turno diurno quanto o noturno, ao final do curso, assimilaram a importância da avaliação institucional para a melhoria do ensino (gráficos 4 e 5).

Igual julgamento, explicitado no comentário referente à IES “A”, se observa nos gráficos 6 e 7 referentes a IES “B”, somente ao final do curso os alunos tem a opinião que a avaliação institucional contribui para melhorar a qualidade do ensino.

#### B. Respostas negativas (Não)

No decorrer do primeiro, segundo e terceiro anos sobrepõe-se a opinião de não haver melhoria, conforme demonstrado no Gráfico 4.

Analisando a grade curricular de ambas as instituições de ensino, observa-se que a disciplina de “avaliação institucional” consta no último período (Anexos A e B), já no final do curso.

Assim, a opinião dos sujeitos, exposta no início do curso, não poderia ser diferente. Os alunos, tanto da IES “A”, como da IES “B”, não consideram a avaliação institucional fator para a melhoria da IES, pois os mesmos não dispunham de conhecimento teórico suficiente para analisar se houve ou não essa contribuição da avaliação institucional.

#### C. Não sei opinar

A porcentagem de sujeitos que não sabiam opinar foi maior antes de cursarem a disciplina que proporciona esse conhecimento.

Analisando a resposta dada por outro aspecto, por exemplo, o processo de divulgação e o discurso que a avaliação institucional deve ter na IES, como um todo, entre todos os seguimentos e sujeitos, independente de o curso abordar ou não o tema de avaliação em sua grade curricular, como é o caso da pedagogia.

Sobre a falta de cultura da avaliação nas IES, Dias Sobrinho (2000, p. 132) salienta a importância de um processo contínuo de formação humana: “[...] a avaliação transforma seus atores já no nível de desenvolvimento ou de comprometimento com a instituição. Esse sentimento é contagiante”.



Portanto, a socialização e o entrosamento dos sujeitos no processo avaliativo institucional e seu conhecimento e aprendizagem desde o início do curso que estiver cursando permitiria uma identificação e uma participação maior, já que o acompanhamento e a reflexão possibilitam desenvolvimento crítico e a identificação dos agentes com os ideais institucionais, desde que tenham conhecimento e estejam informados.

E ainda, sobre a avaliação institucional como instrumento para melhorar a qualidade do ensino no curso de pedagogia, pode-se, contudo, analisar as respostas do último período, remetendo à Dias Sobrinho (2003a, p. 24), que considera a avaliação como um processo que não se restringe somente a descrever os resultados obtidos, mostra os contextos diversos, [...] com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino. Por sua vez Eyng (2004a, p. 3) define a avaliação como “[...] o processo que permite recolher informações, elaborar juízos e tomar decisões de melhoria [...]”.

A busca pela melhoria do ensino por meio da avaliação institucional é apontada pela Lei nº 10861 do SINAES em seu Parágrafo 1º (BRASIL, 2004): “[...] melhoria da qualidade da educação superior”. Portanto, a qualidade almejada para a IES passa pelos ideais de conhecer a instituição como um todo, suas necessidades, seus objetivos, suas práticas e como obter esses fins almejados de qualidade. A avaliação institucional contribui para a melhoria do ensino por possibilitar essa visão global e que envolve os participantes.

Para Dias Sobrinho (2002a, p. 134), “[...] a avaliação de instituições educacionais deve visar em primeiro lugar a construir de modo democrático uma fundamentação das intencionalidades de transformação qualitativa da prática educativa”.

A avaliação institucional apresenta-se de modo complexo e transformador do ensino; porém, não observado de imediato por falta de reflexão, divulgação e/ou aplicação de seus resultados de forma aberta e direta e por permitir que a avaliação termine em si mesma, não possibilitar a aplicação de seus reais objetivos, que é ultrapassar “[...] a mera mediação ou quantificação e se esforçar para compreender os significados das redes de relações cuja tessitura constrói a universidade [...]” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 55).

A avaliação não é simples nem de fácil aplicação e entendimento, muito menos delimitada. Dias Sobrinho (2002a, p. 138) questiona qual é o campo da avaliação:

[...] Calamos sobre seus significados, como se todos soubéssemos muito bem o que significa avaliar. O uso da palavra avaliação, sim, é comum, tanto que faz parte das rotinas diárias de comunicação nos diversos setores das atividades humanas. Tudo se avalia, ao menos se aplica o termo avaliação para muitas coisas, em distintos contextos e para diversificados referidos. Essa é mais uma dessas palavras amplamente utilizadas e de que todos conhecem alguns sentidos, mas pouco entendimento comum haveria se os seus múltiplos sentidos fossem radicalmente postos em questão. É mais um desses termos que fazem parte da vida de todos nós e uma dessas atividades que nos afetam sempre e diferentemente. Nada permanece igual e indiferente após uma avaliação. Porém, neste e em tantos outros casos não basta uma boa definição.

Dias Sobrinho argumenta que não se deve falar de avaliação, mas sim de “avaliações”, no plural, que deve ter interpretação *a posteriori*, indo além de seus resultados visíveis, de seus valores incutidos e levando em conta o perfil dos sujeitos que fazem avaliação. Isso sem esquecer que avaliar é um processo repleto de intencionalidade e que causa mudanças sempre, portanto: que respeita o particular e o global, o somativo e o formativo, o quantitativo e o qualitativo e os objetos e objetivos da avaliação; que envolva concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes, comunidade acadêmica e instâncias do governo; que respeite as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, coletivamente, com a função de informar para tomada de decisões, que possibilita integração, articulação, e participação, respeitando os papéis, as especificidades e as competências científicas, profissionais, formais, políticas e administrativas dos sujeitos da IES.

A avaliação interna irá demonstrar os principais acertos e erros da IES e, posteriormente, juntamente com a avaliação externa, procurar ser melhor em determinado período de tempo.

### 5.3.2 A finalidade do planejamento pedagógico

Na medida em que se trata o planejamento como um instrumento teórico-prático capaz de interligar o pensar e o agir de indivíduos que têm em comum a reflexão própria da avaliação, o resultado é um projeto claro e organizado. Contudo, a falta dele pode prejudicar o processo de amadurecimento e participação desses indivíduos.

Compreender o planejamento como proposta concreta, que se constrói e se vivencia na prática diária da IES, alimentado pela avaliação e as características peculiares de cada instituição, requer fazer do espaço educativo um lugar que privilegie as relações, a reflexão e o conhecimento. O desafio teórico-prático do pensar e do agir se concretizam na Proposta Pedagógica que é construída e vivenciada no contexto complexo da IES.

Segundo VEIGA (2000, p. 33):

A reflexão sobre o planejamento participativo deverá percorrer os pressupostos da proposta referenciada; a construção teórico-metodológica do objeto do planejamento; fazer considerações sobre os sujeitos que o projeto integra e descrever alguns instrumentos técnicos que ajudarão a viabilizar o plano, no caso, o projeto político-pedagógico [...].

O eixo da reflexão está no Projeto Pedagógico Institucional, analisado de forma reflexiva e democrática no sentido da construção da identidade da instituição e de seus sujeitos.

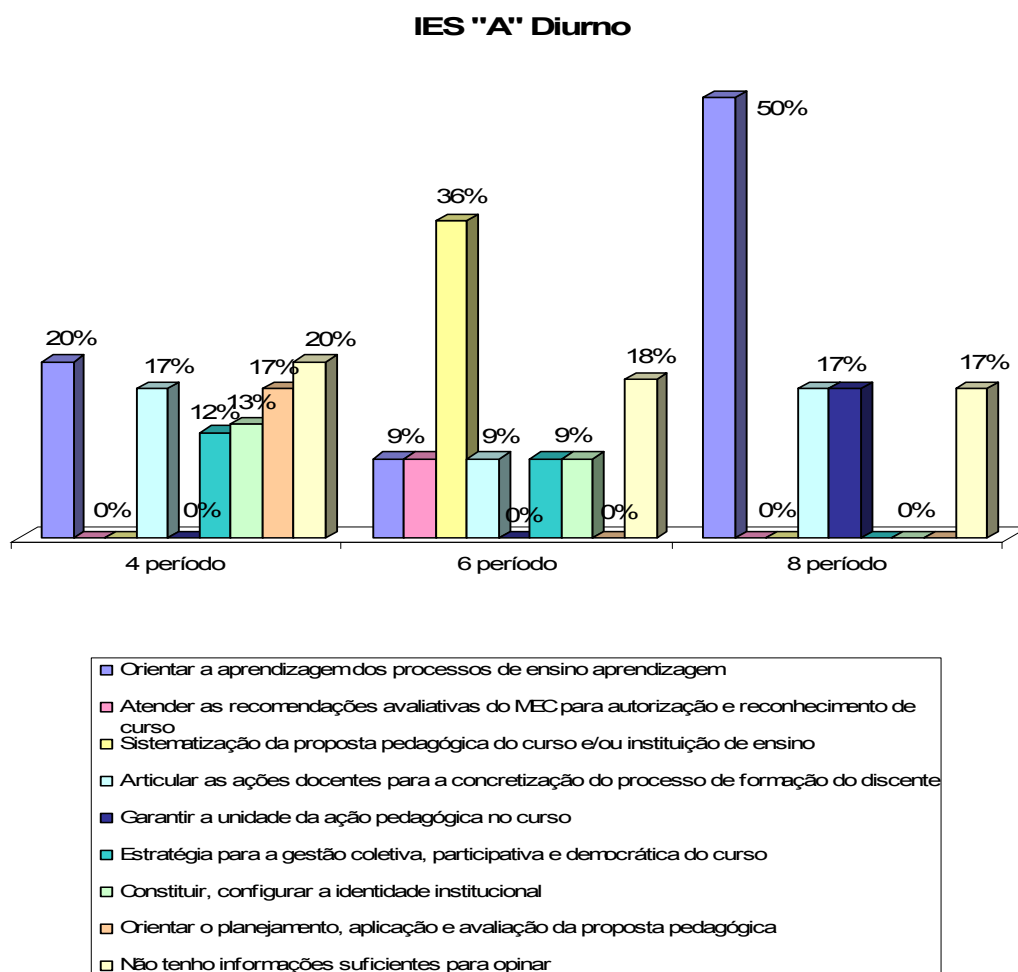
Perguntou-se aos discentes e docentes “Qual a principal finalidade do Projeto Pedagógico em suas instituições?”, correspondendo à questão 8 do questionário aplicado aos discentes IES “A” e “B”, e questão 10 do questionário aplicado aos docentes das IES “A” e “B”.

Esse levantamento foi feito com o intuito de perceber qual a resposta que melhor expressa a expectativa do participante em relação a questão citada anteriormente, foi solicitado que assinalassem apenas uma alternativa das que segue:

- A. Orientar a aprendizagem dos processos de ensino aprendizagem.
- B. Atender as recomendações avaliativas do MEC para autorização e reconhecimento.

- C. Sistematização da proposta pedagógica do curso e/ou instituição de ensino.
- D. Articular as ações docentes para a concretização do processo de formação dos discentes.
- E. Garantir a unidade da ação pedagógica do curso.
- F. Estratégia para a gestão coletiva, participativa e democrática do curso.
- G. Constituir, configurar a identidade institucional.
- H. Orientar o planejamento, aplicação e avaliação da proposta pedagógica.
- I. Não tenho informações suficientes para opinar.
- Os resultados são apresentados nos seguintes gráficos:

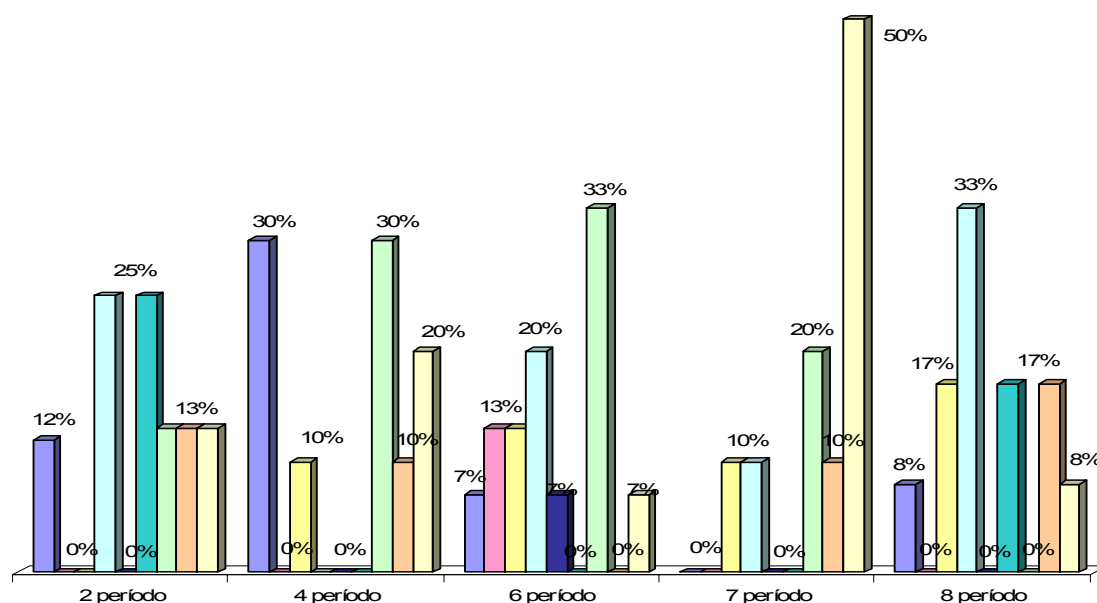
**Gráfico 8 – Finalidade do Projeto Pedagógico Institucional na IES “A” Diurno**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

Gráfico 9 - Finalidade do Projeto Pedagógico Institucional na IES "A" Noturno

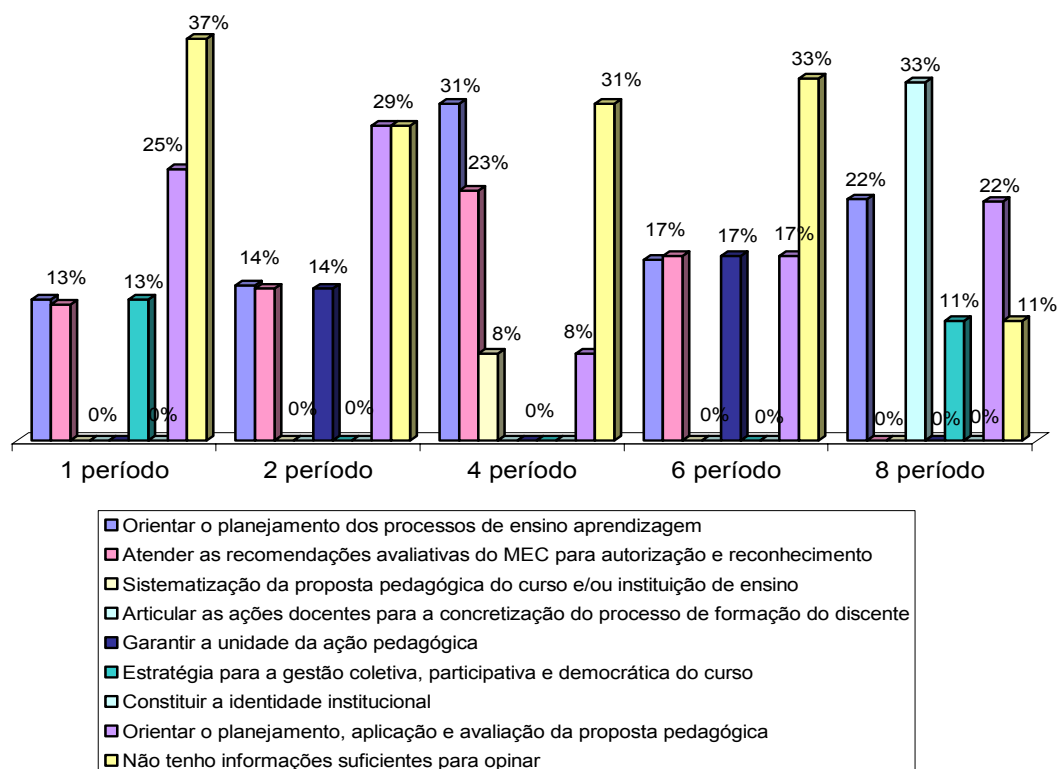
## IES "A" Noturno



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

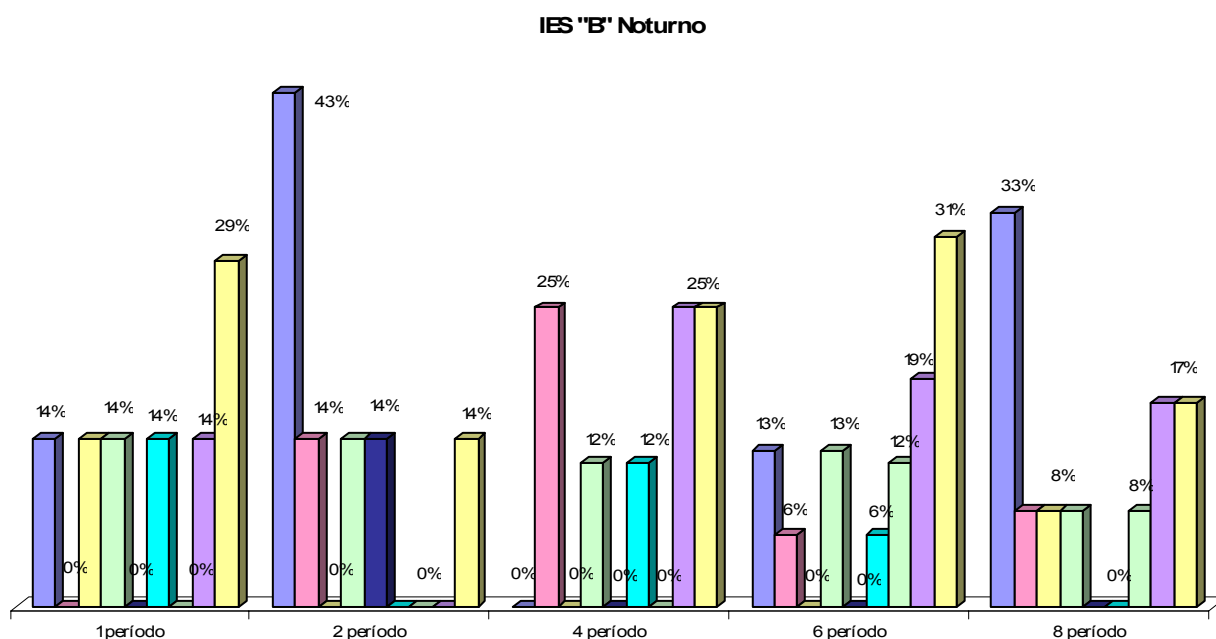
Gráfico 10 - Finalidade do Projeto Pedagógico Institucional na IES "B" Diurno

## IES "B" Diurno



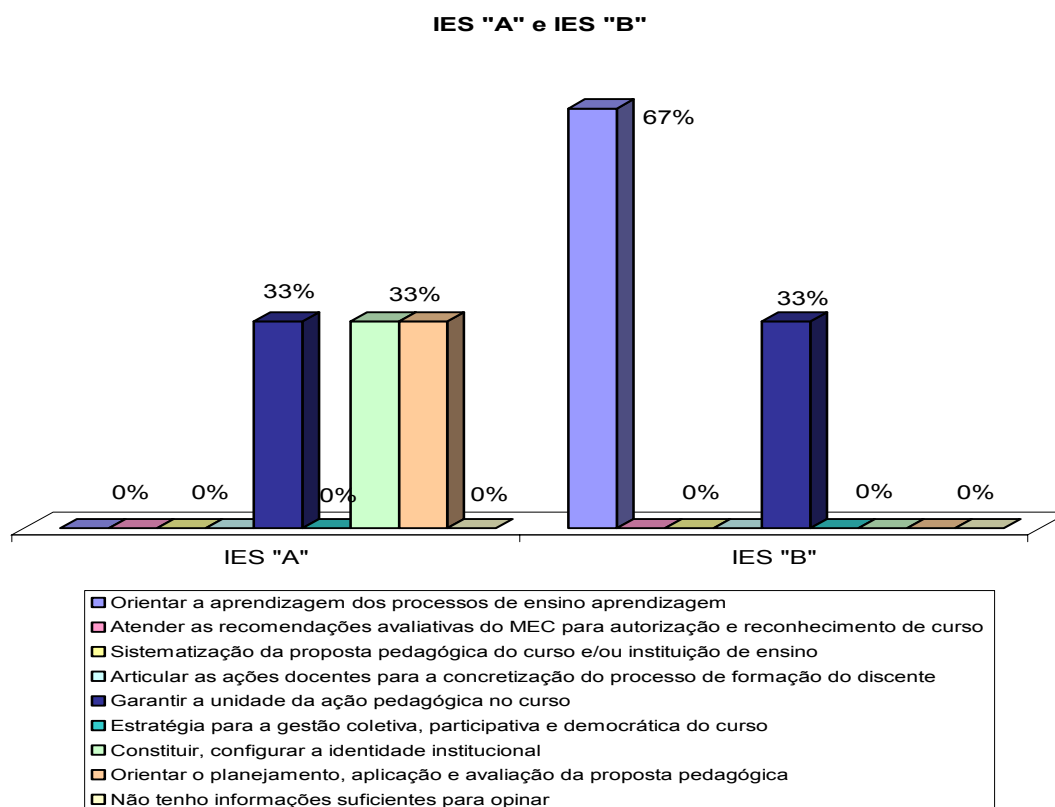
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

Gráfico11 - Finalidade do Projeto Pedagógico Institucional na IES "B" Noturno



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

Gráfico 12 – Finalidade do Projeto Pedagógico Institucional nas IES “A” e “B” para docentes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

Após apresentação dos gráficos com os dados da pesquisa, serão discutidas as respostas e a relação de cada um dos nove itens.

#### A. Orientar o planejamento dos processos de ensino aprendizagem

Dos alunos do oitavo período da IES “A” do turno diurno 50% assinalaram, a alternativa que aponta como a principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional como sendo: orientar o planejamento dos processos de ensino-aprendizagem. Já os alunos - em média 8% - assinalaram essa alternativa, tendo como exceção o 6º período obteve apenas 9% dos alunos com essa opinião e no quarto período 20% dos alunos.

Nessa mesma instituição, porém no turno noturno os alunos - em média 8% - assinalaram essa alternativa, tendo como exceção o 7º período que obteve porcentagem zero nessa alternativa.

Na IES “B” – diurno e noturno – 15% dos alunos acreditam que a principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional é: orientar o planejamento dos processos de ensino-aprendizagem, com ressalva apenas para o 4º período diurno que obteve 31% dos alunos assinalando a alternativa, e, o 2º período noturno com 43% dos alunos afirmando ser essa alternativa a mais importante.

Os docentes da IES “A” não consideraram a principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional como sendo: orientar o planejamento dos processos de ensino-aprendizagem, porém os docentes da IES “B”, em sua maioria – 67% - apontam como a principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional como sendo: orientar o planejamento dos processos de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem nesse contexto do Projeto Pedagógico Institucional tem como pressuposto a participação ativa do aluno e toda complexidade na qual está envolvida e que se apresenta exposto nos princípios psicológicos no Projeto Pedagógico Institucional.

A aprendizagem se dá, portanto, em diversidade de lugares e no tempo próprio de cada sociedade, a essas distintas aprendizagens a aprendizagem proposta pelo Projeto Pedagógico Institucional se dá formalmente, intencionalmente, porém levando em conta as características próprias de cada contexto. Conforme Eying (2007, p. 163):

Um projeto pedagógico é entendido sempre como processo, resultante dos significados construídos socialmente. Ele se apóia no conhecimento e na trajetória institucional historicamente construído e faz uma projeção de futuro; portanto é, ao mesmo tempo, instituído e instituinte.

Faz-se necessário levar em conta no processo de planejar e avaliar a construção coletiva para atingir o objetivo do planejamento.

B. Atender as recomendações avaliativas do MEC para autorização e reconhecimento

Na IES “A”, apenas o 6º período – com 9% turno diurno e 13% turno noturno dos alunos – considera a principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional: atender as recomendações avaliativas do MEC para autorização e reconhecimento.

Já na IES “B” os resultados são opostos, apenas no 8º período diurno os alunos não assinalaram essa questão, os outros períodos desse turno, em uma média 15% dos alunos, consideram relevante Projeto Pedagógico Institucional: atender as recomendações avaliativas do MEC para autorização e reconhecimento.

Os alunos da IES “B”, no 4º período turno noturno – gráfico 11, assinalaram significativamente a alternativa que aponta a principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional: atender as recomendações avaliativas do MEC para autorização e reconhecimento. O 1º e 2º períodos não assinalaram essa alternativa, o sexto e o oitavo período apresentaram em média 7% dos alunos considerando a principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional: atender as recomendações avaliativas do MEC para autorização e reconhecimento.

Os docentes de ambas as IES não assinalaram nenhuma vez essa alternativa.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), (2004) no artigo 2º parágrafo único, assim dispõe:

[...] os resultados da avaliação constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.



Assim, percebe-se que a campanha de conscientização e de informação das IES pelo MEC, conseqüentemente seus docentes e discentes, a partir da proposta do SINAES em 2004, ainda que de forma restrita, atingiu seu objetivo, de integrar a avaliação ao contexto da IES, cujo principal regulador é o Estado.

Zainko (2007, p. 124) aponta a importância dessa função reguladora do Estado e sua relação com a avaliação:

[...] o Estado deve exercer seu papel de regulador da educação superior, função esta de fundamental importância, especialmente no contexto de expansão desenfreada e vertiginosa deste nível de ensino. A regulação estatal relaciona-se intimamente com a avaliação na medida em que 'Avaliação institucional será o referencial básico para o processo de credenciamento e reconhecimentos das instituições' (Brasil, 2004).

Interpretar a finalidade do Projeto Pedagógico Institucional para atender as recomendações avaliativas do MEC para autorização e reconhecimento supera a visão que enfatiza o processo avaliativo apenas como mecanismo quantitativo de medição, permite a implementação de seus resultados pelos gestores nas ações práticas da instituição.

### C. Sistematização da proposta pedagógica do curso e/ou instituição de ensino

O conceito de sistematização incorpora a visão de coerência e ininterruptão, cujos conteúdos se relacionam e se reorganizam, como em espiral, sempre novo e em ascensão. Um conceito teórico adquire caráter dinâmico de prática em um processo concreto de identidade institucional.

O 6º período da IES "A" Diurno apontou com 36% de seus alunos, a principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional a sistematização da proposta pedagógica do curso e/ou instituição de ensino como a principal finalidade do respectivo Projeto (Gráfico 8).

Para a IES "A" noturno, apenas o 2º período não assinalou essa alternativa, os outros períodos em média 10% dos alunos consideram a sistematização da proposta pedagógica do curso e/ou instituição de ensino como a principal finalidade do respectivo Projeto (gráfico 9).

Para a IES "B" somente o quarto período diurno assinalou – 8% de seus alunos – essa alternativa, para o noturno apenas o 1º e o 8º período apontaram a

sistematização da proposta pedagógica do curso e/ou instituição de ensino como a principal finalidade do respectivo Projeto.

Os docentes de ambas as IES não assinalaram nenhuma vez essa alternativa.

D. Articular as ações docentes para a concretização do processo de formação do discente

Alternativa bastante assinalada tanto no turno diurno como no noturno da IES “A” – 17% dos alunos –, se refere à principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional, nessa instituição, que é articular as ações docentes para a concretização do processo de formação do discente.

Somente o 4º período noturno da IES “A” não obteve nenhuma vez essa alternativa assinalada.

Na IES “B” somente no 8º período diurno 33% dos alunos consideram a principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional de articular as ações docentes para a concretização do processo de formação do discente, os outros períodos não assinalaram nenhuma vez essa alternativa. Porém, para o turno noturno dessa instituição em média 12% dos alunos consideram essa alternativa como sendo a principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional a de articular as ações docentes para a concretização do processo de formação do discente.

Os docentes de ambas as IES não assinalaram nenhuma vez essa alternativa.

Eyng (2007, p. 189) esclarece que no Projeto Pedagógico Institucional, mais especificamente no fundamento operacional, a concretização das ações institucionais se desenvolverá em resultados esperados, ou seja, o perfil do egresso a ser formado pela IES:

A definição de como a ação se desenvolverá em virtude dos resultados esperados, no fundamento operacional se orienta no perfil do egresso a ser formado na instituição. Na concretização de tal perfil estará interagindo o conjunto de profissionais da comunidade institucional indicados no perfil dos professores, dos alunos, dos gestores e dos colaboradores administrativos.

O Projeto Pedagógico Institucional é o eixo norteador das ações docentes para a concretização do processo de formação do discente, uma vez que é a partir dele que se programam decisões e se realimentam ações dos docentes.

Apoiado na proposta pedagógica, esse cabedal de conhecimentos e habilidades, mais o interesse de ambos – aluno e professor – em aprender, proporciona a relação entre a teoria do Projeto Pedagógico Institucional e a ação do professor, que se objetiva no aprender singular de cada sujeito. “O autêntico professor acredita no homem que está no aluno, a quem busca conferir o imenso privilégio de acreditar em si, desde a segurança afetiva até as capacidades adquiridas” (MARQUES, 2000, p. 155).

#### E. Garantir a unidade da ação pedagógica

Em relação a finalidade do Projeto Pedagógico Institucional garantir a unidade da ação pedagógica, poucos alunos assinalaram essa alternativa, que no entanto pode ser analisada como ponto de autonomia e valorização do trabalho docente e da gestão da IES, apoiado no eixo do projeto institucional.

Na IES “A” apenas o 8º período diurno 17% dos alunos assinalou essa questão e no 7º período noturno 7% dos alunos opinaram como a principal finalidade do projeto pedagógico institucional ser de garantir a unidade da ação pedagógica.

Na IES “B” apenas o 2º e o 6º período diurno, em média 15% dos alunos assinalaram essa opção, nessa mesma instituição no turno noturno apenas o 2º período, com 14% de seus alunos acreditam que a principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional é garantir a unidade da ação pedagógica.

Para os docentes de ambas as IES, com uma porcentagem de 33% opinaram que garantir a unidade da ação pedagógica é a principal finalidade do PPI.

#### F. Estratégia para a gestão coletiva, participativa e democrática do curso

Com uma porcentagem pequena, porém ainda significativa a questão que coloca como principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional é a estratégia para a gestão coletiva, participativa e democrática do curso, assinalada por 10% em média pelos alunos do 6º e 4º períodos da IES “A” turno diurno e no turno noturno 20% em média dos alunos do 2º e 8º períodos.

Na IES “B”, 10% em média dos alunos do 1º e 8º períodos turno diurno assinalaram como principal finalidade do Projeto Pedagógico Institucional a estratégia para a gestão coletiva, participativa e democrática do curso.

No turno noturno aproximadamente 15% dos alunos do 1º, 4º e 6º períodos assinalaram essa alternativa.

Os docentes de ambas as IES não assinalaram nenhuma vez essa alternativa.

Segundo Eyng (2004b, p. 32):

Na construção do seu Projeto Político Pedagógico a instituição estará tomando decisões que definirão a sua identidade. Para que tal identidade se estruture é fundamental que todos os atores na implementação da proposta, sejam autores na sua constituição; logo, o princípio da participação é fundamental. O processo de planejamento e gestão da proposta formativa realizada de forma coletiva irá desenvolvendo o sentido de pertença, gerando adesão, ou seja, configurando coletivamente a identidade da organização.

Ainda segundo Veiga (2000, p. 22), “a construção do Projeto Pedagógico Institucional parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério”.

A IES deve ter o Projeto Pedagógico Institucional como instrumento de reflexão do seu dia-a-dia, democratizado em todos os seus estágios, desde a construção, aplicação e revisão, transformando-se em instrumento de uso sistêmico do corpo docente e administrativo da instituição.

#### G. Constituir a identidade institucional

Na IES “A” turno diurno 10% em média dos alunos do 6º e 4º períodos consideraram essa alternativa a principal finalidade do PPI como constituir a identidade institucional, já no noturno dessa IES ao final do curso no 8º e 7º períodos não assinalaram essa alternativa, somente o 2º, 4º e 6º períodos com aproximadamente 30% dos alunos consideraram essa alternativa a principal finalidade do PPI como constituir a identidade institucional.

Os discentes da IES “B” diurno não assinalaram nenhuma vez essa alternativa, e no turno noturno 10% em média dos alunos dos últimos períodos 8º e 6º, consideram a principal finalidade do PPI constituir a identidade institucional.

Dos docentes da IES “A” 33% assinalaram essa alternativa como a principal finalidade do PPI, os docentes da IES “B” não assinalaram nenhuma vez essa alternativa.

Eyng (2007, p. 162) alerta para a importância das relações entre identidade institucional pretendida, o planejamento e a identidade institucional constituída na gestão da IES:

[...] para que a identidade institucional se consolide, no entanto, é necessário o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, capaz de orientar os processos decisórios pautados no conhecimento advindo da avaliação interna e externa.

Para a autora a construção da identidade institucional começa na compreensão da missão da IES que proporcionará ações integradas no ensino e extensão, apontados no projeto e melhorado por meio da avaliação.

A identidade institucional ocorre na ação/reflexão/ação do Projeto Pedagógico Institucional e da avaliação, em um processo constante em busca da melhora institucional, promovida coletivamente por todos os agentes envolvidos, englobando público interno e externo da IES. Assim, para se obter a identidade institucional é necessário adesão, conhecimento, aceitação, planejamento e gestão na hora de construir, analisar e executar as ações contidas no Projeto Pedagógico Institucional.

Para que se estabeleça a identidade institucional, portanto, é necessária a mobilização e a socialização dos sujeitos na organização e no planejamento da proposta pedagógica.

H. Orientar o planejamento, aplicação e avaliação da proposta pedagógica.

Dos alunos da IES “A” período diurno, 17% consideram que Projeto Pedagógico Institucional tem como principal finalidade orientar o planejamento, aplicação e avaliação da proposta pedagógica, e os outros períodos desse turno não assinalaram nenhuma vez essa alternativa. Para o noturno dessa mesma instituição aproximadamente 12% dos alunos, respectivamente do 8º, 7º, 4º e 2º períodos tem a mesma opinião, ou seja, consideram que Projeto Pedagógico Institucional tem como principal finalidade orientar o planejamento, aplicação e avaliação da proposta pedagógica.

Para a IES “B”, para os períodos do turno diurno, a porcentagem é maior, 20% dos alunos opinaram que o Projeto Pedagógico Institucional tem como principal finalidade orientar o planejamento, aplicação e avaliação da proposta pedagógica, conforme gráficos 8, 9, 10 e 11.

No 2º período noturno da IES “B” nenhum aluno optou por essa alternativa, porém, nos demais períodos 1º, 4º, 6º e 8º, houve aproximadamente 20% dos alunos assinalando essa questão.

Para os docentes da IES “A” 33% opinaram que o Projeto Pedagógico Institucional tem como principal finalidade orientar o planejamento, aplicação e avaliação da proposta pedagógica, enquanto que na IES “B” nenhum docente assinalou essa alternativa.

Avaliar é essencial para se conseguir o processo de planejamento, pois é a partir da avaliação que se analisam os resultados, e as atividades de planejamento servem para antecipar decisões e coordenar ações para obter progressos no processo evolutivo da instituição. No dizer de Dalmás (2000, p. 104) “o processo de planejamento participativo se completa com a fase da avaliação que tem função e sentida retro alimentadora. É parte integrante o processo de planejamento”.

Quanto ao Projeto Pedagógico Institucional, Eyng (2007, p. 162) assim se pronuncia: O projeto pedagógico e a avaliação se configuram como estratégias primordiais na gestão da ação institucional que objetive a conquista de uma maior autonomia com vistas à construção da sua identidade.

Planejamento e avaliação do Projeto Pedagógico Institucional são, portanto, fatores indissociáveis na construção do processo educacional, pois fazem parte da realidade das ações que envolvem a IES.

I. Não tenho informações suficientes para opinar.

Em uma porcentagem bastante alta – aproximadamente 20% – dos alunos da IES “A” diurno e em porcentagem igual para quatro períodos do noturno – 8º, 6º, 4º e 2º, com exceção do 7º período em que 50% dos alunos assinalaram não ter informações suficientes para opinar a respeito da principal finalidade do projeto pedagógico institucional.

Para a IES “B” diurno em média 30% dos alunos não tem informações suficientes para opinar a respeito da principal finalidade do projeto pedagógico

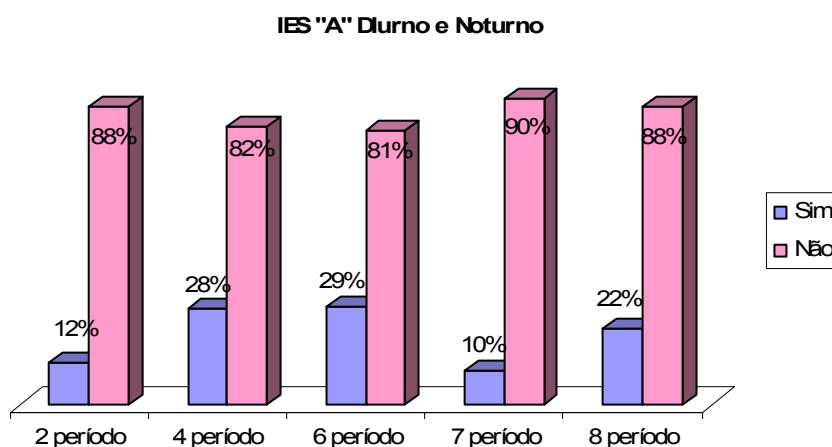
institucional. Para o noturno dessa instituição a porcentagem de alunos que também não tem informações para opinar chega à média de 28%.

Os docentes de ambas as IES não assinalaram nenhuma vez essa alternativa.

Dando continuidade aos questionamentos sobre a proposta pedagógica da instituição questionou-se: “Você conhece a proposta pedagógica da sua IES?”. Correspondendo à questão 7 do questionário para discentes IES “A” e “B”, esta questão permitiu a análise das respostas apenas com duas variantes: “Sim” e “Não”.

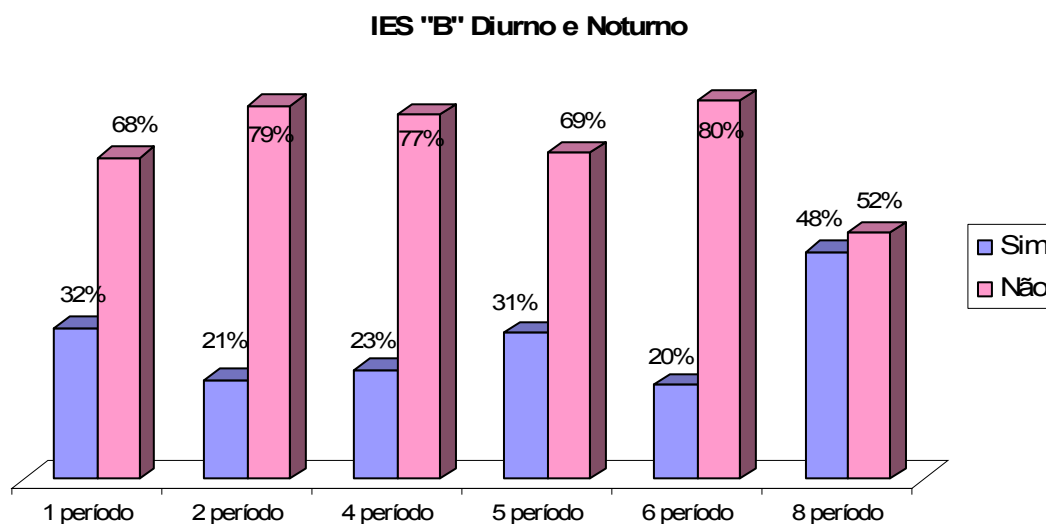
Os resultados são apresentados nos seguintes gráficos:

**Gráfico 13 – Proposta pedagógica da IES “A” Diurno e Noturno**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

**Gráfico 14 – Proposta pedagógica da IES “B” Diurno e Noturno**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

Após apresentação dos gráficos com os dados da pesquisa, serão discutidas as respostas e a relação de cada um dos dois itens.

#### A. Respostas afirmativas (Sim)

Para essa questão obteve-se a resposta afirmativa com percentual muito baixo, aproximadamente 20% na IES “A”; e na IES “B” 25% dos alunos não conhecem a proposta pedagógica da IES na qual estudam. No entanto, no 8º período da instituição IES “A” os alunos que informaram conhecer a proposta pedagógica sobe para 48% do total dos entrevistados, conforme gráficos 13 e 14.

#### B. Respostas negativas (Não)

Para essa questão obteve-se a resposta negativa com percentual acima dos 80% na IES “A”; na IES “B” até o 6º período também um porcentual de aproximadamente 80% dos alunos desconhecem a proposta pedagógica. No entanto, no oitavo período da instituição IES “A” os alunos que informaram não conhecer a proposta pedagógica cai para 52% do total dos entrevistados, conforme gráficos 13 e 14.

### **5.3.3 A finalidade da avaliação do docente**

A proposta de avaliação da educação superior visa a que se interligue a instituição de ensino com as exigências sociais, econômicas e políticas, mantendo suas características e antevendo o futuro. A IES inserida nesse contexto educacional complexo utiliza instrumentos para realizar a avaliação.

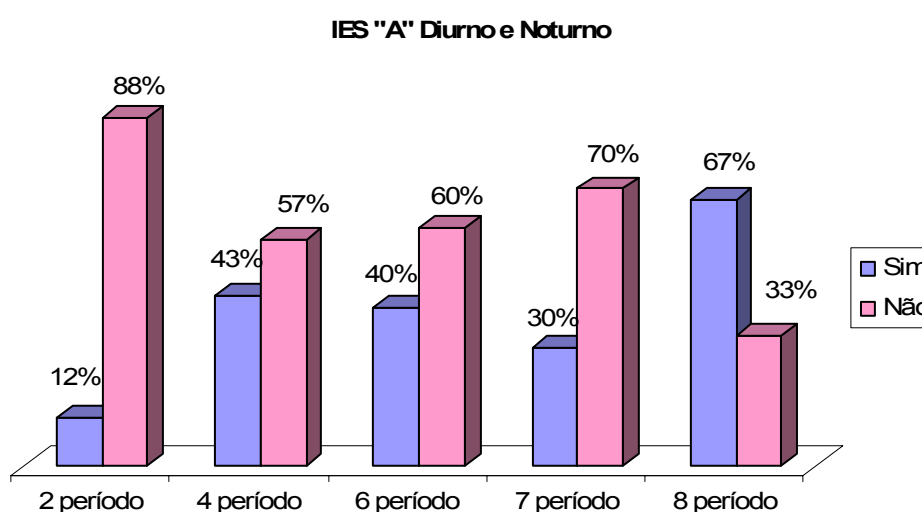
O instrumento de avaliação institucional possui diversas dimensões, dentre elas destacando-se a avaliação do docente, que possibilita analisar no processo avaliativo institucional as contribuições para melhoria da instituição de ensino superior. O artigo 4º da Lei nº 10861/2004 define para a avaliação de cursos “[...]”



identificar as condições de ensino ofertadas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente”.

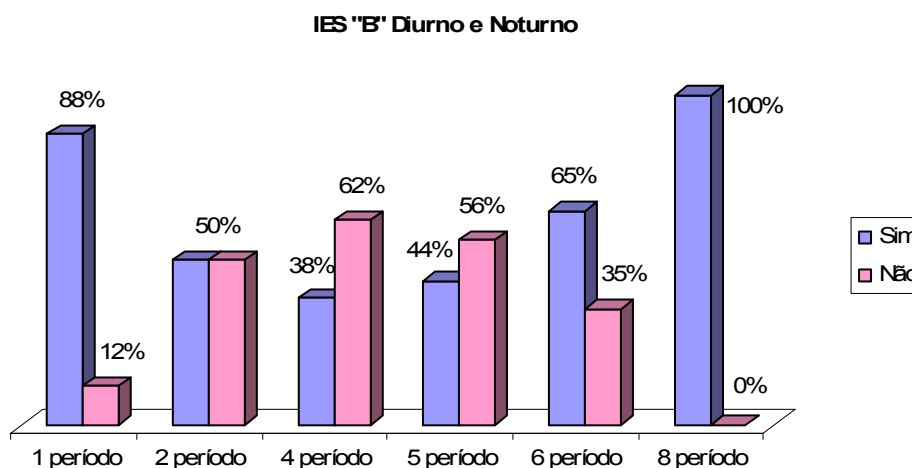
Perguntou-se primeiramente: “Estas avaliações possibilitam a melhoria dos professores?”. Correspondo à questão 4 do questionário aplicado aos discentes IES “A” e “B”, possibilitando apenas duas alternativas como resposta “Sim” ou “Não”, conforme dados apresentados nos Gráficos 15 e 16, para ambos os turnos e IES.

**Gráfico 15 – Melhoria dos professores na IES “A” Diurno e Noturno**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

**Gráfico 16 - Melhoria dos professores na IES “B” Diurno e Noturno**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo.

Após apresentação dos gráficos com os dados da pesquisa, serão discutidas as respostas e a relação de cada um dos dois itens.

#### A. Respostas afirmativas (Sim)

No primeiro e no último período de ambas as IES, obteve-se parecer positivo e afirmativo acentuado, chegando a 100% no 8º período da IES “B”, que afirma que estas avaliações possibilitavam a melhoria dos professores.

Dias Sobrinho (2003a, p. 121) confirma esse resultado positivo: “[...] É preciso deixar claro que não pode haver elevação da qualidade do ensino se não houver uma melhoria da qualidade dos professores”. Portanto, um é conseqüência do outro e um não vive sem o outro, ou seja, a melhoria do ensino só ocorre se houver a do professor. Assim a avaliação é o meio pelo qual se obtém os resultados para orientação dessa melhoria.

#### B. Respostas negativas (Não)

Os resultados da pesquisa, contudo, apontam para uma opinião oposta no período intermediário do curso de Pedagogia: os discentes não acreditam que as avaliações possibilitavam a melhoria dos professores, tanto na IES “A” quanto na IES “B” em ambos os turnos.

Para entender essa posição ambígua, buscou-se em Marback Neto (2007, p. 161) uma provável alternativa como resposta à dúvida gerada. Esse autor afirma que o fator humano pode ser considerado como peça-chave na estrutura da IES e a sua adequação é condição *sine qua nom* para a organização institucional, que ele chama de capacidade de suportar ambigüidade:

[...] Embora os sujeitos da universidade sejam considerados ambíguos, é difícil lidar com isso na comunidade acadêmica. Outro aspecto está vinculado ao próprio papel da universidade. Na atual crise de identidade, o indivíduo tem dificuldade de assumir que a universidade pode ser produtora de conhecimento, atender ao mercado e buscar, acima de tudo, soluções para os problemas da sociedade local (MARBACK NETO, 2007, p. 161).

Esse ceticismo no período intermediário do curso contrapõe o resultado das respostas obtidas no início do curso, que pode justificar uma expectativa do discente ao ingressar no curso; em relação à opinião expressa no último períodos, remete-se

à análise das respostas dadas pelos alunos nos Gráficos 4, 5, 6 e 7, na qual se busca a resposta na grade curricular de ambas as instituições de ensino, na qual aparece a disciplina de “avaliação institucional” no último período (Anexos 1 e 2), já no final do curso. Portanto, ao obterem o conhecimento teórico necessário os alunos mudam sua opinião a respeito de que a avaliação institucional possibilita a melhoria dos professores.

Diante de tal resultado, há que se refletir sobre o quanto complexo é o sujeito envolvido na avaliação, não só o que avalia, mas o que é avaliado, no caso, tão complexo quanto a IES. Dias Sobrinho (2002a, p. 143) chama a atenção para outro fator ainda, o da finalidade:

Ao tratar da avaliação não podemos ocultar a questão das intencionalidades. Não basta identificar quem faz avaliação. É preciso ir além e perguntar pelas intenções. Quais os efeitos que buscam os responsáveis por uma avaliação? Estamos aí acrescentando um dado fundamental à compreensão do fenômeno, dizendo que ele pode ser melhor compreendido pelos efeitos e pelos sentidos de seus usos, ou seja, pela sua função.

E ainda segundo o mesmo autor:

[...] As instituições educativas têm, então, que administrar as diversidades e tensões. [...] Importante é que a avaliação não se reduza a controlar, tampouco seja a supressão da autonomia e da liberdade intelectual, mas sim um instrumento a elevar a consciência dos problemas, potencializar os significados dos fenômenos e projetar novas possibilidades de construção (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 145).

A melhoria dos professores por meio da avaliação institucional apresenta características dinâmicas, únicas e complexas que, em seu processo, determinam a tomada de decisão e o futuro que norteará a IES.

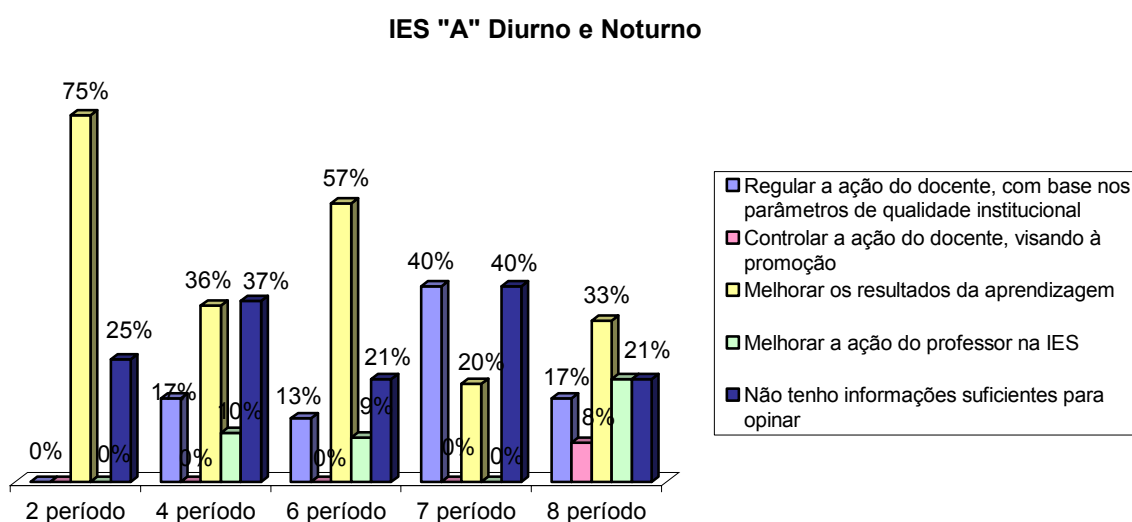
Para aprofundar ainda mais a questão da avaliação do docente questionou-se aos discentes e docentes: “Qual a principal finalidade da avaliação do docente no processo da Avaliação Institucional, na sua instituição?”. Correspondendo à questão 9 do questionário aplicado aos discentes IES “A” e “B”, e questão 7 do questionário aplicado aos docentes das IES “A” e “B”.

Esse levantamento foi feito com o intuito de perceber qual a resposta que melhor expressa a expectativa do participante em relação a questão citada anteriormente, foi solicitado que assinalassem apenas uma alternativa das que segue:

- A. Regular a ação do docente, com base nos parâmetros de qualidade institucional.
- B. Controlar a ação do docente, com vistas à promoção.
- C. Melhorar os resultados da aprendizagem do aluno.
- D. Melhorar a ação do professor na IES em que trabalha.
- E. Não tenho informações suficientes para opinar.

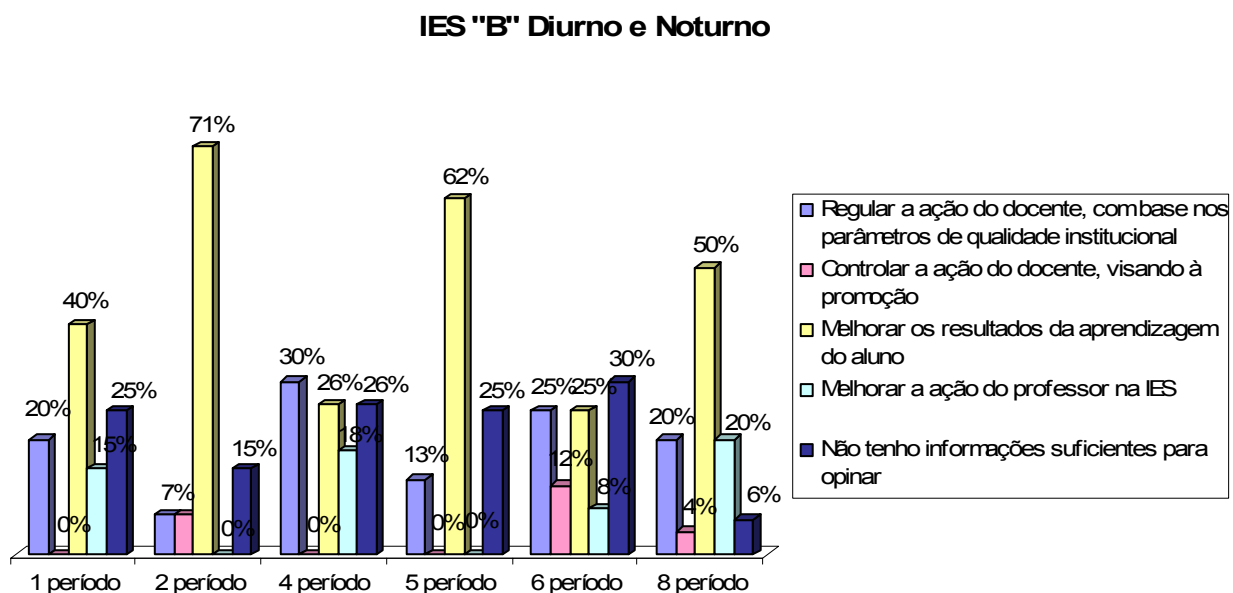
Os resultados são apresentados nos seguintes gráficos:

**Gráfico 17 – Finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional na IES “A” Diurno e Noturno**



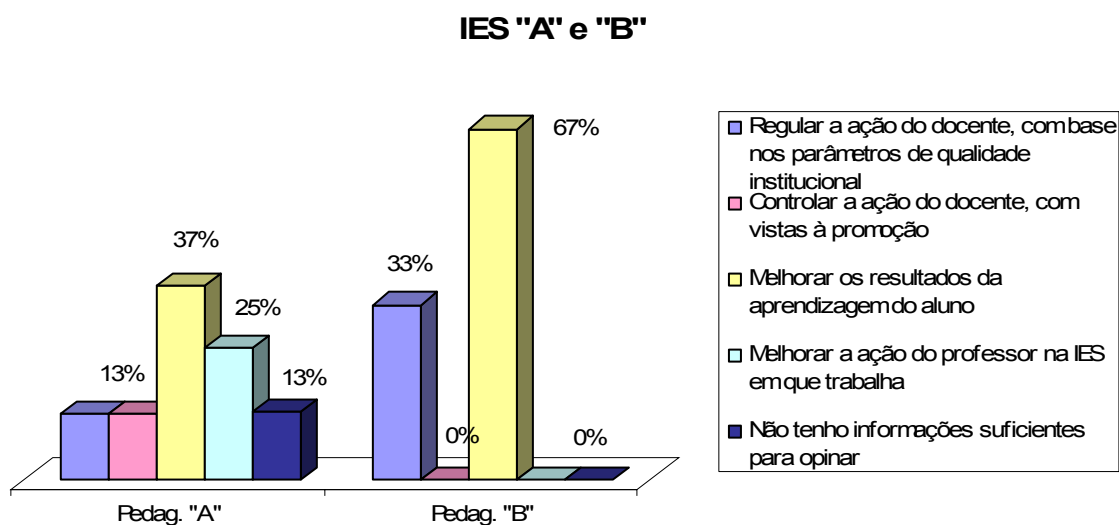
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo

**Gráfico 18 – Finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional na IES “B” Diurno e Noturno**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo

**Gráfico 19 – Finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação Institucional na IES “A” e “B” Docentes**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo

Após apresentação dos gráficos com os dados da pesquisa, serão discutidas as respostas e a relação de cada um dos cinco itens.

A. Regular a ação do docente, com base nos parâmetros de qualidade institucionais.

A segunda alternativa mais assinalada por docentes e discentes tanto da IES “A” como na IES “B” foi: “Regular a ação do docente, com base nos parâmetros de qualidade institucional”.

Na IES “A” 40% dos alunos do 7º período consideraram essa alternativa a principal finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional e no 2º período os alunos, no entanto não assinalaram nenhuma vez essa alternativa.

Para os alunos da IES “B” em média 20% opinaram por essa questão.

Dos docentes da IES “A” 13% e dos docentes da IES “B” 33% consideraram a principal finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional sendo a de regular a ação do docente, com base nos parâmetros de qualidade institucional.

Nessa opção pode ser analisado o ponto de vista do controle e também, superando essa perspectiva, analisado como instrumento de qualidade que orienta as mudanças ocorridas na instituição de ensino sempre objetivando a sua melhoria.

Partindo do primeiro enfoque, ou seja, do controle e regulação, pode-se citar Dias Sobrinho (2002 a, p. 85):

É claro que à avaliação poderiam ser atribuídas outras funções, como as geralmente conferidas pelos Estados-avaliadores, cujo objetivo central é a instrumentação de medidas administrativas e de conformação do sistema institucional, de acordo com os interesses dos governos de determinado momento. Quando isso ocorre, a avaliação tem mais explicitamente a função de controle e de regulação, não essencialmente uma função formativa, e se realiza na forma de medidas administrativas geralmente amparadas por leis ou pela cultura burocrática.

Nesse caso, a avaliação da ação do docente não passaria de mero instrumento de quantificação e serviriam também para moldar as práticas docentes. É extremamente útil para explicar as ações docentes, mas sem sentido para o significado das ações e a importância delas.

Mais que quantificar é necessário analisar a eficiência em relação à aprendizagem do aluno e à prática docente; mais que simples controle, a avaliação deve ser entendida como instrumento para melhoria da qualidade da IES.

A construção da qualidade consistente e abrangente impõe a necessidade de compreensão dos sentidos essenciais de uma instituição: sua missão, seu fim e seus objetivos fundamentais. Por isso, a avaliação deve captar os sentidos das práticas e estratégias utilizadas para a obtenção dos fins – sejam elas explícitas e organizadas em forma de programas, sejam implícitas e desconexas. No primeiro caso, pode-se falar em políticas e deve-se avaliar a coerência e a eficácia das ações; no segundo, quando as práticas não constituem ações organizadas, a avaliação deveria colaborar para a compreensão da missão institucional, para a construção de programas e implementação de políticas que permitam a realização dos objetivos essenciais (DIAS SOBRINHO, 2003 a, p. 176).

Dias Sobrinho (2003b, p. 42) assim se manifesta sobre a função do Estado que é de regulação e que não deve se esgotar em si mesma: “A relação deve se articular com a função de avaliação educativa, que, para além do mero controle, se desenvolve como prática social voltada à produção da qualidade das instituições e da emancipação social”.

A qualidade passa, portanto, pelas exigências do Estado e vai além, permeia as particularidades da instituição, o processo democrático e participativo e, se orientada para esse rumo, tem ideais educativos e éticos, superando somente a regulação e o controle impostos pelo Estado.

B. Controlar a ação do docente, visando promoção.

Em relação a alternativa que afirma que a avaliação do docente no processo de avaliação institucional tem como principal finalidade controlar a ação do docente, visando promoção, ainda que apresentada com um percentual baixíssimo, quase beirando a zero, no caso dos discentes das IES “A” e “B”, e ainda dos docentes da IES “B” com zero por cento.

No entanto, na IES “A”, 13% dos docentes assinalaram essa resposta como sendo a principal finalidade da avaliação do docente no processo avaliativo institucional controlar a ação do docente, visando à promoção.

Nesse caso, mais uma vez aparece a avaliação como meio de controle e para Dias Sobrinho (2002 a, p. 161) a avaliação contém o controle, porém não ao contrário. O controle é uma operação de simplificação da realidade, necessária e

imprescindível para o conhecimento de determinados objetivos que se prestam mais à medida e à quantificação e para instrumentar a prática regulatória.

A complexidade da IES permite ver que a avaliação não pode ser vista de forma linear e simplista, acabando em si mesma, por mais que seja muitas vezes imposta e possua um caráter de controle e coerção. Não se pode descartar totalmente que ela venha a controlar a ação do docente, visando à promoção.

Porém, não se pode permitir que avaliação tenha somente este objetivo, ou seja, usada somente dessa forma, indo de encontro ao perfil do profissional, seu conhecimento, seu método, etc.; ceifa totalmente a autonomia docente e o transforma em um instrumento manipulável da burocracia imposta pela avaliação nos moldes do Estado, imposto de forma hierárquica de cima para baixo, manipulando autoritariamente a liberdade que a instituição de ensino possui.

Não se deve restringir a visão da avaliação do docente de forma simplista, deve-se ter sob domínio os resultados para que esse controle da ação docente, com vistas a promoção, objetive compreender os sentidos da formação humana, a quem serve. O controle não é a avaliação, o controle faz parte dela, bem como deve superar a quantidade e visar à qualidade.

### C. Melhorar os resultados da aprendizagem do aluno.

Questionado sobre a principal finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional, observa-se uma porcentagem significativa na resposta de docentes e discentes de ambas as IES para melhorar os resultados da aprendizagem do aluno, demonstradas nos Gráficos 16, 17 e 18.

Importante é salientar que no 2º período da IES “A”, 75% dos discentes assinalaram tal alternativa e no 2º período da IES “B”, 71% dos discentes assinalaram que a principal finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional é de melhorar os resultados da aprendizagem do aluno.

Os docentes da IES “A”, 37% opinaram por essa resposta e os docentes da IES “B”, 67% afirmaram que a principal finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional, é de melhorar os resultados da aprendizagem do aluno.

O processo que se desencadeia ao avaliar o professor é refletido em seu trabalho, a docência. Afinal, a avaliação dos docentes interfere diretamente na



aprendizagem de seus alunos, desde que tenha interferido anteriormente no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Para Dias Sobrinho (2003a, p. 166):

[...] A aprendizagem é uma das mais importantes dimensões da educação. Nos processos avaliativos, precisamos adotar uma perspectiva que dê conta de compreender vários aspectos da complexidade da totalidade desse fenômeno. Aprendizagem não se reduz a seus elementos visíveis, isto é, àquilo que pode ser demonstrado, e tampouco se limita aos objetivos práticos mais imediatos. Sua importância não corresponde necessariamente ao acúmulo de conteúdos e informações que possam ser postos à prova.

A compreensão de que o fenômeno avaliativo docente melhora a aprendizagem do aluno, demonstra a importância de o professor estar permanentemente refletindo sobre sua ação. É necessário fazer da prática educacional um fator de transformação social refletida nas práticas diárias, a capacidade de aprender e reconstruir o conhecimento, [...] alguém que sabe aprender bem e, sabendo aprender bem, consegue que o aluno aprenda bem (DEMO, 2004, p. 123).

Considerando que a avaliação melhora a aprendizagem do aluno, no processo de avaliação do docente é que se faz necessária a adesão voluntária, o envolvimento dos sujeitos, o compromisso e a responsabilidade para fazer avançar a IES. No entanto, Cunha chama a atenção sobre a contradição que se vive enquanto professores universitários e ajuda a explicitação das demandas dos processos avaliativos: “[...] sem dúvida a concepção de educação que o Estado-avaliador vem impondo sobre as universidades redundando numa concepção docente que contraria as posições ligadas ao paradigma emancipatório” (CUNHA, 2005, p. 67).

Há, portanto, uma incongruência na concepção de docência que contraria as posições ligadas a um paradigma emancipatório e crítico. Aquela autora aponta o Estado como Estado-avaliador que impõe à IES controle e padronização. Para superar essa hegemonia é necessário:

- Aliar a cultura avaliativa a um Projeto Político Pedagógico emancipatório.
- Aproveitar os movimentos decorrentes dos processos avaliativos (inclusive os somativos) para fazer avançar esforços rumo a práticas pedagógicas emancipatórias.
- Criar padrões avaliativos alternativos ao modelo da competitividade produtiva (CUNHA, 2005, p. 67).

É preciso que o professor absorva o melhor da avaliação e, conseqüentemente, melhore os resultados da aprendizagem do aluno, ajudando assim a consolidar a qualidade do ensino.

#### D. Melhorar a ação do professor na IES

Em relação a alternativa: melhorar a ação do professor na IES, a avaliação do docente no processo de avaliação institucional tem como principal finalidade, para aproximadamente 15% dos discentes de ambas as IES e 25% dos docentes da IES “A”, sendo que nenhum docente da IES “B”, ou seja, ainda que em menor proporcionalidade que as alternativas anteriores, consideraram significativamente essa questão.

Embasando essa resposta, Dias Sobrinho (2000, p. 132) comenta sobre sua importância: “[...] A avaliação transforma os seus atores no nível de envolvimento ou de comprometimento com a instituição”.

E ainda:

[...] A avaliação pode ser importante instrumento de profissionalização dos professores, no sentido de desenvolvimento e formação contínuos. Isso se ela consegue se desenvolver como um processo coletivo e não compulsório de reflexão desses atores sobre a sua própria prática de docência e investigação. A instituição educativa se instaura como um pôr em foco os significados da qualidade da ação educativa e um processo gerador de possibilidades de melhoria pedagógica a partir do envolvimento dos agentes do trabalho educativo (2002, p. 132).

Não há transformação na ação do docente se não houver interpretação e divulgação dos resultados da avaliação de forma séria, aberta e direcionada; não há melhoria da ação do docente se não houver aceitação e participação da avaliação, nem tampouco se não houver reflexão que supere a simplicidade só da informação. Deve ainda formar, além de somar, permitir a mudança processual e constante que possibilite o tempo do pensar, analisar, questionar, implantar e aceitar cada detalhe da ação do docente por todos os sujeitos envolvidos, desde alunos ao corpo administrativo da IES.

E. Não tenho informações suficientes para opinar.

Em uma porcentagem – com média aproximada de 30% – dos alunos da IES “A” e em porcentagem muito próximo dessa para a IES “B” – com média aproximada de 25% dos alunos assinalaram não ter informações suficientes para opinar a respeito da principal finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional.

Para os docentes da IES “A” 13% não possuem informação suficiente para opinar e na IES “B” não houve nenhuma porcentagem para essa questão.

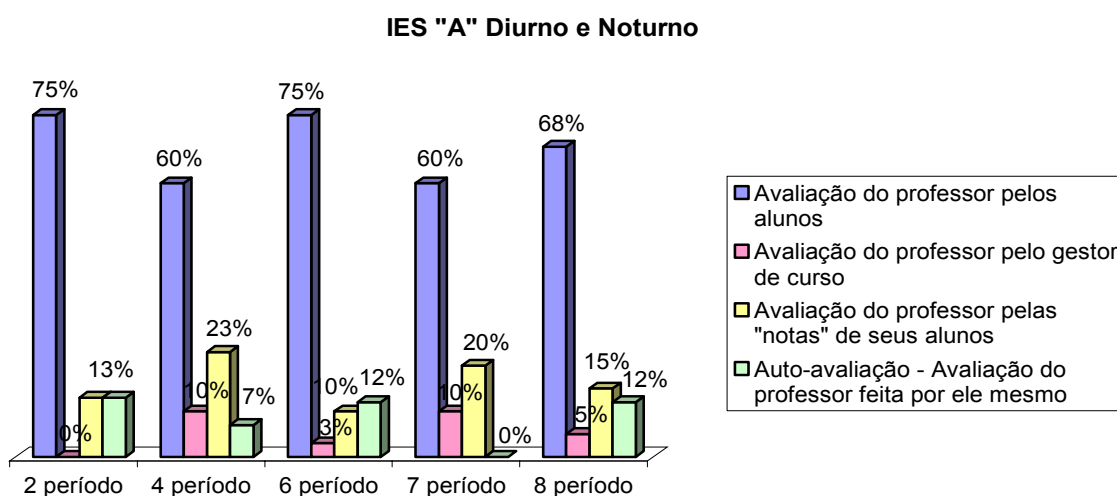
Alunos e professores foram questionados: “Qual o procedimento você julga mais adequado para avaliar o desempenho dos professores?”. Conforme gráficos 20, 21 e 22 mostrados a seguir, correspondendo à questão 10 do questionário aplicado aos discentes IES “A” e “B”, e questão 12 do questionário aplicado aos docentes das IES “A” e “B”.

Esse levantamento foi feito com o intuito de perceber qual a resposta que melhor expressa a expectativa do participante em relação à questão citada anteriormente, foi solicitado que assinalassem apenas uma alternativa das que segue:

- A. Avaliação do professor pelos alunos.
- B. Avaliação do professor pelo gestor de curso
- C. Avaliação do professor pelas “notas” de seus alunos
- D. Auto-avaliação – Avaliação do professor feita por ele mesmo.

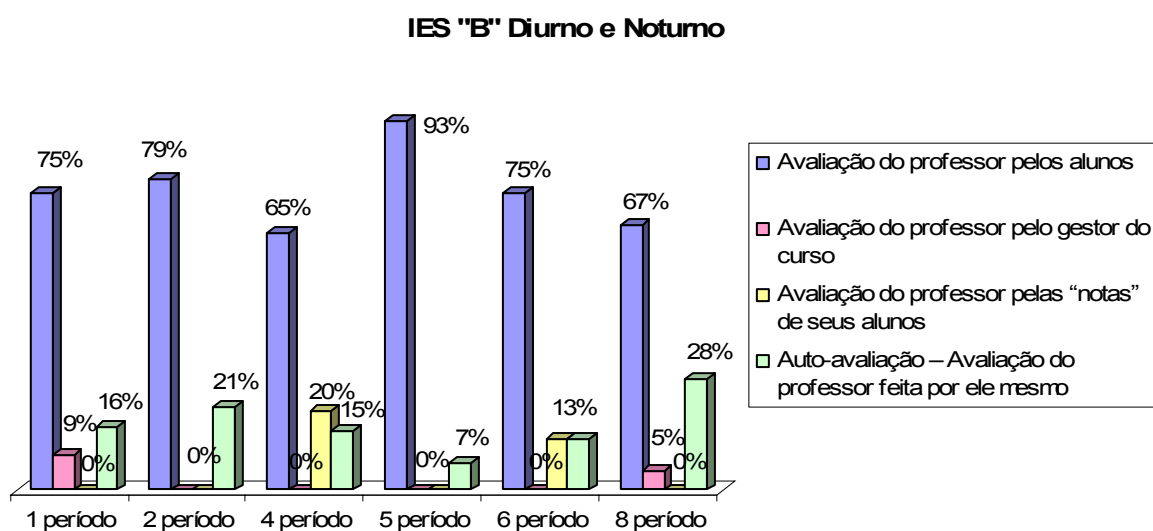
Os resultados são apresentados nos seguintes gráficos:

**Gráfico 20 – Avaliar o desempenho dos professores na IES “A” Diurno e Noturno**



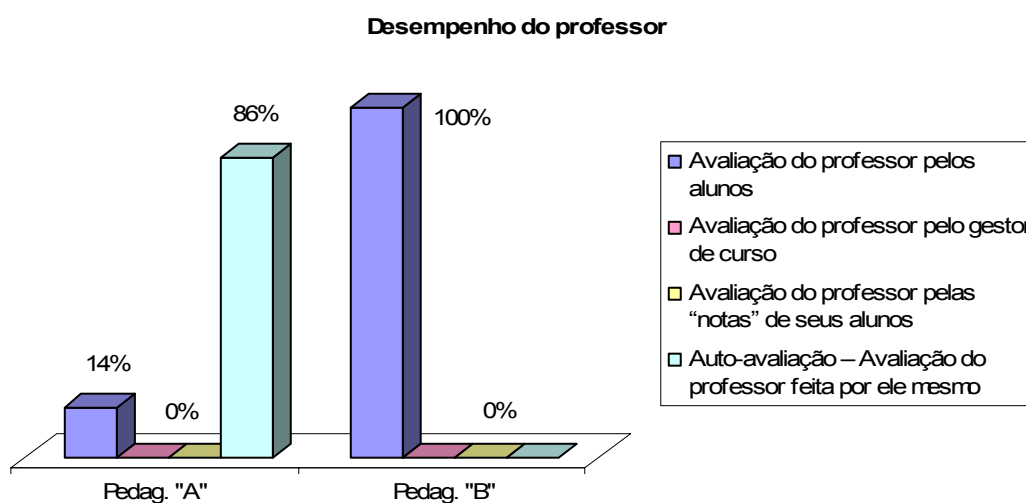
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo

**Gráfico 21 – Avaliar o desempenho dos professores na IES “B” Diurno e Noturno**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo

**Gráfico 22 – Avaliar o desempenho dos professores na IES “A” e “B” Docentes**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo

Após apresentação dos gráficos com os dados da pesquisa, serão discutidas as respostas e a relação de cada um dos quatro itens.

#### A. Avaliação do professor pelos alunos

A maioria dos alunos da IES “A” – em média 68% – e da IES “B” – em média 85% – assinalaram que a avaliação do professor pelos alunos é o melhor procedimento para avaliar o docente, juntamente com a unanimidade dos professores da IES “B”, ou seja, 100%. e 14% dos docentes da IES “A”

Dias Sobrinho (2003a, p. 169), vai além da avaliação do docente como instrumento de medida e pontuação: “[...] há um debate recorrente a respeito desses questionários ou instrumentos de medida e as pontuações que eles geram, que em última instância envolve uma concepção de docência e de sua relação com a aprendizagem”.

O parecer do autor concorda com outra questão levantada no questionário desta pesquisa, que vai corroborar as respostas dadas para o melhor procedimento para avaliar o docente. Outra questão se refere à finalidade da avaliação do docente no processo de avaliação Institucional (Gráficos 17,18 e 19), cujo resultado junto às IES “A” e “B” com discentes e docentes indica como sendo “melhorar os resultados da aprendizagem”.

Os professores não devem ser avaliados somente pelos alunos, mas sua contribuição é significativa em um processo avaliativo multidimensional<sup>11</sup>, cujo objetivo é, em última instância, promover a aprendizagem dos discentes, que não deve ser só um objetivo da avaliação do docente, mas também da avaliação institucional: “a aprendizagem é uma das mais importantes dimensões da educação” (DIAS SOBRINHO, 2003 a, p. 166). Os processos avaliativos precisam atentar para a complexidade da aprendizagem.

## B. Avaliação do professor pelo gestor do curso

A avaliação do professor realizada pelo gestor de curso é vista como fator mais importante para avaliar o desempenho dos professores por aproximadamente 5% dos discentes das IES “A” e “B”, porcentual baixo, porém de perceptível análise do cotidiano das instituições de ensino e da importância da ação conjunta do corpo.

<sup>11</sup> Dias Sobrinho (2003 a, p. 169), sobre os críticos da perspectiva somativa defendendo o ponto de vista de que a avaliação dos professores deve ser multidimensional, uma vez que a docência é uma atividade complexa. Marsh foi um dos principais defensores de procedimentos e instrumentos múltiplos, sua proposta mede nove dimensões: 1) aprendizagem/valor do aprendizado; 2) entusiasmo do professor; 3) organização; 4) relação satisfatória; 5) interação do grupo; 6) cobertura do curso; 7) exames/avaliações; 8) tarefas/leituras; 9) carga de trabalho/dificuldade administrativo e docente.

Os docentes de ambas as IES não assinalaram nenhuma vez essa alternativa.

Dias Sobrinho (2002 a, p. 96) aponta a pesquisa realizada com docentes e coordenadores da UFSC, sobre pontos comuns da avaliação:

- O processo faz parte das atividades acadêmicas da universidade.
- A avaliação tem ajudado a melhorar o desempenho dos professores.
- Os cursos que realizaram seminários obtiveram bons resultados.
- Já existe uma cultura de avaliação na universidade.

Há necessidade nesse caso de mudança de atitude e comprometimento com as funções exercidas na universidade, superação do isolamento individual dos setores administrativos, a reflexão e a vivência conjunta da comunidade universitária implicando em integração e pontuação de situações específicas. O coordenador de curso tem como função apontar indicativos da realidade, levantar dados, selecionando-os e tornando-os visíveis para os docentes.

Na organização didático-pedagógica o coordenador de curso tem papel chave na hora de identificar, quantificar, qualificar e implantar a ação docente, não só para justificar o curso perante a comissão de avaliação, mas, sobretudo na articulação do Projeto Pedagógico Institucional com a prática dos docentes e atuação da coordenação pedagógica, realizando um trabalho sistemático das atividades do curso, promovendo integração docente em suas experiências reais e significativas para compreensão global e melhoria da IES.

### C. Avaliação do professor pelas “notas” de seus alunos

A avaliação do professor pela “nota” de seus alunos obteve porcentagem significativa na IES “A” e na IES “B”, aproximadamente 20% das respostas dos discentes, como sendo um procedimento importante para avaliar o professor.

Os docentes de ambas as IES não assinalaram nenhuma vez essa alternativa.

Retomam-se os ideais da aprendizagem para assegurar e entender porque é tão significativa para os discentes daquela instituição a “nota” do aluno como meio de avaliar o professor. Pedro Demo (2004, p. 130) tem uma opinião importante sobre o conceito “nota”:

Nota, assim, não é fim, mas artifício de aferição, com o único objetivo de salvaguardar o direito de aprender. Quando o professor descobre que o aluno não se desempenha bem e lhe dá uma nota baixa, decorre daí apenas o compromisso ainda maior do professor de cuidar dele com absoluta dedicação. Deve mesmo chegar ao ponto de lhe oferecer oportunidades especiais de aprimorar a aprendizagem, porquanto, nesta guerra, vale tudo. Quando o aluno recebe nota baixa, é dever de o professor argumentar detalhadamente e por escrito as razões da nota, tanto para que o aluno saiba como aprimorar o texto, quanto para que possa questionar a avaliação do professor. Desse processo deve resultar apenas que o aluno, ao invés de se sentir deprimido, humilhado ou mesmo perseguido, se sinta 'cuidado' pelo professor que o acompanha de perto, orienta e suporta. Quando o aluno percebe que o processo avaliativo tem como razão de ser o cuidado do professor com a aprendizagem, o relacionamento pode amadurecer mais facilmente para a cumplicidade socrática que todo processo educativo pressupõe.

Ideal de educador, que tem como compromisso em sua avaliação o sujeito que sabe pensar, que tem autonomia, “aprende a aprender”, não usa a avaliação discente como instrumento premeditado para sua própria avaliação, supera a avaliação do docente como instrumento neoliberal da mercadoria, do aluno como cliente, da avaliação como meio de adulação para promoção, o professor “bonzinho”, que merece ficar porque os alunos gostam dele. Porque os alunos gostam dele? Quais são os critérios? É porque esse professor proporciona o aprender, que também aprende bem, que é assíduo, paciente, interessado, preocupado, porque possui critérios formais importantes como, por exemplo, titulação, publicações, etc.

Longe de ser uma tarefa fácil, avaliar o docente é uma atividade que exige ponderação, participação, conscientização do conjunto de sujeitos envolvidos na avaliação.

#### D. Auto-avaliação – Avaliação do professor feita por ele mesmo

Outro fator relevante observado foi a porcentagem significativa, em média 18% dos discentes da IES “B” e em média 12% dos discentes da IES “A”, para a resposta sobre a auto-avaliação – avaliação do professor feita por ele mesmo.

Para 86% dos docentes da IES “A” a avaliação do professor feita por ele mesmo é o melhor meio para os docentes serem avaliados.

Dias Sobrinho (2003 a, p. 125) alerta que a auto-avaliação “[...] pode prevalecer sobre as perspectivas positivistas e os modelos tecnológicos”. E ainda (2003c, p. 109), “[...] muitos professores reivindicam um papel mais veemente em uma auto-avaliação crítica. Embora a *accountability* seja aceita por eles sem grandes

críticas, muitos vêem essas políticas de avaliação primordialmente como tentativas de manter a qualidade num cenário de massificação e de redução de recursos”.

Superando a visão de controle e autoritarismo da IES e a manipulação da avaliação para permanência e promoção, aqui expostas, fica claro que a participação e a aceitação da avaliação por parte dos docentes são fatores determinantes para o sucesso da avaliação.

A auto-avaliação, nesse caso, é o processo contínuo e causador de efeitos gerado pela reflexão docente, que busca no final de seu processo a melhoria da ação do docente: a aprendizagem.

Não se pode deixar de mencionar também o perfil do docente exigido nas avaliações externas: sua formação, sua experiência, sua capacitação, suas publicações, sua dedicação e seu entrosamento. A auto-avaliação deve englobar esses itens a partir da reflexão do que se pode fazer para melhorar e, como consequência, melhorar a qualidade da IES na qual se trabalha.

#### 5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Ao incluir no estudo a questão abertas para docentes buscou-se verificar na avaliação institucional a delimitação da avaliação do desempenho do professor, e assim, saber qual a resposta dos docentes, de ambas as IES, sobre quais as contribuições dos resultados dessa avaliação para a mudança no projeto de curso.

A organização da análise das respostas dos docentes foi orientada para o tipo de decisão a que se deseja que ela sirva, ou seja, sobre os resultados da avaliação da ação do docente proporcionando as mudanças no PPC da IES na qual trabalha.

Segundo a interpretação de Eyng (2007, p. 202) sobre os pressupostos que referendam o processo de avaliação, conforme Hernández Pina e Garcia Sanz têm como finalidades:

- a) recolher informações que reflitam o mais fielmente possível a situação inicial, os processos e os produtos da situação a avaliar,
- b) elaborar juízos de mérito ou valor a partir de critérios previamente estabelecidos ou acordados no contexto do próprio processo da avaliação,



- c) tomar decisões de melhora que conduzam à eleição e aplicação de alternativas de intervenção mais adequadas, a partir da informação avaliada em processo avaliativo.

A avaliação, assim demonstrada de forma ordenada e metódica, com passos bem definidos - recolher, apreciar e interpretar as informações - tem como objetivo maior a melhoria do que se está avaliando, ou seja, a busca do desenvolvimento institucional. Assim, analisar as contribuições e reflexos da avaliação na ação docente é um processo que proporciona um rumo claro e organizado ao planejamento, definir o desempenho dos atores institucionais por meio do que sabem fazer melhor é condição elementar à IES.

Usar de reflexão para atingir os objetivos planejados, apropriando-se das oportunidades e analisar as necessidades sem perder de vista a identidade institucional é um dos fatores relevantes nas interpretações, permitir revisões e conscientização docente com intuito de aperfeiçoamento e mudança, também é muito importante para a avaliação. Exemplo disso pode ser extraído da seguinte fala do docente sobre a avaliação para orientar a tomada de decisão na IES: “*Os resultados da avaliação de cursos são do interesse da administração institucional e orientam a tomada de decisões e a direção de novos rumos (IES ‘A’ Nº 2. Grifo da autora)*”.

A avaliação é um instrumento organizador das idéias e ações geradas na instituição de ensino, legitimando as decisões tomadas para gerar a mudança.

A utilização dos produtos da avaliação na gestão dos cursos, na área administrativa da instituição, nas relações departamentais, nas atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, “é fundamental para a consecução dos objetivos estabelecidos”. (MARBACK NETO, 2007, p. 172)

A avaliação tem um papel decisivo na criação de uma comunidade acadêmico crítica, atuante na ação/reflexão/ação, pelas discussões que propicia sobre sua prática, pelo exercício de autocrítica, pelas reuniões que provoca. E ainda, sobre a finalidade da avaliação como instrumento para subsidiar a mudança na IES: “*Desde que sejam resultados plausíveis, pertinentes à realidade, deveriam ser considerados para agregar valores, para ajudar nas mudanças, nas inovações (IES ‘A’ Nº 3. Grifo da autora)*”.

A estreita relação existente entre avaliação, seus agentes, o tempo em que acontece e sua imparcialidade é apontada pelo SINAES, no Instrumento de

Avaliação de Cursos de Graduação, como requerendo uma análise das bases conceituais do processo avaliativo:

Etimologicamente, avaliar significa atribuir valor a alguma coisa, dar a valia e, por isso, não é uma ação neutra. Sendo a não-neutralidade um fato, interessa na avaliação o compromisso com o questionamento, com a crítica, com a expressão do pensamento divergente e a explicitação no plano das teorias, da epistemologia e dos métodos de investigação. Nesse sentido, a avaliação é concebida como uma atividade complexa, um processo sistemático de identificação de mérito e valor que envolve diferentes momentos e diversos agentes (INEP, 2006, p. 10).

Utilizar o planejamento para instruir os processos decisórios na formulação de políticas que contribuam para a escolha de estratégias que proporcionem a melhoria, a sustentação e a evolução, ou seja, sistematizado para a tomada de decisão.

A participação, com envolvimento e respeito, proporciona ações legítimas desde que abranja todas as instâncias da comunidade educacional: instituição de ensino superior, governo e sociedade. A proposta avaliativa do SINAES busca assegurar entre outras coisas a superação da fragmentação e da visão parcial, [...] respeitando os papéis, as especificidades e as competências científicas, profissionais, políticas, administrativas das distintas categorias (SINAES, 2007, p. 88), o corpo docente contribui assim para que o curso atenda as expectativas da sociedade e alcance seus objetivos.

*“As mesmas tentativas de **mudanças para melhoria** do curso. O que se aprende e do que se gosta procura-se realizar a posteriori (IES ‘A’ Nº 4. Grifo da autora)”.*

É necessário que nessa mudança não se repita erros anteriores, e que a avaliação incoerente, que não fornece sentido para a melhoria institucional, seja superada e que permita a implantação de uma avaliação com características ricas de valoração do processo institucional.

Destacam-se os pressupostos da avaliação no contexto atual, que considera segundo Eyng (2007, p. 201): “as relações entre as partes e o global; os questionamentos e a produção de sentidos; a construção da identidade e a produção da qualidade em termos amplos”. Corroborando com essa contribuição tem-se a resposta do docente: *“**Ajustes às necessidades atuais** (IES ‘B’ Nº 1. Grifo da autora)”.*

A construção da qualidade institucional engloba na avaliação as necessidades próprias de regulação e supervisão como o compromisso com o ensino, essa articulação e integração é assegurado pela proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Os procedimentos quantitativos são muito importantes, principalmente para o planejamento de regras e procedimentos, porém os procedimentos qualitativos são importantíssimos na hora da análise do perfil de pessoal e do currículo, suas necessidades, coerências, carências, interesses e expectativas em relação ao curso, a instituição e a ação docente, desse modo, os indicadores qualitativos são amparados pelos dados quantitativos.

É fundamental avaliar para ter base de decisão; para definir projetos para a instituição; para reformular conceitos, desde o conceito de universidade, até o de ensino, de pesquisa e de extensão e de eficiência administrativa. Além disso, precisa-se, após o levantamento de dados, seleciona-los pelos critérios de pertinência e relevância, interpreta-los, refletir sobre sua significação, buscando sempre a compreensão de conjunto. (MARBACK NETO, 2007, p. 172)

A avaliação possibilita a percepção de um contexto institucional e de seus agentes, seja pedagógico ou administrativo, desde o começo até o final, permitindo ainda que se retome o processo sempre que necessário. O diagnóstico da gestão influenciará diretamente o PPC, um dos aspectos principais da qualidade almejada. Assim, a avaliação aponta os pontos fortes e fracos, balizando os resultados da instituição.

A avaliação deve ser compreendida como instrumento auxiliador no desempenho do professor e conseqüentemente na avaliação institucional proporcionando maior compreensão do projeto de curso. A esse respeito obteve-se a seguinte contribuição: “A avaliação deve sinalizar **aspectos que devem ser "mantidos"**, bem como **realinhamento de currículo**, análise do mercado, perspectivas do curso... (IES ‘A’ Nº 8. Grifo da autora)”.

A importância de o corpo docente estar familiarizado com os documentos institucionais, tais como, Projeto Pedagógico Institucional, Projeto de Curso, Currículo, etc., influencia na ação política e pedagógica, ou seja, a avaliação contribui para articulação com as especificidades da IES, a atualidade e relevância do currículo, o planejamento, se posicionando entre o real e o desejável, assegurando a qualidade da educação.

O currículo deve ser planejado para desenvolver tanto nos alunos, quanto nos professores, conhecimentos que agreguem valor, sensibilidade e mudança.

Corroborando com essas contribuições obtive-se ainda a resposta do docente:

Ao possibilitar e ouvir os envolvidos, a avaliação institucional aponta caminhos que direcionam as reflexões dos envolvidos quanto às situações frágeis e que necessitam de sustentação pedagógica, orientação, novas formas de pensar, tendo em vista a **melhoria da proposta** do curso (IES “A” Nº 6. Grifo da autora).

A avaliação deve proporcionar transformação por meio da reflexão, em seus momentos distintos – avaliação interna, externa e meta-avaliação – articulados posteriormente, tendo como objetivo maior a melhora e o crescimento da IES “socialmente comprometidos em seus objetivos e funções” (SINAES, 2006, p. 89).

“Entre os objetivos da avaliação contam-se o de conhecer as fortalezas e os problemas da instituição” (SINAES, 2006, p. 101), identificando as qualidades, pontos fortes da instituição, o limite das mudanças balizadas pela avaliação, pode abranger também os problemas identificados, apontando soluções.

Entender a IES como organização complexa, e saber o que fazer no “amanhã”, defronta a instituição com um planejamento que requer organização e conhecimento profundo de seus processos e colaboradores, com base em informações fornecidas pela avaliação e em suas implicações, orientando seus objetivos, estratégias e meios. Diante das concepções apresentadas destaca-se a importância da participação docente na avaliação e no planejamento, segundo a fala do docente:

O projeto de curso é **constantemente discutido** com o coletivo dos docentes, os quais **estabelecem uma relação** direta entre o mesmo, à prática de ensino e os dados resultantes da avaliação institucional (IES “B” Nº 3. Grifo da autora).

A ação do docente é atingida e influenciada pela avaliação, e não poderia ser de outra forma. O professor quando interado no processo institucional, respeitado, quando é ouvido e considerado em suas conjecturas, estabelece vínculo construtivo – profissional - com a instituição e com os alunos. Conforme apresentado anteriormente nos gráficos 17 e 18 quando alunos das IES acentuaram que a principal finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional é

melhorar a ação do professor na IES, chegando a obter 75% de aceitação no início do curso.

Quando se cria essa interação com liberdade, se estimula as práticas pedagógicas emancipatórias, à avaliação reconhece as diferenças não como melhores ou piores, mas apenas como diferenças que devem ser trabalhadas no coletivo e compreendidas como valores.

*“As sugestões indicadas na avaliação institucional podem **contribuir para vários aspectos do curso** (IES ‘A’ Nº 7. Grifo da autora)”.*

A reflexão da avaliação alimenta constantemente o planejamento que não ocorrerá dissociado das ações. Logo, o desenvolvimento de capacidades e aptidões conscientes e discutidas será um foco orientador da IES, será aceito e discutido, compreendido e estimulado para melhoria da qualidade do ensino na IES, pois traduz a articulação dos resultados e sua inserção na realidade prática.

Na avaliação podem ocorrer resultados conflitantes, na resposta que aponta desconhecimento dos resultados obtidos e se esses proporcionam mudança no projeto de curso, obteve-se apenas uma resposta docente que não possuía dados para responder a questão: *“Não possuo dados que me possibilitem responder essa questão (IES ‘A’ N.05)”.*

Analisando de forma mais minuciosa o perfil desse docente observa-se que o tempo que possui de experiência como professor no ensino superior é maior que 16 anos, sua titulação é mestre e é graduado em Pedagogia, atua em até 3 disciplinas nessa IES.

Nessa situação não ocorreu interação, ou plena articulação do docente com o processo avaliativo, com o planejamento e conseqüentemente com os resultados obtidos nesses processos.

Para que a avaliação seja, predominantemente, um meio de aperfeiçoamento das instituições, e não um fim em si mesma, o que a transformaria num instrumento demagógico, seria necessário um prévio e profundo conhecimento da cultura de seus diversos segmentos (condição de sensibilização e obtenção da participação) (MARBACK NETO, 2007, p. 188).

Esse fator nos remete a outros itens, como por exemplo, que dependem do esforço e conscientização do corpo docente na IES.

*“Contribuição do professor para que o curso atenda às **expectativas da sociedade e alcance seus objetivos**. (IES ‘A’ Nº 1. Grifo da autora)”.*

A proposta do SINAES apresenta-se tendo como idéias a “integração e a participação”, conceitos essenciais para a construção de um sistema de avaliação que consolide as expectativas da sociedade. Se vinculado ao Projeto Pedagógico Institucional da IES e a avaliação, poderá ser instrumento que permeará e proporcionará a articulação dos processos e compromissos educativos.

Portanto, a proposta de avaliação das IES deve “incorporar as dimensões cognitivas, as perspectivas críticas das funções da Educação Superior” (Brasil, 2004), dentro do contexto nacional e internacional.

Desenvolver avaliação docente em processos contínuos e superando a natureza meramente de quantificação e punição, conscientizando para os objetivos de valorização da IES, bem como, possibilitando a participação efetiva e a revisão das estratégias e ações docentes, ou seja, orientar a avaliação em busca de resultados almejados pelo planejamento.

A resposta do docente mostra com clareza um meio pelo qual a instituição conseguiu colocar na prática a avaliação e o planejamento com o objetivo de melhoria.

Os resultados aqui na instituição são **analisados pelo grupo** do CAPPP (Centro de Apoio Pedagógico, Psicológico e Psicopedagógico) para ajudar o professor ou alunos que desejarem ou necessitarem de orientações (IES “B” N° 2. Grifo da autora.

Essa mudança no ambiente institucional é suficiente para demonstrar a necessidade de concepção de meios mais eficientes para compartilhar conhecimentos e experiências, que são percebidos como melhora na organização.

Quando uma inovação é introduzida, pode haver resistência, porém devem-se levar em conta formas e tempo necessário para que haja adaptação entre o novo e o antigo, entre os diversos talentos, que podem fazer diferença na interpretação dos dados colhidos na avaliação, faz-se necessário uma equipe de profissionais multidisciplinar.

Portanto, a avaliação é um processo que permite a compreensão de informações de caráter qualitativo e quantitativo existente na realidade da IES, com a responsabilidade de formar cidadãos conscientes, profissionais e que realizem transformações sociais, dessa forma fica assegurado o respeito às diversidades e identidade institucional e de cada curso, somente com essa visão os docentes

poderão perceber as contribuições dos resultados dessa avaliação para a mudança no projeto de curso.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de resolver problemas está diretamente ligada à capacidade de apaixonar-se por eles. Sem paixão, tudo o que se produz fica medíocre (REVISTA VOCÊ S/A, 2006, ed. 98).

Esta dissertação buscou responder o seguinte problema: Quais as contribuições da avaliação institucional para melhoria do planejamento e da ação dos docentes?

A obtenção de informações para esclarecer esse problema ocorreu por meio do levantamento e análise de dados dos questionários aplicados nas IES “A” e “B”, para docentes e para discentes do curso de pedagogia. Esses identificam como sendo a principal finalidade atribuída à avaliação institucional e ao planejamento pedagógico:

- a ajudar na tomada de decisões e
- a promoção e a expansão da qualidade institucional.

Concluiu-se que os objetivos básicos e mais conhecidos da avaliação institucional para a melhoria da ação do docente ainda são:

- a melhoria do desempenho,
- a eficiência em relação à prática docente e
- a promoção.

A partir da organização estrutural desses dados se destaca e defende cada um dos subitens individualmente, para melhor conhecer e interpretar seus dados, no entanto sem deixar de correlacionar um subitem com os outros subitens, de forma contextualizada e integral, para procurar responder de forma estruturada a questão levantada nessa dissertação.

- A ajudar na tomada de decisões.

Em qualquer processo de avaliação, para se obter sucesso é necessário ter em mente princípios e pressupostos básicos que garantam sua efetividade e aceitação, bem como a adesão e a participação. Assim, ao se instalar uma cultura



de avaliação, para justamente subsidiar a tomada de decisão, há necessidade de uma estabilidade que pode propiciar auto-conhecimento e reconstrução tanto qualitativa quanto quantitativa das práticas existentes na IES.

A apreensão ainda existe em relação à avaliação do docente, que é vista com preocupação ao se falar de instrumento para tomada de decisão, pois, muitas vezes não possui construção coletiva, acompanhamento e tampouco divulgação de seus resultados.

Correspondendo a 25% de discentes e docentes da IES “A”, e 50% da IES “B” afirmam que a avaliação institucional contribui para a tomada de decisão na IES. A avaliação ao salientar os pontos fortes e fracos da IES, segundo 12,5% dos docentes da IES “A”, é um fator relevante, pois orienta para a melhoria, o crescimento e o conhecimento da IES e ainda adequação do trabalho dos professores, alunos e corpo administrativo é orientada para ações que gerem mudanças.

A avaliação institucional é um instrumento gerencial e articulador que envolve análise, revisão e construção, orientando para a adequação e a qualidade do desempenho institucional e gerando a combinação de fatores relevantes aos processos de tomada de decisões e implementação de resultados.

#### - Expansão da qualidade institucional

A avaliação institucional como um todo proporciona qualidade do desempenho institucional, tendo por finalidade promover a melhoria contínua das IES. No entanto, tem-se claro que ela existe para atender as recomendações avaliativas do MEC e para legitimar as ações governamentais relativas à educação superior e também para prestar contas à sociedade.

Essa opinião se torna pontual para os discentes do curso de Pedagogia principalmente após os programas de aprendizagem e/ou disciplinas de avaliação institucional ser ministradas.

Nesse caso é necessário maior entrosamento, conhecimento e participação dos discentes desde o início do curso em relação à avaliação institucional e, conseqüentemente, a avaliação do docente, pois é a partir dessa formação contínua que realmente, em todo o percurso do discente na IES, estará fazendo parte e sentindo os resultados da avaliação.

Percebe-se pouca mobilização para conscientizar e envolver todos os sujeitos. A qualidade que a IES objetiva não ocorrerá se seus alunos não conhecerem seus ideais, seus pontos fracos e fortes e seus objetivos, que são demonstrados a partir dos dados obtidos na avaliação institucional e conseqüentemente na avaliação docente.

A conscientização dos alunos é alcançada no curso de Pedagogia no último período do curso, assim, uma questão instigante salta aos olhos. Qual o conhecimento dos alunos de outros cursos sobre a avaliação institucional? Sendo que esses não terão as disciplinas que o curso de Pedagogia possui e que supostamente fundamenta os conhecimentos dos discentes a respeito da importância da avaliação. Infelizmente a resposta para essa pergunta à dissertação em questão não abrangeu com sua pesquisa e análise de dados, mas a certeza se tem de que a avaliação realmente acontece de forma quantitativa e não qualitativa.

Esse desconhecimento dos discentes poderá prejudicar a IES, pois se sabe da importância da avaliação institucional, porém não se consegue identificá-la por falta de socialização de resultados dos dados quantitativos e qualitativos. Contudo, em relação à reflexão das práticas diárias docentes, observa-se o apontamento e a percepção crítica dos discentes.

Em outras palavras, enquanto teoria e dados quantitativos, a avaliação institucional em sua delimitação - avaliação do docente - não é percebida claramente; porém, enquanto ação do docente, os alunos percebem a melhoria e a interferência da avaliação do docente em seu aprendizado por meio da melhora da prática do professor em sala de aula.

A avaliação do docente se apresenta de forma complexa transformando o ensino, dependendo da reflexão de alunos e professores em relação às suas atividades cotidianas. Se não ocorrer essa percepção, a avaliação acaba em si mesma, sem divulgação e, se divulgada, pode ainda ocorrer de ser mal interpretada e condenada como instrumento de controle.

Como mencionado anteriormente, a avaliação do professor busca aperfeiçoar seus processos de docência e conseqüentemente, a própria instituição, pois o professor se coloca como que uma “ponte” entre alunos e instituição em relação a diversos assuntos, e principalmente, à avaliação que nesse caso, é o instrumento orientador do rumo da IES.

Não haverá rumo com qualidade se não houver melhoria da ação do docente, que é imprescindível também para a melhoria dos resultados da aprendizagem do aluno, bem como é uma condição fundamental no processo avaliativo. A aquisição de conhecimento do aluno passa pela docência com qualidade do professor, embora se deixe claro que não é esse o único fator, mas com certeza é determinante para a aprendizagem.

Há necessidade da reflexão do docente sobre a sua ação e a aceitação dos resultados obtidos da avaliação para que haja a transformação, a mudança, a melhoria na prática, inclusive para se ver refletido no perfil esperado e buscar o aperfeiçoamento constante, é necessário ainda o envolvimento, o compromisso, a responsabilidade e a adesão do professor com a IES.

A questão principal é: ser professor “inquilino” ou ser professor “proprietário”? O ponto mais importante é estar ali só por estar, fazer de conta, ou realmente se importar, envolver-se, acreditar e proporcionar a aprendizagem e o conhecimento.

A avaliação do docente é o instrumento que fornece os dados que servem também para o Estado-avaliador se impor às IES; pois observada pelo ângulo dos organismos internacionais que exercem forte influência sobre o Estado, serve para medir a eficiência e os índices, e ainda comparar resultados, obtendo assim informações precisas sobre os problemas educacionais. Então, a avaliação busca a quantidade de alunos graduados, por meio da ação docente e também da formação do corpo docente, ou seja, a avaliação é fator fundamental para o planejamento educacional da IES.

Novas tendências são verificadas na educação, a IES tende a se tornar mais leve e flexível, em relação ao seu quadro permanente de funcionários. A IES recruta pessoal somente à medida que precisa ou em bases temporárias, e que, independente de qual das duas situações, exige alto nível de conhecimento e comprometimento docente.

Conforme demonstrado no levantamento do perfil dos docentes investigados, a experiência e o regime de trabalho dos professores da instituição “A” mais antiga na área de educação são maior que a experiência e o regime de trabalho dos professores da instituição “B”, com menos tempo de mercado, como demonstrado na Tabela A e B apresentadas no subitem 5.2. Características dos Participantes Analisados

A percepção de professores e alunos sobre a contribuição da avaliação do docente para melhoria do perfil e da atuação dos docentes na IES foi também apontada como um ensaio que proporciona qualidade.

Assim, a socialização e o entendimento dos agentes no processo avaliativo institucional e sua aprendizagem desde o início do curso que estiver cursando, permitiria uma identificação e uma participação maior, pois a avaliação, é um processo que fornece informações, permite reflexão e ponderação e orienta para a tomada de decisões de melhoria.

A avaliação institucional se apresenta de modo intrincado e transformador do ensino desde que seus resultados sejam apresentados de forma direta e aberta não permitindo que a avaliação termine em si mesma. No entanto, 40% dos alunos da IES “A”, 13% dos docentes da IES “A” e 33% dos docentes da IES “B” consideram a principal finalidade da avaliação do docente regular sua ação, com base nos parâmetros de qualidade institucionais.

Partindo desse ponto de vista a avaliação da ação do docente não passaria de mero instrumento de quantificação e controlaria as práticas docentes, não explicando seu significado e sua importância, ou seja, a real eficiência em relação à aprendizagem do aluno e à prática docente; mais que simples controle, a avaliação deve ser entendida como instrumento para melhoria da qualidade da IES.

#### - A melhoria do desempenho

A melhoria do desempenho do professor pode ocorrer por meio da *avaliação do professor pelos alunos*. É o melhor procedimento para aquilatar o docente, segundo dados dessa pesquisa, aproximadamente 75% dos discentes de ambas as IES e 14% dos docentes da IES “A” e 100% dos docentes da IES “B” assim o consideram.

Esse meio de avaliar é muito importante, contudo não é o único e nem deve ser utilizado como tal. A *auto-avaliação* e a *avaliação do professor pela “nota” de seus alunos* são modos de avaliação que proporcionam dados que, interligados e bem interpretados, oferecem subsídios suficientes para a melhoria do desempenho docente, desde que aceitos por esses e levado em consideração que o desempenho dos professores analisados é uma temática complexa.

A avaliação do professor pela “nota” de seus alunos obteve porcentagem significativa na IES “A” e na IES “B”, aproximadamente 20% das respostas dos discentes, como sendo um procedimento importante para avaliar o professor, no entanto os docentes de ambas as IES não consideram relevante esse tipo de avaliação, pois não assinalaram nenhuma vez essa alternativa.

Para os discentes a *nota* é um meio pelo qual o professor mede e avalia quanto de conhecimento o aluno adquiriu. Mais que quantificar a aprendizagem é uma forma de mostrar erros e acertos dos alunos, o professor expressa por meio da nota seu cuidado e sua atenção para o desenvolvimento do aluno.

Se analisado como um termômetro, quanto maior forem as notas dos alunos, supostamente os professores teriam alcançado seus objetivos e vice versa, se as notas dos alunos forem muito baixas, os docentes não estariam alcançando o objetivo principal para o qual a educação se propõe. Portanto, esse docente que busca como objetivo principal o saber pensar do aluno não se prevalecerá do instrumento *nota* para gerar sua própria avaliação, mais que quantificar é de suma importância qualificar seus alunos para o “aprender a aprender” sempre.

Para 86% dos docentes da IES “A” a *avaliação do professor feita por ele mesmo* é o melhor meio para os docentes serem avaliados, 15% dos discentes das duas IES concordam também com essa avaliação.

A auto-avaliação, nesse caso, é o processo contínuo e causador de efeitos gerado pela reflexão docente, que busca no final de seu processo a melhoria da ação do docente com o objetivo da aprendizagem do discente, e ainda, a auto-avaliação encontrou um espaço considerável como mais um dos instrumentos de que a instituição de ensino pode se valer para aprimorar a avaliação do docente.

Ser analisado por seu próprio desempenho, bem como a opinião sobre sua postura diante da própria prática, dos resultados obtidos por meio dela, da aprendizagem do aluno e de sua participação na instituição, encontraram aceitação favorável juntamente com outras dimensões avaliativas impostas por condições externas, tais como o processo contínuo de avaliação e regulação, apresentado na Lei do Sinaes, que gradativamente induzirá a uma cultura da avaliação para que seja absorvida no cotidiano de cada IES.

Longe de ser uma tarefa fácil, avaliar o docente é uma atividade que exige ponderação, participação, conscientização do conjunto de sujeitos envolvidos na avaliação.

- A eficiência em relação à prática docente

A melhoria do perfil e da atuação dos docentes é percebida por meio da avaliação institucional, mais especificamente pela avaliação do docente como consequência da integração e da participação de alunos e professores. Ela não é vista explicitamente por seus sujeitos, porém é utilizada como instrumento orientador, organizador e integrador das ações docentes, visando à aprendizagem como objetivo final da IES.

A avaliação do docente se transforma em instrumento de eficiência em relação à prática docente quando deixa de ser mera ferramenta de medida e pontuação e passa a envolver uma compreensão de docência exercida e de sua relação direta com a aprendizagem do aluno, pois a aprendizagem é uma das mais importantes extensões da educação.

Essa afirmativa é corroborada por 75% dos alunos do 2º período da IES “A” e 71% dos alunos do 2º período da IES “B”, 37% dos professores da IES “A” e 67% da IES “B”, assinalaram que a principal finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional é de melhorar os resultados da aprendizagem do aluno.

Ao avaliar o professor os resultados são refletidos em seu trabalho - a docência, interferindo diretamente na aprendizagem de seus alunos. Há necessidade de se fornecer aos professores condições para superação das dificuldades, não comprometendo a formação e a prática docentes e, por conseguinte, a aprendizagem do aluno e a melhoria da IES.

A reflexão da ação do docente se reflete em suas ações diárias e em sua capacidade de reconstruir o conhecimento. Ao absorver e aderir à avaliação, o docente assume o papel de encaminhar a instituição para o futuro, com qualidade na aprendizagem dos alunos, pois é a partir dele que se programam decisões e se realimentam ações dos docentes, garantindo a unidade da ação pedagógica.

É preciso superação da visão da avaliação do docente como instrumento burocrático, regulador e de controle da ação do professor. Mais do que esses pontos, a avaliação do docente deve se direcionar para os seus fins, que são a eficiência da prática docente, sua organização, seu comprometimento, a produção da qualidade e sua responsabilidade com as exigências sociais, enfim, criar seu vínculo com a IES.

A avaliação pode ser importante instrumento de reflexão desses atores sobre a sua própria prática de docência e investigação, gerando possibilidades de melhoria pedagógica a partir do envolvimento dos docentes.

A avaliação subsidia os processos educacionais que levam a qualidade, inclusive da ação docente, portanto podem-se reverter seus dados em um revitalizador e catalisador da docência. A avaliação não se constitui em um momento isolado, mas sim, num compromisso assumido diante da comunidade interna e externa, tendo em vista a melhoria qualitativa dos serviços prestados.

#### - A promoção

Não se pode ignorar a realidade do uso dos dados da avaliação como meio de seleção, promoção e controle que ocorre em algumas instituições. No entanto, quando aplicados os resultados avaliativos de forma séria e clara, proporcionando a percepção da avaliação como instrumento de estimulação e orientação para melhoria da atual conjuntura universitária brasileira, superando a desvalorização do professor, resgatando e estimulando a atuação do docente visando à qualidade, a avaliação cria condições para melhoria da ação do docente e da IES.

Dos docentes da IES “A”, 13% consideram como sendo a principal finalidade da avaliação do docente no processo avaliativo institucional controlar a ação do docente, visando à promoção. Não se pode permitir que avaliação tenha somente este objetivo, a avaliação do docente deve servir a promoção que objetive compreender os sentidos da formação humana, a quem serve.

O controle é o instrumento que levará a qualidade, se considerar que a qualidade está representada pelo professor, nada mais lógico e importante para uma IES do que investir na qualificação de seus recursos humanos, pois, assim ocorrendo, a promoção da IES como um todo acontecerá, inclusive por ampliação.

Concluindo, é importante lembrar que a finalidade da avaliação institucional na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES tem por escopo:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão

pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

A qualidade consiste na compreensão do sentido essencial da IES. Avaliar integra as ações humanas, supera a versão reducionista de medida, portanto, a avaliação institucional é o instrumento central e organizador que busca a qualidade dos processos objetivando a melhora educacional.

Ao incorporar os agentes da IES na ação, supera-se a visão de unidade, engloba-se a estrutura e suas relações, não a reduz simplesmente às partes agrupadas para formar um todo, mas sim um novo contexto repleto de valores, cujo objetivo maior seja o de formar com qualidade. “Deve analisar o realizado, mas para melhor cumprir o que há por realizar” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 180).

Infelizmente, ao se “apaixonar” por uma idéia, se esquece o mais importante: para mudar é preciso antes criar as condições (físicas e psicológicas) para que a mudança realmente possa ocorrer. Caso contrário continuará apenas a mudar por mudar, só no aspecto exterior e na terminologia, a qualidade tão esperada não acontecerá. Avaliar serve principalmente para detectar dificuldades a tempo de saná-las e poder transformá-las, ou seja, prevenção e mudança.

O princípio da adesão voluntária é fundamental a todo processo de avaliação que queira alcançar legitimidade, pois este precisa ser compreendido, assumido e desejado pelos sujeitos do processo. Avaliação, com imposição, não alcança seus objetivos, não promove uma cultura avaliativa, não transforma qualitativamente a realidade institucional.

O processo de Avaliação Institucional é responsável por promover e incentivar uma cultura avaliativa de forma construtiva, participativa, permanente, comprometida com os objetivos do projeto institucional.

Para diminuir os problemas da educação brasileira, antes de tudo deve-se levar a sério a avaliação do docente como instrumento de integração e melhoria na IES. Em um universo de 230.830<sup>12</sup> docentes do ensino superior, como é o caso do

<sup>12</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revela que dos 230.830 professores atuantes na educação superior brasileira, a maior parte, 110.719, atua na Região Sudeste, o que corresponde a 47,9% do total. Na Região Sul leciona 48.740; na região Nordeste, 38.911; na Centro-Oeste, 20.731 e na Norte, 12.089 - cerca de 5% do total nacional. As informações vêm do Cadastro de Docentes 2005/1, iniciativa do Inep, lançada neste ano com o objetivo de coletar, semestralmente, dados sobre o corpo docente do sistema federal de educação superior no País. Nessa primeira edição, 2 mil instituições de educação superior responderam ao questionário, o que corresponde a 86,4% do total. de 2.314 IES legalmente existentes no País. A participação das instituições privadas ficou em 86,6% e, entre as públicas, 84,7%.



Brasil, para se chegar a um ponto em que as mudanças incorporem os múltiplos sentidos que as práticas educativas estão construindo, um caminho palpável a ser trilhado, são os estudos das realidades concretas e viáveis, e ainda com a adesão de quem a executa, para contribuir no processo de formar indivíduos e conseqüentemente uma sociedade melhor.

Em outras palavras, não se pode pretender resultados positivos lançando toda ou a maior parte da responsabilidade sobre apenas um dos elementos que trabalham no sistema (no caso os professores). O problema não está na mudança, mas na forma como os dados que a embasam é coletado e divulgado, não ocorre de forma plena, se limita a verificação de normas burocráticas, proporcionando assim a rejeição às propostas que, em outras circunstâncias poderiam realmente melhorar o ensino da IES.

Avaliar não se reduz a somente a quantificar, a aprendizagem dos alunos e o desempenho dos professores, mas na soma da avaliação quantitativa a qualitativa, que podem resultar em ações de transformação concretas na IES.

Qualidade não é necessariamente uma etapa *posterior* à avaliação, se o resultado obter melhora, a avaliação resultou em mudanças positivas, continua-se o processo, mas sem acompanhamento, sem treinamento, apenas para fazer número e estatística quantitativa, a avaliação termina em si mesma, o que faz a diferença é como o processo avaliativo é realmente feito, se é aceito por seus executores.

Detecta-se a necessidade de construção de uma cultura de avaliação, cujos resultados sejam apresentados aos alunos juntamente com a proposta pedagógica do curso que fazem. O conhecimento da proposta pedagógica é fundamental, pois serve de parâmetro para a avaliação. O planejamento é transpassado pelos dados colhidos na avaliação da ação docente e permite a reflexão para atingir os objetivos planejados, insere e engaja os envolvidos no processo continuamente.

Sem avaliação não existe processo de planejamento, pois segundo Dalmás (1994, p. 118):

Sem avaliação, a ação deixa de ser transformadora.  
Sem avaliação, a ação não estimula novas ações.  
Sem avaliação, a ação morre e o grupo pára.  
Sem avaliação, não se valorizam os sucessos e não se tiram as lições dos fracassos.

Com esta reflexão sobre a avaliação, os sujeitos da IES contribuem para que se alcancem os objetivos propostos nos principais documentos da instituição: PPI, PDI, PPC, etc., obtêm-se um rumo, um eixo, tanto para o corpo administrativo, quanto para ação docente, agregando valor e proporcionando as mudanças necessárias para um processo de identificação que envolve diferentes momentos e diversos agentes da IES, ou seja, orientar a avaliação em busca de resultados almejados pelo planejamento, dentro de perspectivas de melhoria do contexto nacional e internacional.

Ao se falar da qualidade na IES, e a direcionar para a ação do professor em seu dia-a-dia e ao descrever seus procedimentos e o preparo de que ele necessita, em última análise, reclama-se por não haver uma cultura avaliativa que, ainda não foi concretizada e incorporada, no entanto, o maior acerto foi a tentativa de se estabelecer em nossa educação, até agora, essa cultura avaliativa.

O processo do planejamento e as mudanças operadas na IES podem ocorrer por meios eficientes e específicos, tanto qualitativos quanto quantitativos, contanto que resultem em conhecimentos e experiências compartilhadas e que, conseqüentemente são percebidos como melhoria na organização, como outros autores demonstraram em seus estudos e escritos, apesar de meia década ter se passado desde o início dos processos avaliativos nas IES, não houve mudanças significativas na utilização da avaliação e seu entendimento por parte de docentes e discentes na melhora da ação dos docentes por pura falta de análise e divulgação e conseqüentemente o conhecimento dos dados levantados nesse processo.

## Post- Scriptum ou “Escrito Depois”

“O nascimento do pensamento  
é igual ao nascimento de uma criança:  
tudo começa com um ato de amor  
Uma semente do pensamento há de ser  
depositada no ventre vazio.  
E a semente do pensamento é o sonho  
Por isso os educadores [e educadoras],  
antes de serem especialistas em ferramentas do saber  
deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos”

Rubens Alves

Este memorial/autobiografia pretende expressar uma perspectiva consciente de mim mesma, como identidade singular através do tempo, da história de minha vida, dos objetivos traçados, das dúvidas adquiridas e da busca para a resposta à uma dúvida gerada no decorrer dessa caminhada. Não que esta missão seja fácil, pois falar do meu “eu” sem me deixar levar pelos sentimentos, de forma impessoal, é uma tarefa no mínimo considerada bastante difícil.

Em 2000, ingressei no Curso de Pedagogia da PUCPR. Justifico esta escolha lembrando minha infância junto a minha mãe, nas férias, na escola onde ela trabalhava no período letivo no colégio Nossa Senhora das Mercês e no Instituto de Educação do Paraná (IEP), onde estudei. Brincando nas salas vazias, e também ao ser instigada por minhas professoras em vários momentos a participar, muitas vezes em separado e expor minhas habilidades. Desde aqueles tempos eu já gostava do conhecimento, de perceber como se aprende e da ação docente.

O destino da professora já estava definido, estava atraída pelos sentimentos educacionais, a semente estava lançada, e era questão de tempo para que a mesma fosse regada e germinasse.

Ouvi de minha mãe todo o tempo que “o conhecimento adquirido é a única coisa que ninguém pode tirar de nós”. Ela em sua simplicidade e sabedoria queria dizer que eu poderia viver e ser alguém em qualquer situação de minha vida.

Os hábitos da leitura e da escrita acompanharam-me como um *hobby* desde estes tempos, e vem enriquecendo meus saberes desde então.

Já no primeiro ano da Faculdade foi intensa e notória a minha participação na organização da III e IV Feira de cursos da PUC-PR, no curso de Pedagogia,

promovido pela pró-reitoria comunitária e de extensão da PUC-PR, com atividades realizadas na exposição de trabalhos científicos, avaliações técnicas e atendimento aos visitantes, bem como da comissão executiva do Congresso da área de Educação – *Educere* nos anos de 2001 a 2003.

Agora, nesta retrospectiva, analisando o significado da palavra “*Educere*”, movimento, educação em seu ciclo sem fim, percebo-me como pessoa que gera a ação e faz parte dela.

Também nesta época comecei um Curso de Vôo de planador, o que me permitiu, nos vôos em silêncio, chegar à introspecção de me perceber como ser humano conhecedor, aprendente, que vive coletivamente, mas única, em minhas múltiplas inteligências.

No início da minha formação desenvolvi atividades de trabalho voltadas a elaboração de mídias de EAD, assessorando pedagogicamente a capacitação docente para a utilização do ambiente de aprendizagem EUREKA e desenvolvendo todos os tipos de habilidades em vídeo-conferências, paralelamente a atividades em creches, escolas públicas e particulares, sempre na educação básica, mas, como tudo na vida, este foi um ciclo que se fechou, um período de minha vida que chegou ao fim, tive então, que direcionar minha carreira para outros caminhos.

Habilidades de escrita e leitura se mostraram úteis neste momento e desenvolvi então, meu primeiro projeto de pesquisa, ainda em EAD, o que veio a abrir muitas portas, com a Coordenadoria de Projetos em um material denominado “Projeto Crescimento Sustentável da Micro-Empresa e Empresas de Pequeno Porte do Transporte Rodoviário – IDAQ”.

Em setembro de 2004, fui convidada a trabalhar em uma Instituição de Ensino com o objetivo de pesquisar, elaborar, levantar documentos, analisar currículo e entrevistar profissionais para o quadro funcional das disciplinas dos cursos, organizar reuniões pedagógicas, acompanhar nos órgãos responsáveis a documentação burocrática, e a atividade principal, desenvolver Projetos Educacionais.

Entre os Projetos que desenvolvi estão os de Curso de Educação de Jovens e Adultos, Projeto do Curso de Ensino Fundamental, Cursos Técnicos pós-médios, Projeto de Auto-Avaliação Institucional, cursos de Tecnologia na área de Gestão e na área de Informática e tantos outros de diversas áreas do ensino, inclusive projetos para cursos de Pós-Graduação MBA nas áreas de Gestão.

Aperfeiçoando-me na legislação, no currículo e na gestão de Instituições de Ensino, proporcionou-me essa experiência uma promoção ao cargo de Diretora Acadêmica, cujas atividades eram o planejamento, a gestão, a avaliação das atividades educacionais, a coordenação das ações administrativas e pedagógicas, o gerenciamento de recursos financeiros, a participação na organização do planejamento estratégico da Faculdade e Pós-Graduação, a interação com a comunidade e a liderança sobre os professores, os coordenadores pedagógicos e os coordenadores de curso.

Realizo uma breve pausa, e volto aos meus sonhos, que eram três, entrar no mestrado, trabalhar em uma instituição de ensino superior e fazer uma viagem para o Egito. Um dia me questionei o que deveria fazer quando realizamos os nossos sonhos, e cheguei a seguinte resposta, “devemos criar novos sonhos e tentar realizá-los“. Entendi que a vida é um ciclo sem fim, não podemos desistir dela.

Percebo que talvez mais que um ciclo ela é um espiral crescente que traço em meus caminhos interligados, reinvento minha vida, amplio minhas atividades, torno-me atriz da peça que escrevi. Peças essas mais que no plano utópico e literal, se tornam atividades verídicas que desenvolvi como trabalho voluntário em diversos hospitais de Curitiba.

Escrevo poesias, que não publiquei, mas que fazem parte dos meus sentimentos e interligam minha carreira com minha vida.

Este novo cargo exige formação adequada e me vejo então em um dilema, EAD ou Políticas de Planejamento e Avaliação Institucional, aconselho-me com velhos amigos, e os mesmos dizem que no atual contexto, não seria conveniente orientar minha carreira para a EAD, pois atuo na educação presencial.

Pensando no trabalho que desenvolvo na faculdade com os professores e no meu futuro direciono meu pré-projeto de mestrado para a segunda opção.

Nesse momento delimito o que vem a ser minha grande dúvida e que se torna o problema que tentei esclarecer ao longo dessa pesquisa, será que os professores e alunos do curso de pedagogia compreendem o planejamento pedagógico e a avaliação institucional como subsídios que orientem a tomada de decisão da ação docente? Pois, afinal em minhas andanças profissionais até então, trabalhando com docentes, alunos, projetos, avaliações, planejamentos, sempre o fator que aparece interligando qualquer uma destas relações é o docente, que atua com o discente; que desenvolve projetos e/ou os executa; que é alvo da avaliação,

como agente ou sujeito dela; que depende de um planejamento organizado e de seu conhecimento para atuar.

Opção acertada, pois desde o primeiro instante me identifico com a proposta apresentada e com os ideais da minha orientadora, acreditando que poderei contribuir para a pesquisa dela, interligando as minhas curiosidades e problema de pesquisa que apresento no meu projeto, intitulado “Políticas de Planejamento e Avaliação Institucional como subsídio para a melhoria da ação docente”, e ainda, acreditando que a avaliação docente irá influenciar diretamente o ensino, conduzo esta dissertação como quem cria um ser único, como escrever poesia ou amar um filho, estou mais perto do final dela e tenho cada vez mais certo o eixo no qual estou seguindo.

Ao me aproximar do presente, percebo que a escrita do meu passado fluiu com facilidade, o presente e o futuro são reflexos desse passado escrito por mim, hoje não tão fácil de escrever, pois o tempo passa, me parece, mais lentamente.

A reflexão do pensar e fazer docência se torna no decorrer dessa escrita muito mais que teoria, se torna prática avaliada, vivenciada e repensada, em cada troca com colegas, com a orientadora, com os autores e comigo mesma, fazendo dessa reflexão uma reflexão crítica, tão concreta que não sei mais o que é teoria e o que é a prática, percebo que a avaliação não pode ser imparcial ou neutra, exige de mim uma decisão. Assim como percebo as transformações nos meus saberes, acredito nas transformações que a avaliação pode trazer para a ação docente.

Ao termino dessa escrita vivida e experimentada procuro a resposta para aquela questão formulada lá no início da dissertação, sobre o docente... e concluo que o planejamento e a avaliação de sua ação permitem a reflexão para atingir os objetivos planejados nos documentos que servem de eixo pra a instituição de ensino superior.

Concluo ainda que se a avaliação é mal interpretada, acaba em si mesma, sendo condenada como instrumento de controle, pois muitas vezes não possui construção coletiva, acompanhamento e tampouco divulgação de seus resultados, no entanto, outras vezes, é vista claramente por seus sujeitos, e é utilizada como instrumento orientador, organizador e integrador das ações docentes, visando à aprendizagem como objetivo final da IES.

Acredito nesse profissional, que se percebe como elemento fundamental da “liga” do processo educacional, que percebe sua importância no complexo contexto

educacional, que identifica em sua ação muito mais que apenas “dar aulas”, mas sim, que participa e faz parte dessa complexidade.

Ao pensar na responsabilidade que tenho após as conclusões dessa escrita, venho pensando em novos projetos, em ter sonhos novos, em dar continuidade em alguns sonhos antigos, continuar escrevendo com certeza, direcionar a carreira para a docência talvez...

Hoje, realizo consultorias, desenvolvo projetos, pesquisas e eventos educacionais na Studere, empresa que desenvolve atividades de pesquisa, projetos e formação educacional orientada pela legislação, pela análise da realidade, característica e organização de cada instituição de ensino, buscando estratégias para organização, elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas que atendam as necessidades de demanda próprias das características dessas instituições, em parceria com outras empresas de educação e tecnologia.

Terminar sempre foi difícil em minhas escritas, fechar idéias é um tanto complicado, pensei em algo significativo e que expressasse o que sinto, nos sonhos que ainda tenho e nos sonhos que terei no decorrer dessa minha caminhada, um fim, sem fim, pois esta história ainda não terminou, a ação docente estará sempre sendo perpassada e afetada pela avaliação, pelo planejamento e pelo projeto pedagógico. A complexidade desses fatores afetará os docentes que possuem visão clara de sua função, e percepção de que sua responsabilidade é muito maior, do que somente “ensinar”, “[...] não a opção correta, a única porteira pela qual a boiada passa, de cabeça baixa, para o matadouro, mas a coragem de pular no escuro (se for preciso), e com os olhos abertos.” (Gabriel Perissé).

Pensei ainda em Clarice Lispector, “Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere alguma coisa. Não altera nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro...”

## REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO no mundo: política, legislação e administração educacional, v. 3. São Paulo: Saraiva, 1982.

AZANHA, José Mario Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2001.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia** (el desarrollo en la práctica). Washington, D. C., 1994.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial**. Washington, D. C., 1996.

BERTELLI, Eliseu Miguel. **Avaliação Institucional: a trajetória da Faculdade de Pato Branco – FADEP**. Ano.2004. 146 f. Dissertação Mestrado–Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BRASIL. Decreto Federal nº 5773, de 09 de maio de 2006. In: **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 4. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de professores de educação básica**. 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2007

BRASIL. **Avaliação externa de instituições de educação superior: Diretrizes e Instrumentos**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação – nº 9394/96. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. In Vários autores. **Estruturas e funcionamento da educação básica**. São Paulo:Pioneira, 1998.



BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BORBA, A. M. **Avaliação do ensino superior**: referências para a construção de um projeto institucional. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2003.

BORGIANNI, E.; MONTAÑO, C. **La política social**. São Paulo: Cortez, 2000.

CERVO, A. L. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. In CONFERÊNCIA DE JOMTIEN (1990). Documento Institucional. O assunto principal é a elaboração de um plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em <<http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>> Acesso em: 4 abr. de 2008:

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DENCKER, A. de F. M. **Pesquisa empírica em ciências humanas**. São Paulo: Futura, 2001.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, N.C. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação. In: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas. v. 7, n.1, mar, 2002b.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reforma da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003a.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003b.

DIAS SOBRINHO, José. Políticas de avaliação, reformas do estado e da educação superior. **Políticas e gestão da educação Superior**. Florianópolis: Insular, 2003c.

DIAS, Rosane Evangelista, LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155–1177, dez. 2003.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

EYNG, Ana Maria. Avaliação e Identidade Institucional: Construindo uma cultura de antecipação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 11, p. 33-42, jan/abr., 2004a.

EYNG, Ana Maria. Avaliação como estratégia na construção da Identidade institucional. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – Raies**, Campinas, v. 9, n. 3, set. 2004b.

EYNG, Ana Maria. Projeto Pedagógico: a construção coletiva da identidade da escola – um desafio permanente. In: **Revista Educação em Movimento. Associação de Educação Católica do Paraná** – v.1, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2002 – Curitiba: Champagnat, 2002, p. 116.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (org.) **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar**: relações entre didática e ensino. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRANCO, E. **Na busca da identidade do ensino superior particular: uma experiência pessoal**. Brasília: ABMES, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998.

Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01022555199800020003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01022555199800020003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Jul. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002a.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNCAO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19. Jul 2007.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

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

HADJI, Charles. A avaliação, regras do jogo. Porto: Porto Editora, 1994. In: RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KANAANE, Roberto. **Comportamento humano nas organizações: O homem rumo ao século XXI**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANCIBO, Deise. al. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

MARCELO, Carlos Garcia. **Formação do professor: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha: Hoper, 2007.

MARBACK NETO, Guilherme. A gestão do ensino superior em xeque. **Revista Diálogo Educacional**. v. 5, n. 6, p. 281-292. Curitiba, set./dez./2005. Disponível em: [http://www.pucpr.br/comunicacao/revista\\_cientificas/dialogo\\_educacional/publicacao0\\_16.html](http://www.pucpr.br/comunicacao/revista_cientificas/dialogo_educacional/publicacao0_16.html). Acesso em: 18 set. 2007.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 Jul. 2007. Pré-publicação.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

OWENS, G. Robert. **La escola como organización: tipos de conducta y práctica organizativa**. Espana: Santillana, 1976.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIBEIRO, Célia Maria. **Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Goiás**. Vozes, 2000.

RODRIGUES, Z. A. L. **Metodologia da investigação**: textos para cursos de Pós-Graduação. UFSC/PPGEP/LED, 2001.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SENGE, Peter. **Leading learning organizations**. Cambridge Mass: MIT Center for Organizational Learning, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 4. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Orientações Gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições**. Disponível em: <[http://www.google.com/search?q=cache:tCkiJ3Jo7gJ:www.inep.gov.br/download/superior/SINAES/orientacoes\\_SINAES.pdf+SINAES%2Bproduzir+c onhecimento,+por+em+questao+os+sentidos&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=4&gl=br&lr=lang\\_pt](http://www.google.com/search?q=cache:tCkiJ3Jo7gJ:www.inep.gov.br/download/superior/SINAES/orientacoes_SINAES.pdf+SINAES%2Bproduzir+c onhecimento,+por+em+questao+os+sentidos&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=4&gl=br&lr=lang_pt)> Acesso em 03/12/07 às 17:00.

TARDIF, Maurice, LESSARD, C. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação** n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice; LOIOLA, F.A.; LOIOLA, J. **O trabalho docente, a didática e o ensino**: interações humanas, tecnologias e dilemas. Porto Alegre: Pannônica, 1999.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Universidade, qualidade e avaliação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 Jul. 2007.

UNIVERSIA BRASIL. **Cadastro de Docentes:** Inep cria Iniciativa pretende coletar, semestralmente, dados sobre o corpo docente do sistema federal de Ensino Superior. Publicado em 24/08/2005 - 00:01 Disponível em: <[http://74.125.45.104/search?q=cache:K5HZv3slkFsJ:www.universia.com.br/materia/materia.jsp%3Fid%3D8291+total+docentes+ensino+superior+brasileiro&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&gl=br&lr=lang\\_pt](http://74.125.45.104/search?q=cache:K5HZv3slkFsJ:www.universia.com.br/materia/materia.jsp%3Fid%3D8291+total+docentes+ensino+superior+brasileiro&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&gl=br&lr=lang_pt)>. Acesso em: 01 ago. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto pedagógico da escola:** uma construção possível. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social.** São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, Evaldo. Política social, política econômica y método. In: VIEIRA, Evaldo. **La política social hoy.** São Paulo: Cortez, 2000, p. 27-41.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZAINKO, Maria Amélia; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior.** Florianópolis: Insular, 2003.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA  
APLICADO A ALUNOS DAS IES “A” E “B”**

<p><b>1. Instituição em que estuda:</b> _____</p> <p>_____</p> <p><b>2. Curso que frequenta:</b> _____</p> <p>_____</p> <p><b>3. O processo de avaliação institucional tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino no seu curso?</b></p> <p>(A) Sim. (B) Não. (C) Não sei opinar.</p> <hr/> <p><b>4. Estas avaliações possibilitaram a melhoria dos professores?</b></p> <p>(A) Sim. (B) Não.</p>	<p><b>8. Qual é a principal finalidade do Projeto Pedagógico na sua Instituição?</b></p> <p>(A) Orientar o planejamento dos processos de ensino-aprendizagem. (B) Atender as recomendações avaliativas do MEC para autorização e reconhecimento. (C) Sistematização da proposta pedagógica do curso e/ou instituição de ensino. (D) Articular as ações docentes para a concretização do processo de formação do discente. (E) Garantir a unidade da ação pedagógica. (F) Estratégia para a gestão coletiva, participativa e democrática do curso. (G) Constituir a identidade institucional. (H) Orientar o planejamento, aplicação e avaliação da proposta pedagógica. (I) Não tenho informações suficientes para opinar.</p>
<p><b>5. Qual é a sua faixa de idade?</b></p> <p>(A) Entre 17 a 30 anos. (B) Entre 31 a 41 anos. (C) Entre 42 e 52 anos. (D) Entre 53 e 63 anos. (E) Mais de 64 anos.</p>	<p><b>9. Qual é a principal finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional, na sua Instituição?</b></p> <p>(A) Regular a ação do docente, com base nos parâmetros de qualidade institucionais. (B) Controlar a ação do docente, visando à promoção. (C) Melhorar os resultados da aprendizagem do aluno. (D) Melhorar a ação do professor na IES. (E) Não tenho informações suficientes para opinar.</p>
<p><b>6. Qual é a principal finalidade da avaliação institucional na sua Instituição?</b></p> <p>(A) Contribuir para a tomada de decisão. (B) Atender as recomendações avaliativas do MEC. (C) Conhecer os pontos fortes e fracos da IES. (D) Provocar a melhoria contínua da IES. (E) Prestar contas à sociedade. (F) Não tenho informações suficientes para opinar</p>	
<p><b>7. Você conhece a proposta pedagógica da sua IES?</b></p> <p>(A) Sim (B) Não</p>	<p><b>10. Qual procedimento você julga mais adequado para avaliar o desempenho dos professores?</b></p> <p>(A) avaliação do professor pelos alunos (B) Avaliação do professor pelo gestor do curso (C) Avaliação do professor pelas “notas” de seus alunos (D) Auto-avaliação – Avaliação do professor feita por ele mesmo</p>



**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA  
APLICADO PARA PROFESSORES DAS IES “A” E “B”**

<p><b>1. Instituição em que trabalha:</b> _____ _____</p> <p><b>2. Graduado em:</b> _____ _____</p> <p><b>3. Sua função nesta instituição de ensino superior é:</b> (A) Docente. (B) Membro da CPA. (C) Coordenador/gestor de curso.</p> <p><b>4. Sua titulação é:</b> (A) Doutor. (B) Mestre. (C) Especialista.</p> <p><b>5. Sexo</b> (A) Masculino. (B) Feminino.</p> <p><b>6. Quantos anos têm de experiência como professor no ensino superior:</b> (A) Até 5 anos. (B) De 06 a 10 anos. (C) De 11 a 15 anos. (D) Mais de 16 anos.</p> <p><b>7. Qual é a principal finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional na sua Instituição?</b> (A) Regular a ação do docente, com base nos parâmetros de qualidade institucionais. (B) Controlar a ação do docente, com vistas à promoção. (C) Melhorar os resultados da aprendizagem do aluno. (D) Melhorar a ação do professor na IES em que trabalha. (E) Não tenho informações suficientes para opinar.</p> <p><b>08. Em quantas disciplinas você atua?</b> (A) De 1 a 3. (B) Mais de 3.</p>	<p><b>9. Qual é o seu regime de trabalho?</b> (A) Horista. (B) 40 horas (Integral).</p> <p><b>10. Qual é a principal finalidade do Projeto Pedagógico, na sua Instituição?</b> (A) Orientar o planejamento dos processos de ensino-aprendizagem. (B) Atender as recomendações avaliativas do MEC para autorização e reconhecimento de curso. (C) Sistematização da proposta pedagógica do curso e/ou instituição de ensino. (D) Articular as ações docentes para a concretização do processo de formação do discente. (E) Garantir a unidade da ação pedagógica no curso (F) Estratégia para a gestão coletiva, participativa e democrática do curso. (G) Constituir, configurar a identidade institucional. (H) Orientar o planejamento, aplicação e avaliação da proposta pedagógica. (I) Não tenho informações suficientes para opinar.</p> <p><b>11. Qual é a principal finalidade da avaliação institucional, na sua Instituição?</b> (A) Contribuir para a tomada de decisão. (B) Atender as recomendações avaliativas do MEC. (C) Conhecer os pontos fortes e fracos da IES. (D) Provocar a melhoria contínua da IES. (E) Prestar contas à sociedade. (F) Não tenho informações suficientes para opinar.</p> <p><b>12. Qual procedimento você julga mais adequado para avaliar o desempenho dos professores?</b> (A) avaliação do professor pelos alunos (B) Avaliação do professor pelo gestor do curso (C) Avaliação do professor pelas “notas” de seus alunos (D) Auto-avaliação – Avaliação do professor feita por ele mesmo</p>
--	---

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM QUESTÃO ABERTA APLICADO PARA  
PROFESSORES DAS IES “A” E “B”**

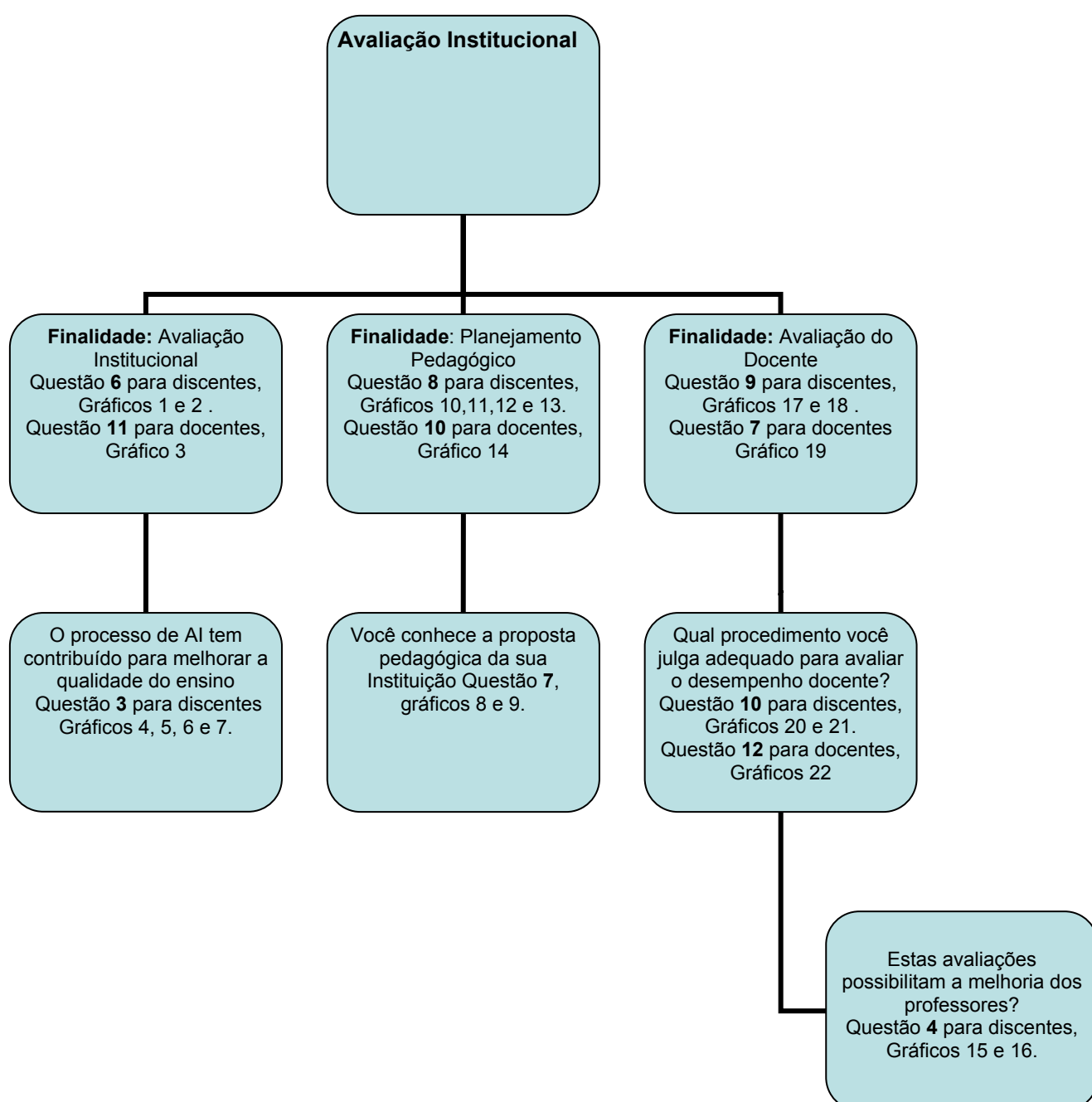
**ANALISE E RESPONDA LIVREMENTE A QUESTÃO ABAIXO**

**Em relação à avaliação do desempenho do professor na avaliação  
institucional:**

Indique quais são as contribuições dos **resultados** para **mudança no projeto de curso**.

## APÊNDICE D – MAPA CONCEITUAL

Este instrumento auxiliou na análise de dados e sua seqüência possibilitou um eixo de raciocínio para apresentação dos dados obtidos que inicialmente os questionários para docentes e discentes não permitiam visualizar. Os números de gráficos apontados não correspondem ao número de gráficos utilizados na dissertação; são gráficos primários, detalhadamente realizados com base nos resultados obtidos em um primeiro momento de levantamento dos dados coletados pela pesquisa.



**ANEXOS**

## ANEXO A – GRADE CURRICULAR DA IES “A”

AT = Aula Teórica

AP = Aula Prática

<b>1º PERÍODO</b>				
<b>Programas de Aprendizagem</b>	<b>AT</b>	<b>AP</b>	<b>CRÉD.</b>	<b>HORAS</b>
História da Educação I	2	0	2	36
Pesquisa Educacional I	3	0	3	54
Didática I	4	0	4	72
Políticas Educacionais I	2	0	2	36
Sociologia e Antropologia da Educação I	2	0	2	36
Psicologia da Educação I	3	0	3	54
Processos do Conhecer	2	0	2	36
Biologia da Educação I	2	0	2	36
Recursos Tecnológicos para Educação I	2	0	2	36
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>396</b>

<b>2º PERÍODO</b>				
<b>Programas de Aprendizagem</b>	<b>AT</b>	<b>AP</b>	<b>CRÉD.</b>	<b>HORAS</b>
História da Educação II	2	0	2	36
Pesquisa Educacional II	3	0	3	54
Didática II	4	0	4	72
Políticas Educacionais II	2	0	2	36
Sociologia e Antropologia da Educação II	2	0	2	36
Psicologia da Educação II	3	0	3	54
Filosofia	2	0	2	36
Biologia da Educação II	2	0	2	36
Recursos Tecnológicos para Educação II	2	0	2	36
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>396</b>

<b>3º PERÍODO</b>				
<b>Programas de Aprendizagem</b>	<b>AT</b>	<b>AP</b>	<b>CRÉD.</b>	<b>HORAS</b>
Educação Infantil I	3	0	3	54
Educação Especial I	2	0	2	36
Dificuldades de Aprendizagem I	2	0	2	36
Didática III	2	0	2	36
Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino	2	0	2	36
Linguagem e Alfabetização I	2	0	2	36
Filosofia da Educação I	2	0	2	36
Ética	2	0	2	36
LIBRAS I (Linguagem Brasileira de Sinais)	2	0	2	36
Pesquisa da Prática Pedagógica (Investigação da Ação Docente)	0	3	2	54

Total	19	3	21	396
-------	----	---	----	-----

## 4º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Educação Infantil II	3	0	3	54
Educação Especial II	2	0	2	36
Dificuldades de Aprendizagem II	2	0	2	36
Ambientes Virtuais de Aprendizagem	0	3	2	54
Linguagem e Alfabetização II	2	0	2	36
Filosofia da Educação II	2	0	2	36
Cultura Religiosa	2	0	2	36
LIBRAS II (Linguagem Brasileira de Sinais)	2	0	2	36
Estágio Supervisionado I (Educação Infantil)	0	4	2	72
Total	15	7	19	396

## 5º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Educação de Jovens e Adultos I	2	0	2	36
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I	3	0	3	54
Metodologia do Ensino da Matemática I	3	0	3	54
Metodologia do Ensino de Ciências I	2	0	2	36
Metodologia do Ensino da História I	2	0	2	36
Metodologia do Ensino da Geografia I	2	0	2	36
Metodologia do Ensino da Arte I	2	0	2	36
Metodologia do Ensino da Educação Física	2	0	2	36
Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais - Ciclo I)	0	4	2	72
Projeto Comunitário	0	0	1	36
Total	18	4	21	432

## 6º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Educação de Jovens e Adultos II	2	0	2	36
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II	3	0	3	54
Metodologia do Ensino da Matemática II	3	0	3	54
Metodologia do Ensino de Ciências II	2	0	2	36
Metodologia do Ensino da História II	2	0	2	36
Metodologia do Ensino da Geografia II	2	0	2	36
Metodologia do Ensino da Arte II	2	0	2	36
Metodologia do Ensino da Educação Física	2	0	2	36
Estágio Supervisionado III (Anos Iniciais - Ciclo I)	0	4	2	72
Total	18	4	20	396

## 7º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
---------------------------	----	----	-------	-------

Gestão dos Processos Pedagógicos I*	4	0	4	72
Gestão das Mídias Educacionais I	0	2	1	36
Gestão da Educação Básica I	3	0	3	54
Metodologias das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (Modalidade Normal)	5	0	5	90
Educação e Diversidade Cultural I	0	2	1	36
Trabalho de Conclusão de Curso I	0	2	1	36
Estágio Supervisionado IV (Gestão Educacional)	0	4	2	72
Total	12	10	17	396

8º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Gestão dos Processos Pedagógicos II*	4	0	4	72
Gestão das Mídias Educacionais II	0	2	1	36
Gestão da Educação Básica II	3	0	3	54
Educação e Diversidade Cultural II	0	2	1	36
Trabalho de Conclusão de Curso II	0	2	1	36
Gestão Pedagógica em Diferentes Contextos	4	0	4	72
Estágio Supervisionado V (Ensino Médio – Modalidade Normal)	0	2	1	36
Estágio Supervisionado VI (Diferentes Organizações)	0	2	1	36
Total	11	10	16	378

\* O conteúdo de Avaliação é aplicado nesses programas de aprendizagem.

## ANEXO B – GRADE CURRICULAR DA IES “B”

<b>UA - Fundamentos Pedagógicos</b>	<b>CH</b>	<b>UA - Teoria e Prática de Ensino II</b>	<b>CH</b>
Filosofia	80	Língua Portuguesa-Teoria e Prática de Ensino	80
Fundamentos da História da Educação	80	Matemática: Teoria e Prática de Ensino	80
Língua Portuguesa – Comunicação	40	Geografia: Teoria e Prática de Ensino	80
Pesquisa e Prática Pedagógica – Desenvolvimento Profissional	80	História: Teoria e Prática de Ensino	80
Teorias do Conhecimento Pedagógico	80	Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência E.I.	80
Metodologia Científica	40		
Subtotal	400	Subtotal	400
<b>UA - Educação e Sociedade</b>	<b>CH</b>	<b>UA - Educação e Desenvolvimento Profissional</b>	<b>CH</b>
Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais	80	Fundamentos para as necessidades Educativas Especiais	80
Paradigma Curricular e Avaliação	80	Educação de Jovens e Adultos	80
Língua Portuguesa – Produção Textual	40	Desenvolvimento Profissional Docente	40
Pesquisa e Prática Pedagógica - Escola	80	Pressupostos da Educação Infantil	80
Fundamentos Sócio-Antropológicos	80	Atividades Complementares	40
Atividades Complementares	40	Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência E.F.	80
Subtotal	400	Subtotal	400
<b>UA - Ciência e Tecnologia</b>	<b>CH</b>	<b>UA - Gestão e Pesquisa Educacional I</b>	<b>CH</b>
Didática	120	Princípios da Gestão Educacional	40
Educação Ciência e Tecnologia	80	Projeto Político Pedagógico	40
Pesquisa e Prática Pedagógica	80	Ensino Médio e Profissionalizante	80
Fundamentos Psicológicos da Educação	80	Políticas Educacionais I	40
Atividades Complementares	40	Atividades Complementares	40
Subtotal	400	Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência E.M.	80
		Avaliação da Aprendizagem	40
		Pesquisa Educacional: TCC I	40
		Subtotal	400
<b>UA - Teoria e Prática de Ensino I</b>	<b>CH</b>	<b>UA - Gestão e Pesquisa Educacional II</b>	<b>CH</b>
Literatura Infanto Juvenil: Teoria e Prática de Ensino	40	Políticas Educacionais II	40
Arte: Teoria e Prática de Ensino	80	<b>Avaliação Institucional *</b>	40
Pesquisa e Prática Pedagógica - Projeto	80	Organização do Trabalho Pedagógico	80
Ciências Naturais: Teoria e Prática de Ensino	80	Pesquisa e Prática Pedagógica - Gestão	160
Corporeidade: Teoria e Prática de Ensino	80	Pesquisa Educacional: TCC II	80
Subtotal	400	Subtotal	400

\* Grifo da Autora